Ľudské práva vo výchove a vzdelávaní:

aktuálny stav, výzvy a inšpirácie

Zuzana Čačová, Peter Lenčo (eds.)

Ľudské práva vo výchove a vzdelávaní: aktuálny stav, výzvy a inšpirácie

Editori: Mgr. Zuzana Čačová, Mgr. Peter Lenčo, PhD.
Recenzent: prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

Preklady:
Tatiana Hičárová
Jazyková korektúra:
Mayer/McCann Erickson

Ilustrácie:
Ivana Šáteková
Dizajn, grafika a layout:
Mayer/McCann Erickson

Nadácia otvorenej spoločnosti
Baštová 5, 811 03 Bratislava
www.osf.sk

1. vydanie
Bratislava 2016

ISBN 978–80-89571–12–3 (tlačená verzia)
ISBN 978–80-89571–12–0 (elektronická verzia)

Vydanie publikácie bolo podporené z Fondu pre mimovládne organizácie, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2009-2014. Správcom Fondu je Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation.

Obsah

Úvod
Ján Orlovský

Ľudské práva ako prameň práva a demokratická hodnota: skúsenosti z Nórska **7**
Stener Ekern

Zaostrené na ľudské práva na školách: ako podporovať študentov na ceste k spolunažívaniu **26**
Audrey Osler

Ľudské práva a vzdelávanie: Kde sme a kam smerujeme na Slovensku **40**
Peter Dráľ

Vzdelávanie a práva detí v kontexte etnickej rozmanitosti na Slovensku **52**
Elena Gallová Kriglerová

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam vo svetle formálneho a skrytého kurikula – ako ďalej? **62**
Katarína Vančíková

Výchova a vzdelávanie na Islande alebo postrehy z inej galaxie **83**
Zuzana Čačová

Školy, kde to funguje! **100**
Peter Lenčo

Záver **112**

O autoroch **114**

Úvod

Ľudské práva vo výchove a vzdelávaní: aktuálny stav, výzvy a inšpirácie

“

Jeden z najväčších problémov našich čias je skutočnosť, že hoci mnohí majú školy, len máloktorí majú aj vzdelanie.

Thomas More (1478 – 1535)

Slová anglického humanistu, filozofa a štátnika znejú aktuálne aj po 500 rokoch. Dnes už síce vieme o všetkom viac a vo väčšom rozlíšení, ale súčasný spoločenský vývoj nám ukazuje, že chyby krutej a násilnej minulosti napriek tomu radi opakujeme.

Nasledujúce strany sú zhrnutím najnovších poznatkov o prevencii črtajúceho sa vývoja. Program „Demokracia a ľudské práva“ tvoril významnú časť Fondu pre mimovládne organizácie. Tento grantový mechanizmus poskytli členské krajiny Európskeho hospodárskeho priestoru (Nórsko, Island a Lichtenštajnsko) 16 krajinám EÚ na vyrovnanie hospodárskych a spoločenských rozdielov. V jeho rámci Slovensko navštívili nórski a islandskí akademici a praktici pracujúci v oblasti ľudských práv, aby sa podelili o svoje poznatky o tom, ako sa o ľudských právach nielen niečo naučiť, ale najmä, ako ich žiť. Ako ich vnášať do každodenného života tak, aby neboli dôvodom na gúľanie očami, ale jeho prirodzenou súčasťou. Recipročne mali možnosť navštíviť príslušné inštitúcie a ich expertov aj ich slovenskí kolegovia.

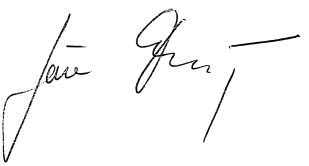
Vzájomné poznatky a pozorovania boli potom predmetom spoločnej diskusie na trojdňovej konferencii „Connected“ v Bratislave (4. – 6. december 2016), ktorou Nadácia otvorenej spoločnosti ako organizátor konferencie a operátor tejto časti grantového programu uzavrela druhý cyklus grantovej schémy.

Skúsenosť mnohých učiteľov a vychovávateľov s tým, že nielen ich žiaci a študenti, ale aj rodičia a kolegovia živia v sebe strachy a predsudky založené na klamstve a zavádzajúcich informáciách, nie je typická len pre slovenské prostredie. Podsúvaniu falošných správ zo strany tzv. alternatívnych médií, ale aj predstaviteľov vládnej či zákonodarnej moci sa nevyhnú ani na severe. Rozdiel je len v tom, akým spôsobom sa s touto skutočnosťou vyrovnávajú.

Na Slovensku sa nám napriek takmer 30-ročnému úsiliu dostávajú vedomosti a zručnosti týkajúce sa ľudských práv pod kožu len ťažko. Práva menšín sú vnímané ako niečo „navyše" a nie ako snaha, ktorá obranou najslabších prospieva i blahu väčšiny. Niekde vo výchove a vzdelávaní sa stala chyba. Výzvy, ktorým čelíme na Slovensku, totiž nie sú o nič menšie ani v susednom Rakúsku, Nemecku, Francúzsku alebo Škandinávii.

Nasledujúce riadky sú preto práve o tom – ako sa môžeme naučiť to, aby vzdelávanie o právach nás, ľudských bytostí, bolo skutočne univerzálne a takmer neviditeľné. Aby sme sa naučili, že to, čo nás rozdeľuje, nie je farba pleti alebo kmeňová, či náboženská príslušnosť, ale len naše odhodlanie dodržiavať spoločenské normy a pravidlá spolužitia tak, ako hlásajú korene európskej civilizácie. Tie, na ktoré sa súčasní bojovníci proti systému tak radi odvolávajú.

Ján Orlovský
výkonný riaditeľ



Ľudské práva ako prameň práva a demokratická hodnota: skúsenosti z Nórska

Stener Ekern

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možným významom výchovy a vzdelávania k ľudským právam, skúma vybrané normatívne definície formulované medzinárodnými organizáciami a porovnáva ich s postupmi v praxi. Za príklad slúži vývoj v Nórsku za uplynulých 50 rokov. Tvrdí sa, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam sú v praxi rovnako výsledkom historického kontextu, ako aj samotných definícií. Tvorba a štruktúrovanie programov, ktoré budú rešpektovať medzinárodné definície, musí zároveň zohľadňovať historicky definované lokálne podmienky.

Kľúčové slová

ľudské práva, výchova a vzdelávanie k ľudským právam, demokracia, kultúrna zmena

Úvod

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam môžu pre rôznych ľudí predstavovať množstvo vecí. Ich koncept však smeruje k dosahovaniu cieľa, ktorým je samotné uplatňovanie ľudských práv ako prameňa práva a demokratickej hodnoty. Významnou skutočnosťou je, že tento cieľ zohráva pri definovaní výchovy a vzdelávania k ľudským právam dôležitú úlohu, pričom krajiny na celom svete sa k nemu hlásia svojím členstvom v medzinárodných organizáciách, napríklad v *Organizácii Spojených národov* a *Rade Európy*. Keď napríklad Rada Európy prezentovala *Chartu výchovy a vzdelávania pre demokratické občianstvo a k ľudským právam* (2010), na príslušnej internetovej stránke uviedla, že *„vzdelávanie zohráva kľúčovú úlohu pri presadzovaní základných hodnôt Rady Európy, ktorými sú demokracia, ľudské práva a právny štát“*.[1] Považuje sa za samozrejmosť, že všetky členské štáty majú národný systém vzdelávania a že prostredníctvom tohto systému dochádza aj k šíreniu kľúčových hodnôt.

Inými slovami, v krajine ako Nórsko sú výchova a vzdelávanie k ľudským právam realitou do tej miery, že sa považujú za prirodzenú a trvalú úlohu ktoréhokoľvek z európskych štátov. V praxi to navyše znamená, že tisícky štátnych úradníkov, učiteľov a politikov vo svojej každodennej práci pravidelne používajú napríklad koncept ľudských práv, a to aj v rámci národného vzdelávacieho systému. Zároveň si však uvedomujeme, že napriek existujúcemu konsenzu, alebo práve jeho následkom, existujú v spôsobe chápania a uplatňovania uvedených cieľov a hodnôt veľké rozdiely.

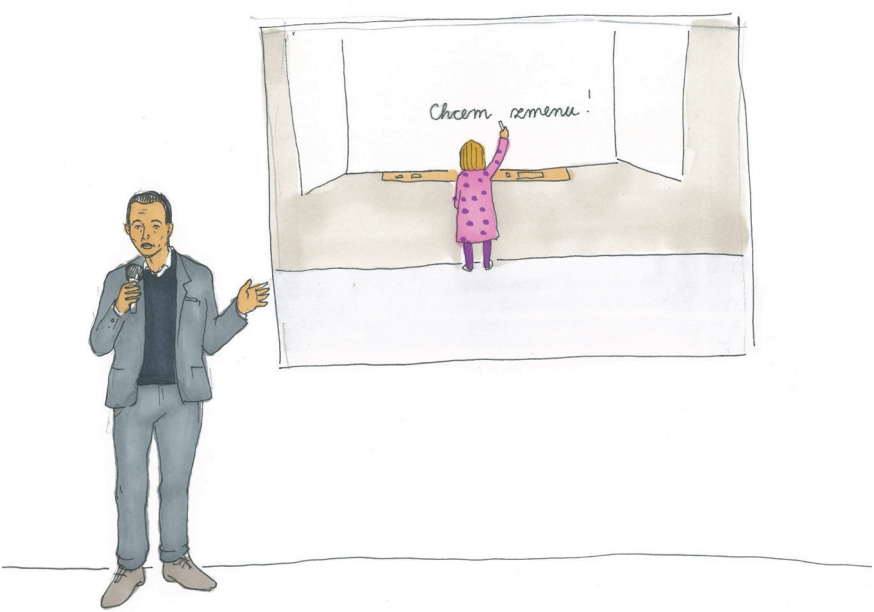
Cieľom príspevku je zamyslieť sa nad niektorými z faktorov, ktorých výsledkom sú spomínané rozdiely vo význame a v uplatňovaní ľudských práv. Vzhľadom na zámer príspevku, ktorým je zachytiť rozdiely medzi postupmi jednotlivých krajín, ako aj v rámci rôznych sektorov v rámci krajiny, budeme analyzovať výchovu a vzdelávanie k ľudským právam ako koncept politického normatívu a súbor pozorovateľných spoločenských a kultúrnych postupov.

Ide o postup v súlade so spoločným antropologickým tvrdením o ľudských právach, ktoré hovorí, že či pristupujeme k ľudským právam ako k systému medzinárodného práva, alebo ako k politickému východisku, možnosti a obmedzenia, ktoré vytvárajú pre spoločenské konanie, sú vždy zasadené do spoločenského a kultúrneho života v konkrétnom historickom kontexte. Ľudské práva nadobúdajú svoj význam v konkrétnych spoločenských

[1] Pozri: www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education

konfrontáciách a vždy, keď sa na ne odvolávame, robíme tak s prihliadnutím na dosiahnutie strategických cieľov. Takže podstata toho, čo sa v bežnom školskom žargóne môže považovať za upevňovanie demokratických hodnôt, ľudských práv a právneho štátu, môže byť obsiahnutá vo všetkom – v pochodovaní so zástavou pri príležitosti štátnych sviatkov, organizovaní študentských rád, definovaní národného kurikula pre vzdelávanie dejín staroveku a národnej histórie, náboženstva a filozofie až po organizovanie diskusií o súčasných politických otázkach. Nechceme vtesnať uvedené aktivity pod jednotnú definíciu, ale chceme, aby sme si uvedomili, ako nás historický kontext bez výnimky ovplyvňuje – spôsob videnia vecí a to, ako sa pripravujeme na následné konanie. Úspešná implementácia Európskej charty o vzdelávaní v krajine musí vychádzať z poznania relevantných textov a tiež poznania terénu, v ktorom sa príslušné ciele verejnej politiky realizujú.

Je možné diskutovať o hypotéze, podľa ktorej sa výzvy zavádzania výchovy a vzdelávania k ľudským právam do vzdelávacieho systému danej krajiny dajú najlepšie zvládnuť, keď sa oboznámime s historickým kontextom v momente jeho zavádzania do praxe a následnými zmenami v diskurze o ľudských právach v danom období. Aj keď je Nórsko napríklad zakladajúcim členom Organizácie Spojených národov, a teda aj súčasťou me-



dzinárodného právneho systému upravujúceho oblasť ľudských práv, od založenia OSN v roku 1948 zverejnila nórska vláda prvú Bielu knihu na túto tému až v roku 1987. Dovtedy boli ľudské práva prevažne akousi formálnou *ozdobou* dokumentov a vyhlásení. Z čias, keď sme chodili na základnú školu, si pamätáme výtlačok *Všeobecnej deklarácie ľudských práv* vystavený za sklom vysoko na stene v našej triede. Spomínala sa snáď v Deň ústavy, ale nikdy nebola prečítaná s plnou vážnosťou – tak ako texty z Biblie. Inými slovami, výchova a vzdelávanie k ľudským právam vstúpili na scénu ako istý druh rituálu a bralo sa za samozrejmé, že Nórsko už je demokratický, právny štát. Úlohou školy bolo vziať to na vedomie.

Prvýkrát sme sa stretli s ľudskými právami ako „vážnou" témou bolo, keď sa stali principiálnou súčasťou rokovaní o ukončení studenej vojny medzi Západom a Sovietskym zväzom a súčasťou Helsinského dohovoru v roku 1975. Krátko na to nórske médiá a politické strany, súc inšpirované týmito dohovormi a tým, že Jimmy Carter ustanovil ľudské práva za explicitný základ zahraničnej politiky USA, začali posudzovať zahraničnú politiku svojej krajiny cez rovnakú optiku, spolu so zahraničnou pomocou. Ako naberala debata na rozmeroch, ukázalo sa nevyhnutné nasýtiť odbornú ľudskoprávnu vedomostnú bázu. Požadovala to jednoznačne aj *Biela kniha* z roku 1987. Tento príbeh rastúcich národných kompetencií je tiež príbehom *Nórskeho strediska pre ľudské práva* (Norwegian Centre for Human Rights – NCHR).

Tridsať rokov od svojho vzniku ostáva Nórske stredisko pre ľudské práva najväčším a najdôležitejším miestom výchovy a vzdelávania k ľudským právam v Nórsku. Od samotného počiatku sa centrum primárne zameriavalo na medzinárodné otázky a rozvoj spolupráce a záviselo od financií za poskytovanie odborného poradenstva ministerstvu zahraničných vecí. Až po zverejnení druhej Bielej knihy nórskej vlády o ľudských právach v roku 1999 sa centrum začalo angažovať v národných otázkach, vrátane výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Tento vývoj je možné dokumentovať na zameraní publikácií vydávaných centrom: zatiaľ čo prvé z nich sa zaoberali situáciou v oblasti ľudských práv v krajinách, ktoré získali od Nórska pomoc, prvá správa o stave ľudských práv v Nórsku vyšla až v roku 2002. Chcem tým zdôrazniť, že uplatňovanie ľudských práv a výchova a vzdelávanie k ľudským právam v Nórsku sa zrodili v rámci zahraničnej pomoci, a tak ich treba aj chápať.

Toto pozorovanie o spôsobe budovania výchovy a vzdelávania k ľudským právam v Nórsku vo formatívnych rokoch – zameranie sa na medzinárodnú úroveň a podpriemernú situáciu zraniteľných skupín – podporuje

náš hlavný argument: v snahe presadzovať, nasmerovať alebo dokonca presmerovať výchovu a vzdelávanie k ľudským právam v danej krajine je najlepší spôsob vytvárania verejných politík postavený na pochopení histórie ľudských práv v krajine. Môžeme to nazvať otázkou prenosnosti výchovy a vzdelávania k ľudským právam z úrovne medzinárodnej diplomacie na konkrétnu krajinu alebo z jednej krajiny na druhú.

Náš príspevok pozostáva zo štyroch častí: po úvode nasleduje prezentácia vybraných výrokov inštitucionálnych autorít o výchove a vzdelávaní k ľudským právam obsiahnutých v medzinárodných ľudskoprávnych dohovoroch a deklaráciách. Keďže tieto dokumenty sú súčasťou medzinárodného práva, ktoré upravuje vzťahy medzi jednotlivými vládami a občanmi daných krajín, samotné výroky predstavujú ľudské práva ako také.

Zistíme, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam sú prítomné prinajmenšom od vzniku Organizácie Spojených národov. Tretia časť prezentuje vybrané vzdelávacie postupy uplatňované členskými štátmi OSN v ich školských systémoch, označované napríklad ako „občianska náuka", dejepis, spoločenské vedy alebo právo. Potom nasleduje časť o úlohe ľudských práv a výchovy a vzdelávania k ľudským právam v Nórsku, s dôrazom na históriu zavádzania ľudských práv do spoločnosti ako takej. Záverečné konštatovanie, že tieto dejiny sú zároveň dejinami kontextu samotných myšlienok, pripravuje pôdu pre poslednú časť, ktorá sa zameriava na diskusiu o prenositeľnosti výchovy a vzdelávania k ľudským právam.

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam ako politicko-normatívny koncept

Vzdelávanie je bezpochyby kľúčovou oblasťou sociálneho života každej komunity, veď v konečnom dôsledku ide o prípravu novej generácie na to, aby prebrala zodpovednosť za prežitie komunity – a ako deti moderných národných štátov môžeme dodať – za jej trvalý rozvoj a zlepšovanie. Ako deti moderných národných štátov by sme si zároveň mali pamätať, že nie všetko vzdelávanie prebieha v škole. Pravdou je, že existencia národného školského systému a príslušné štátom poskytované služby sú len jedným z možných spôsobov vzdelávania. Keď sa v Paríži v roku 1948 zrodil vyhlásením *Všeobecnej deklarácie ľudských práv* súčasný medzinárodný systém ľudských práv, Článok 26.2 ustanovil, že:

> *„Vzdelanie musí smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám.*

Musí podporovať porozumenie, znášanlivosť a priateľstvo medzi všetkými národmi, rasovými a náboženskými skupinami...“

O dvadsaťosem rokov neskôr potvrdil *Pakt OSN o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach*, ktorý je právne vykonateľnou konkretizáciou Článku 26 Všeobecnej deklarácie ľudských práv, vo svojom Článku 13.1 ciele smerovať k *„plnému rozvoju ľudskej osobnosti“* a úcty k ľudským právam a dodáva, že *„[štáty, zmluvné strany paktu] sa ďalej dohodli, že vzdelanie má umožniť všetkým osobám účinnú účasť v slobodnej spoločnosti...“*. V roku 1999 výbor OSN zodpovedný za podporu členských štátov pri dosahovaní cieľov zadefinovaných Výborom pre hospodárske, sociálne a kultúrne práva – CESCR vo Všeobecnej poznámke č. 13 objasňuje, že:

„Ľudské práva je možné dosiahnuť iba keď sa ľudia budú trvalo a informovane dožadovať ich ochrany. Výchova a vzdelávanie k ľudským právam presadzujú hodnoty, presvedčenia a postoje, ktoré nabádajú všetkých jednotlivcov k dodržiavaniu vlastných práv ako aj práv tých druhých. Rozvíja aj chápanie spoločnej zodpovednosti každého jednotlivca za to, aby ľudské práva boli realitou v každej komunite.“[2]

Tento náhľad na to, čo udržiava demokraciu, je vlastne úzkou paralelou textu spomínanej Charty o výchove a vzdelávaní k demokratickému občianstvu a k ľudským právam.

Rozumnou interpretáciou vzdelania ako ľudského práva preto je, že štátny vzdelávací systém (autori sú bezpochyby deťmi moderných štátov a majú za sebou dlhé roky strávené v školách) jednoznačne je a mal by byť miestom, kde vychovávame naše deti k tomu, aby sa stali slobodnými a demokratickými občanmi. Výchova a vzdelávanie k ľudským právam sú kľúčovou technikou vytvárania spoločností rešpektujúcich ľudské práva, ktoré sa my všetci usilujeme budovať.

V tomto smere stojí za to spomenúť základnú skutočnosť o medzinárodnom systéme ľudských práv. Pravdou je, že ide o súbor právnických textov (pozostávajúcich z tzv. „tvrdej“ alebo vykonateľnej legislatívy tak, ako je to definované v dohovoroch, a zároveň „mäkkých“ dokumentov vo forme vyhlásení, ktorých cieľom je zadefinovať ciele verejnej politiky členských štátov), no zároveň ide o systém vzájomnej pomoci umožňujúci všetkým členským štátom čerpať pomoc iných štátov, ako aj pomoc viacerých medzinárodných organizácií. V deväťdesiatych rokoch zriadila OSN zvláštnu agentúru na koordináciou všetkých aktivít pre oblasť ľudských práv

[2] Všeobecné poznámky sú dostupné v angličtine na: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=9&DocTypeID=11

s názvom *Úrad vysokého komisára pre ľudské práva* (anglická skratka: OHCHR). V druhej dekáde 21. storočia tvorí systém viac ako štyridsať takzvaných zvláštnych spravodajcov vo viacerých podoblastiach ľudských práv; od roku 1998 aj spravodajca pre oblasť vzdelania.

Prístup Rady Európy k definícii výchovy a vzdelávania k ľudským právam je rovnaký, objasňujúc *„kľúčovú úlohu vzdelávania pri presadzovaní ... demokracie, ľudských práv a právneho štátu"*. V úvodnej pasáži k vzdelávacím aktivitám táto celoeurópska inštitúcia pre ľudské práva deklaruje, že *„vzdelávanie sa stále viac vníma ako obrana proti násiliu, rasizmu, extrémizmu, xenofóbii, diskriminácii a intolerancii"*.

V nasledujúcej časti, ktorá obsahuje texty inštitucionálnych autorít, je vhodné citovať z najnovšieho dokumentu o výchove a vzdelávaní k ľudským právam, ktorým je *Deklarácia OSN o výchove a vzdelávaní k ľudským právam*. Deklaráciu prijalo Valné zhromaždenie OSN v roku 2011. Článok 2.2. definuje výchovu a vzdelávanie k ľudským právam nasledovne:

> *„je to... vzdelávanie O ľudských právach, čoho súčasťou je sprostredkovanie vedomostí a porozumenia o normách a princípoch ľudských práv, o hodnotách, ktoré ich podopierajú a o nástrojoch na ich ochranu;*
>
> *... vzdelávanie PROSTREDNÍCTVOM ľudských práv, čoho súčasťou je učenie sa a vyučovanie takým spôsobom, ktorý rešpektuje tých, ktorí vzdelávajú, ako aj tých ľudí, ktorí sa učia;*
>
> *... vzdelávanie PRE ľudské práva, čoho súčasťou je posilnenie jednotlivcov pri užívaní a uplatňovaní ich vlastných práv a pri rešpektovaní a dodržiavaní práv tých druhých."*

Táto viacúrovňová definícia nás pri vymedzovaní výchovy a vzdelávania k ľudským právam posúva ďalej tým, že príslušné postupy konkretizuje. Výchova a vzdelávanie k ľudským právam sú obsahovo o medzinárodnom systéme ľudských práv, prebiehajú demokraticky a príslušné aktivity sú nasmerované na uplatňovanie ľudských práv. Následne si uvedomíme, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam nielenže môžu čerpať z kľúčovej aktivity, ktorou je odovzdávanie vedomostí o ľudských právach, ale zároveň odkazujú na konkrétne pedagogické techniky a príslušné ciele výučby a učenia sa. Výchova a vzdelávanie k ľudským právam majú korene nielen

v právnych a politických tradíciách, ale aj v pedagogických a vzdelávacích projektoch. Jasnejšiu predstavu získame, keď sa bližšie pozrieme na výchovu a vzdelávanie k ľudským právam ako na existujúce postupy.

Uplatňovanie výchovy a vzdelávania k ľudským právam v súčasnej praxi

Z uvedeného vyplýva, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam ako politicko-normatívny koncept by mali byť predmetom, ale aj spôsobom výučby, cieľom, ktorý treba dosiahnuť, ale aj metódou, ktorú treba uplatňovať. Z histórie práva na vzdelanie tak, ako ho reflektujú texty dohovorov a deklarácií od roku 1945 až po rok 2011, môžeme tiež usudzovať, že prvý komponent – komponent vedomostí, ktoré treba vyučovať, je v rámci ľudskoprávnej legislatívy najstarším a najzdôrazňovanejším až približne do osemdesiatych rokov minulého storočia. Myslíme si, že podľa rozšíreného názoru boli výchova a vzdelávanie k ľudským právam otázkou rozšírenia existujúcich osnov o určité oblasti a vzdelanie malo rozšíriť tieto vedomosti do najvzdialenejších kútov krajiny, nielen do prosperujúceho hlavného mesta. Toto je zmysel *Deklarácie proti diskriminácii vo vzdelávaní* od roku 1960. Skutočnosť, že v roku 1976 vstúpil do platnosti Dohovor o občianskych a politických právach a Pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, znamenala upriamenie pozornosti na kolektívne aspekty ľudských práv a význam zabezpečenia nielen ekonomickej, ale aj kultúrnej dostupnosti vzdelávania. Zároveň mal každý právo na vzdelanie vo svojom vlastnom jazyku, aby mohol využiť slobodu, ktorú so sebou vedomosti a poznatky prinášajú. Pozornosť sa teda opätovne upriamila na emancipačný potenciál vzdelávania ako nástroja oslobodenia, a nie ako zdroja, ktorý treba distribuovať. Deklaráciu z roku 2011 vnímame ako vyvrcholenie tohto trendu. Aby sme výchovu a vzdelávanie k ľudským právam mohli pochopiť a reformovať, potrebujeme poznať postupy zaň v minulosti považované (i keď by v súčasnosti už pod týmto názvom neobstáli), vnímajúc ho ako prax, ktorá sa vyvíjala 66 rokov (pričom sa trendy počas tohto obdobia menili).

Keď opustíme tento historický náhľad, môžeme tvrdiť, že v mnohých krajinách sú výchova a vzdelávanie k ľudským právam už súčasťou štandardných osnov na všetkých úrovniach. V rámci dejepisu sa napríklad každý musí učiť o histórii národných politických inštitúcií, étose ľudí danej krajiny a niečo o svetovej histórii. Veľmi pravdepodobne sa v učive bude hovoriť aj o OSN, ľudských právach a cnostiach národa.

V spoločenských vedách bude s vysokou pravdepodobnosťou množstvo informácií o rôznych formách vládnutia v krajinách, ich odlišnostiach a zmenách naprieč dejinami. Pozornosť sa isto venuje aj spôsobu fungovania národnej spoločnosti, súdnictva, väzníc, sociálnej politiky atď. V kombinácii so starovekou históriou, históriou Francúzska a priemyselných revolúcií možno nájdeme aj odkazy na vzostup demokratickej politiky, vytváranie občianstva a toho, čo je v Severnej Amerike známe ako *„civics"* a v Južnej Amerike ako *„educación cívica",* teda občianska náuka. Občianska náuka v latinskoamerickom poňatí zdôrazňuje rozmer fungovania národného štátu (vrátane slávnostných pochodov na Deň ústavy alebo Deň oslobodenia) a v Nórsku je obyčajne súčasťou spoločenských vied. Severoamerické poňatie občianskej náuky tiež môže zahŕňať sociálne aktivity, napríklad rôzne formy samosprávneho fungovania v rámci školy, hlavne rady študentov, prostredníctvom ktorých sa budúci dospelí občania učia uplatňovať demokraciu.

Nakoniec treba ako jednu z disciplín výchovy a vzdelávania k ľudským právam spomenúť náboženstvo[3] v tom zmysle, že náboženstvo je o konečných hodnotách a spoločnom živote a minimálne od konca šesťdesiatych rokov väčšina foriem kresťanstva prijala ľudské práva ako chvályhodný projekt. Treba tiež podotknúť, že v duchu chápania ľudských práv ako konečnej hodnoty, sekulárnej a indiferentnej k božskému, môže toto chápanie vo veciach morálky naraziť na náboženskú doktrínu (napríklad v oblasti rodovej rovnosti), ako aj v otázke, kto má mať autoritu učiť mládež daného národa o sakrálnych aspektoch života. V Nórsku, kde je cirkev od dôb reformácie v roku 1536 až po dnešok súčasťou štátu, ide o mimoriadne spornú otázku, keďže pre nórsku evanjelicko-luteránsku cirkev je národný školský systém nástrojom vzdelávania. V iných krajinách bolo tento konflikt možné zvládnuť jednoduchšie, keďže mnoho škôl je súkromných a rôzne náboženské komunity prevádzkujú vlastné školy (alebo realizujú vyučovanie náboženstva oddelene od národného systému).

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam sa preto typicky objavovali nepriamo, a len zriedka vo forme konkrétnych vzdelávacích cieľov definovaných v národnej agende. Odkazy na ľudské práva ako vyššie hodnoty sa obyčajne objavovali v preambulách jednotlivých plánov vytváraných ministerstvami školstva a vlastníkmi škôl ako uplatňovanie vyšších hodnôt. Prieskum o výchove a vzdelávaní k ľudským právam realizovaný Nórskym strediskom pre ľudské práva v roku 2010 jasne preukazuje, že len veľmi málo z týchto subjektov ponúkalo špecifickú výchovu a vzdelávanie k ľudským právam, a to i napriek tomu, že dosť často boli ľudské práva uvádzané ako rámcový cieľ vzdelávacích inštitúcií. (N. Høstmælingen,

[3] Pod „náboženstvom" tu máme na mysli spoločenstvo nasledovníkov určitej doktríny, nie samotnú doktrínu. Inými slovami, tvrdením že „náboženstvo" je tiež disciplínou výchovy a vzdelávania k ľudským právam poukazujeme na to, čo učí o sociálnej morálke, nie na to, čo učí v rámci doktríny a teológie.

2010) Záverom je, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam sa celé desaťročia, až približne do roku 1990, brali v podstate za samozrejmosť, súc vnímané ako súbor myšlienok o zdvorilosti a *civilizovanosti*, v kontraste k pozitívnemu právu a platným pravidlám na jednej strane a praktickej výučbe o morálke na druhej strane.

Z pedagogického hľadiska mnohí z nórskych kolegov, ktorí sa zjavne uspokoja len so zmienkou o ľudských právach v ustanovujúcich dokumentoch, môžu v zásade spĺňať podmienky stanovené na výchovu a vzdelávanie k ľudským právam vzdelávaním cez ľudské práva. Od sedemdesiatych rokov minulého storočia sa navyše začali viac zdôrazňovať emancipačné aspekty ľudských práv – ľudskoprávnych slobôd. Tento posun v diskurze smerom k sprostredkovaniu rovnocennej participácie zraniteľných skupín a menšín vo vzťahu k majoritnej populácii sa tiež dá pozorovať na tom, ako učitelia reagujú na špeciálne požiadavky vyplývajúce zo situácií, ktoré v sebe nesú prvky diskriminácie a šikany. Prieskum medzi dánskymi učiteľmi začiatkom tohto tisícročia ukazuje, že okrem v podstate rituálnych odkazov na ľudské práva sa pri sviatočných príležitostiach učitelia so záujmom o ľudské práva (a veľká väčšina hovorí, že sa zaujíma) zvyčajne chopia vzniknutých príležitostí a venujú sa výchove a vzdelávaniu k ľudským právam. (The Danish Institute for Human Rights, 2013)

V rámci uplatňovaných historických postupov v oblasti výchovy a vzdelávania k ľudským právam pred prijatím súčasných definícií Radou Európy a OSN treba ešte spomenúť tradíciu výchovy a vzdelávania k ľudským

právam vo forme špeciálnych kurzov o konkrétnych dohovoroch pre vybrané skupiny vládnych úradníkov a zamestnancov – vojska, polície, zdravotníkov a iných. Veľká časť rozvojovej spolupráce za ostatných 25 rokov mala práve túto formu a ako bolo spomenuté, Nórske stredisko pre ľudské práva a jeho sesterské škandinávske inštitúcie si zabezpečovali financovanie organizovaním takýchto projektov pre ministerstvá zahraničných vecí svojich krajín.

V mnohých krajinách univerzity ponúkajú aj pokročilé kurzy teórie ľudských práv (dejiny, filozofia), kurzy o medzinárodnom ľudskoprávnom systéme (dohovoroch, mechanizmoch, zoznamoch práv) a súčasných politických a sociálnych otázkach (nediskriminácii, otázkach bezpečnosti, slobody informácií).

Chápanie výchovy a vzdelávania k ľudským právam ako širokej škály postupov nám pomáha lepšie porozumieť nasledujúcim dvom pokusom o jeho zadefinovanie. Skoncipovali sme ich z viacerých hesiel vo Wikipedii. Pokiaľ ide o ciele, výchova a vzdelávanie k ľudským právam môžu odkazovať na:

- stratégiu implementácie rozvoja alebo demokratizácie vo všeobecnosti, alebo sektorovú reformu (napríklad väzenského systému);
- spôsob zabezpečovania právnej perspektívy na konkrétne otázky, t. j. analýzu konfliktných situácií v zmysle držiteľov práv, nositeľov povinností a rozsahu práv, napríklad na účely objasnenia povinností vyplývajúcich zo sociálneho zabezpečenia;
- stratégiu posilňovania diskriminovaných alebo inak zraniteľných skupín v emancipačných alebo *alternatívnych* pedagogických projektoch, s víziou rovnosti a slobody pre všetkých, vrátane menšín a osôb so zdravotným postihnutím.

Pokiaľ ide o metódy, výchova a vzdelávanie k ľudským právam môžu využívať:

- hodnotový model a model uvedomenia – vzdelávanie v oblasti sociálneho občianstva, solidarity a lojality;
- model zodpovednosti – uvedomenie si vlastných práv a povinností voči vláde a v neposlednom rade pri výkone verejnej funkcie;
- transformačný model – vzdelávanie ľudí, aby sa stali autonómnymi agentmi alebo držiteľmi práv vtedy, keď sa zvykli správať ako submisívne subjekty alebo obete.

Prv, než sa pozrieme na prípad Nórska, sme sa vďaka tomuto krátkemu exkurzu dozvedeli, že ľudské práva majú ako myšlienky o zdvorilosti a civilizovanosti, spravodlivej vláde a sociálnej inklúzii dlhú históriu. V mnohých ohľadoch sú dejinami civilizácie. Je lákavé zopakovať citát od Aristotela (384 – 322 pred n. l.), ktorý na svojej stránke uvádza Rada Európy: *„Sloboda a rovnosť, ktoré podľa niektorých možno nájsť hlavne v demokracii, sa dajú najlepšie dosiahnuť, keď sa budú všetci ľudia podieľať na vláde až do krajnosti."*

Toto vznešené a zároveň presné pozorovanie nás však nesmie zaslepiť pred skutočnosťou, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam môžu byť aj veľmi spornou témou. Otázka, či štát môže, alebo by mal prebrať zodpovednosť za morálne vzdelávanie, je typickým príkladom otázky, na ktorú neexistujú jednoduché odpovede, keďže sa týka protichodných práv medzi rodičmi a štátom, štátom a náboženskými spoločenstvami, ako aj medzi právami jednotlivca a kolektívu.

Ľudské práva v Nórsku

Ako už bolo naznačené, ľudské práva sa do nórskej legislatívy zapracúvali postupne. Je lákavé argumentovať, že celý proces sa začal okolo roku 1884, keď v rámci demokratizácie získal *Storting* (parlament) od Koruny moc vykonávať zahraničnú politiku. Výsledkom bolo, že právny systém krajiny sa stal dualistickým, keďže odvtedy akýkoľvek medzinárodný dohovor, vrátane jeho transpozície do domácej legislatívy (o čom sú ľudské práva) musia ratifikovať občania prostredníctvom svojich volených zástupcov v *Stortingu*. Biele knihy pripravené vládou v rokoch 1987, 1999 a 2015 museli preto pripraviť pôdu pre sériu ústavných reforiem, ktoré učinili vybrané ľudskoprávne dohovory súčasťou nórskeho právneho systému. Z komparatívneho hľadiska nesmieme zabúdať na dualistický charakter nórskeho práva. Zatiaľ čo v mnohých krajinách sa ľudskoprávne zákony automaticky transponujú do národnej legislatívy, v Nórsku je to tak, že každý nový dohovor alebo opčný protokol musí najprv explicitne prijať parlament. V právnickej komunite sa objavujú znepokojené hlasy hovoriace o možnom deficite demokracie, ktorý vyplýva z faktu, že ide o podriadenosť externým zdrojom (prameňom) práva. Preto sa v rámci ostatného dodatku k ústave v roku 2015 do textu prepracovalo iba niekoľko vybratých dohovorov.

Jedným dychom tiež treba zdôrazniť, že Nórsko je veľmi aktívnym členom OSN a Rady Európy a signatárskou krajinou väčšiny ľudskoprávnych

dohovorov. Krajina má dobre vybudovaný systém riešenia a sledovania typických ľudskoprávnych oblastí, napríklad budovania spravodlivej verenej správy, nediskriminácie a sociálnej inklúzie. Podľa vzoru Švédska (odkiaľ pochádza inštitucionálny názov „ombudsman", pričom samotné slovo je podobné vo všetkých škandinávskych jazykoch) zriadilo Nórsko v roku 1962 funkciu „parlamentného ombudsmana pre verejnú správu" (Sivilombudsmannen), ombudsmana pre deti v roku 1981, v roku 2005 funkciu ombudsmana pre rovnosť a nediskrimináciu (prebral pôsobnosť ombudsmana pre rodovú rovnosť, ktorého úrad bol zriadený v roku 1978).

Ruka v ruke s iniciatívami nórskych oficiálnych orgánov rástol význam ľudských práv vo vnímaní verejnosti a veta „Je to proti ľudským právam" sa v rámci verejnej diskusie postupne menila na tromf. Na tomto mieste nie je priestor na vyčerpávajúcu analýzu meniaceho sa verejného diskurzu, len treba konštatovať, že po prelome v oblasti ľudských práv koncom sedemdesiatych rokov (keď vstúpili do platnosti hlavné dohovory OSN atď.) sa na ľudské práva začali odvolávať aj organizácie občianskej spoločnosti a široká verejnosť. Ich cieľom bolo posilňovať svoju argumentáciu a dosiahnuť, aby štát upriamil zvýšenú pozornosť na tú či onú zraniteľnú skupinu alebo konkrétny sociálny záujem. Diskurz zameraný na práva do veľkej miery nahradil diskurz o potrebách. Tak tomu bolo aj na Univerzite v Oslo – fajčiari aj nefajčiari privolali expertov na ľudské práva z Nórskeho strediska pre ľudské práva, či ich zamestnávateľ *skutočne* mohol ich zvyk zakázať. Koho ľudské práva boli v hre? Individuálne právo rozhodnúť sa o vlastnom zdraví? Kolektívne právo na čisté životné prostredie?

Pokiaľ ide o štátnu politiku, okrem inšpirácie, ktorú priniesla takzvaná *ľudskoprávna revolúcia* (ako mnohí súčasní ľudskoprávni historici označujú toto obdobie), dejiny ľudských práv a výchovy a vzdelávania k ľudským právam v Nórsku sú zároveň špecifickým príbehom o tom, ako si politici spomedzi nórskej elity uvedomili, že posilnený režim ľudských práv na medzinárodnej úrovni je aj v prospech malých krajín. Budovanie silných medzinárodných organizácií bolo vždy jedným zo základných kameňov nórskej zahraničnej politiky. Politici (zastupujúci všetky politické strany) si navyše uvedomili, že takúto politiku je možné udržať, len pokiaľ bude v krajine istý vedomostný základ potrebný na dosiahnutie stanovených cieľov. Preto Biele knihy, preto rozhodnutie zriadiť Nórske stredisko pre ľudské práva.

Ako sme už uviedli, treba pamätať na to, že iniciatívy a zmeny v diskurze vo veľkej miere úzko súviseli so zahraničnými stykmi Nórska. Ľudské práva sa spočiatku využívali ako štandard merania hospodárskeho a poli-

tického pokroku v krajinách takzvaného tretieho sveta. Ľudskoprávna situácia v tej či onej krajine ju v očiach zahraničia začala definovať. Podobnú situáciu môžeme pozorovať aj vo verejnej debate v nórskej spoločnosti o tom, ako pristupovať k tej či onej krajine. Zvolený postoj sa odvíja od *miestnej situácie v oblasti ľudských práv*. Rovnaký obrat je zreteľný aj na domácej pôde, kde sa štátne verejné politiky, napríklad v oblasti vzdelávania alebo zdravotnej starostlivosti, posudzujú podľa údajných porušení ľudských práv. Toto je moment zrodenia ľudských práv v Nórsku: nanovo definované sociálne problémy a politické predstavy tak, aby vzniknutý (a prispôsobený) sociálny a politický priestor zohľadňovali a zahŕňali „tých druhých". (Nezamýšľaným dôsledkom je, že väčšia pozornosť verejnosti a intervencia štátu do problematických situácií prichádza až vtedy, keď je situácia predefinovaná na ľudskoprávny problém.)

Pokúsime sa zhrnúť a skonkretizovať predmetné tvrdenia. Ľudské práva sa obyčajne stanú predmetom diskusie v prípade (1) diskriminácie špecifických, zraniteľných alebo slabých skupín: žien, detí, etnických a náboženských menšín, ktorá vyústi do nerovných príležitostí alebo prerozdelenia prosperity. V súčasnosti sa asi najvášnivejšie diskutuje o diskriminácii v prístupe krajiny k utečencom a žiadateľom o azyl, predovšetkým maloletým. Takisto sa veľa diskutuje o tom (2), ako viesť *vojnu proti teroru*, t. j. o adekvátnosti navrhovanej legislatívy v bezpečnostných otázkach. Diskusia, kde urobiť čiaru medzi právom jednotlivca na súkromie a právom komunity na bezpečnosť, však veľmi pravdepodobne nie je jedinečná len pre Nórsko.

Vyskytujú sa prípady (3), keď sa zdá, že Nórsko porušuje ľudské práva, keď (a) vzniká podozrenie, že Úrad sociálno-právnej ochrany detí je príliš aktívny (prebratie dieťaťa do starostlivosti štátu, tým porušujúc práva rodičov) alebo príliš pasívny (keď neodoberie trpiace dieťa do starostlivosti/kurately, tým porušujúc práva dieťaťa), (b) keď sa vo vzdelávacom systéme nepatričným spôsobom uprednostňuje štátna cirkev (evanjelicko-luteránska cirkev Nórska), napríklad, keď má luteránska náuka dominantné postavenie v osnovách náboženskej výučby a keď je návšteva cirkevných podujatí v miestnom kostole povinná (pričom miestny kostol je vždy luteránskeho vierovyznania) (I. T. Plesner, 2013), a v (c) otázkach slobody prejavu – v Nórsku je zakázaná politická reklama v televízii a spoločnosť sa nevie dohodnúť na tom, čo je „nenávistný prejav".[4]

Vo všetkých uvedených prípadoch nariadil Európsky súd pre ľudské práva v Štrasburgu Nórsku novelizovať príslušné legislatívne predpisy. Hlavná príčina týchto právnych porážok možno tkvie v tom, že nórska kultúra

[4] Pozri: www.echr.coe.int/Documents/CP_Norway_ENG.pdf

sa líši od hlavného prúdu európskeho uvažovania, pokiaľ ide o určovanie hraníc, napríklad medzi právomocami rodičov a štátu. Na revanš tým dostávame správu, že uplatňovanie ľudských práv v odlišných národných systémoch implikuje homogenizáciu.

Skôr, než sa zamyslíme, čo sa môžeme naučiť *z prípadu Nórska*, treba zosumarizovať niektoré kritické hlasy a sily pôsobiace proti udalostiam potenciálne označovaným za ľudskoprávnu revolúciu v Nórsku. Mieru heterogénnosti tejto kritiky považujeme za ohromujúcu.

V sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch, keď zakladatelia Nórskeho strediska pre ľudské práva bojovali za zriadenie útvaru na Právnickej fakulte, oponenti argumentovali, že ľudské práva sú *pozostatkom prirodzeného práva*, a preto sú pri najlepšej vôli akousi ozdobou. A keď tí istí zakladatelia bojovali za to, aby nórska rozvojová pomoc prihliadala na ľudské práva, oponenti tvrdili, že ľudské práva sú *luxusom*, keďže treba uprednostniť hospodársky rast. Ľudské práva sa navyše považovali za buržoáznu ilúziu, ktorá odvracia pozornosť od skutočných rozporov v sociálnom a hospodárskom živote.

Argument postavený na principiálnejších základoch je, že automatické začleňovanie ľudských práv do celého spektra oblastí vytvára demokratický deficit. Demokracia znamená, že ľudia – v modernej dobe ich volení zástupcovia v parlamente – majú vytvárať legislatívu, tak prečo by zamestnanci Úradu pre sociálno-právnu ochranu detí v Nórsku mali zohľadňovať názory juhoeurópskych sudcov zo Štrasburgu? Protiargument samozrejme je, že ľudské práva sú reálnou existujúcou ochranou proti tyranii väčšiny – v skutočnosti je pád takýchto tyranií momentom zrodu ľudských práv presne tak, ako tomu bolo v Európe. A predsa nás otázka, kto sú *ľudia*, bude sprevádzať navždy. Rovnako principiálna a súvisiaca otázka je obava z inflácie či únavy z ľudských práv, keď neustále rastúci počet vládnych inštitúcií, orgánov a sektorových organizácií rámcuje svoje aktivity ľudskými právami. Nie všetky problémy je však možné vyriešiť odvolávkami na všeobecné pravidlá a nie každá situácia si vyžaduje zásah autority právneho typu. Takáto kritika sa v žiadnom prípade nevzťahuje len na Nórsko. Väčšina právnikov nám pripomína, že právnické texty sú rovnako usmerňujúcimi a smerodajnými princípmi, ako aj definíciami toho, čo je správne alebo nesprávne. Vo vášnivých diskusiách, pri ktorých sa ľudské práva používajú ako argument, je obyčajne tento aspekt potlačený do úzadia.

Prenos výchovy a vzdelávanie k ľudským právam

Argumentovali sme, že v Škandinávii sa ľudské práva vnímajú ako *etické my*, náš vlastný súbor myšlienok o zachovaní slušnej spoločnosti a zachovávaní štandardov, ktoré treba dodržiavať v rámci pomoci tým druhým. I keď ľudské práva jednoznačne odkazujú na ľudskú slušnosť, v Strednej Amerike sa častejšie skloňujú výroky, že ľudské práva prináležia *vyspelejším* spoločnostiam, kam *sme sa my ešte nedostali*. Protikladom je Škandinávia, kde sú ľudské práva už niečo *nám vlastné*, ovocie jedinečnej histórie demokratizácie, známe ako *Severský model*. Ľudské práva sú niečo, čo poznáme prostredníctvom ich nebytia, to znamená chudoby, diktatúry a vojny. Medzi domorodým obyvateľstvom Strednej Ameriky sú ľudské práva západným vynálezom a zásahom, súborom cudzích postupov, ktoré je dobré použiť proti štátu na presadenie vlastných záujmov pri budovaní menej kultúrne zaujatého štátu, ale tiež spochybniteľným agentom modernizácie a liberalizácie.

Otázka, ktorú formulujeme na základe tohto letmého porovnania momentov zrodenia ľudských práv v Škandinávii a Strednej Amerike a spomínanej diskusie v Nórsku je, či by bolo potenciálne jednoduchšie prerámcovať výchovu a vzdelávanie k ľudským právam na súbor praktických vzdelávacích cieľov v Strednej Amerike alebo v Škandinávii.

Spomeňte si na takzvaný škandinávsky ľudskoprávny paradox (ktorý nie je v prísnom zmysle slova paradoxom). Tkvie v skutočnosti, že Škandinávci sa zvonku javia ako skutoční zástancovia ľudských práv, ktorí vo svojich zahraničných politikách vždy kladú do popredia ľudskoprávne otázky (príkladom je konferencia sponzorovaná EEA grantovou schémou Nórska a Lichtenštajnska, na ktorej odznel tento príspevok). Na domácej pôde sa však uplatňovanie ľudských práv stretáva s rastúcou mierou skepticizmu a ambivalentnosti, čo sa odzrkadľuje v čiastkovom zapracovaní ľudskoprávnych dohovorov do nórskej ústavy. Vedecká obec sa obyčajne buď pozerá na škandinávske špecifiká (škandinávska kultúra spoločenskej dôvery, škandinávsky model úzkej spolupráce medzi odbormi a asociáciami zamestnávateľov na národnej úrovni), alebo skúma celosvetové problémy rozvojového charakteru, chudoby, prípadne iné oblasti.

Je mimoriadne lákavé podľa toho formulovať výskumnú hypotézu: Škandinávci veria, že ľudské práva sú niečo, *čo už máme*, teda domáce ľudskoprávne problémy majú obmedzený význam. Hypotézu je mož-

né otestovať dvoma spôsobmi: (1) porovnajte liečbu/prístup k HIV/AIDS v rozvojových projektoch podporených Nórskom s prístupom uplatňovaným doma. Bude zjavné, že postupy v zahraničí (uplatňované agentúrami OSN alebo veľkými mimovládnymi organizáciami, ktoré prijali takzvané plánovanie na základe práv) sa odkláňajú od práva jednotlivca. Na domácej pôde však aktivity realizované národnými zdravotníckymi službami vychádzajú z premisy, že HIV/AIDS je hrozbou pre *verejné zdravie*, t. j. práva kolektívu na sebaobranu. Ďalej zvážte (2) často využívanú izoláciu väzňov v škandinávskych väzniciach (hlavne vo väzbe) a na druhej strane povesť týchto krajín, že majú mäkkú *políciu* a pohodlné väznice. Líši sa definícia týrania v Škandinávii od definície tohto konania v iných krajinách? V každom prípade sa zdá, že zatiaľ čo výzvou pre výchovu a vzdelávanie k ľudským právam v Škandinávii je prekonať myšlienku, že ľudské práva sú už uplatňované a našou úlohou je skôr učiť im druhých, než sa im učiť, v Strednej Amerike je výzvou akceptovať *dovoz* postupov z iných krajín.

Náš argument vychádza z antropologického prístupu k ľudským právam – pri exporte myšlienok alebo najlepších postupov z jednej krajiny do druhej alebo z úrovne abstraktných medzinárodných textov do každodenného života v miestnych komunitách nadobudnú význam z kontextu, v ktorom majú fungovať, pretože ľudské práva sú sociálnym alebo inštitucionálnym faktom. Fenoménom, ktorý funguje naprieč interpretáciami a nie na základe jednoduchej, mechanickej príčinnosti. Pozná to každý učiteľ – odovzdať posolstvo alebo zručnosť je otázkou presvedčenia študentov, aby boli sami aktívni pri uplatňovaní nových poznatkov. Pre nás je odpoveďou na otázku o univerzálnosti to, že ľudské práva sú dobrou odpoveďou na výzvy modernity, t. j. rastúcu efektivitu štátnej moci a trhového hospodárstva. Ľudské práva sú jednoducho spôsobom, ako v dnešnom svete vybudovať spravodlivú spoločnosť. Nemajú jeden jediný pôvod, ani nie sú súčasťou konkrétneho politického projektu.

Záver

Konfrontovaní s otázkou, čo sa skutočne myslí výchovou a vzdelávaním k ľudským právam a čo sa myslí ich definíciami v kľúčových ľudskoprávnych textoch – že ide o vec potrebnú na ochranu ľudskej dôstojnosti, budovanie demokracie a posilňovanie právneho štátu, sme v našom príspevku pristúpili k ľudským právam a výchove a vzdelávaniu k ľudským právam ako k podstate myšlienok o *ľudskej dôstojnosti a spravodlivej vláde*. Analyzovali sme relevantné dokumenty a deklarácie a preskúmali sme súvisiace inštitucionálne štátne postupy za približne posledných šesť desať-

ročí, pričom sme kládli zvláštny dôraz na vznik a uplatňovanie ľudských práv a výchovy a vzdelávania k ľudským právam v Nórsku. Toto obdobie ľudských práv a rozšírenie vzdelávania v predmetnej oblasti sme označili ako *revolúciu práv*.

Pokúsili sme sa ukázať, čo sa v skutočnosti v Nórsku stalo – zvláštnu zmes výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Nie je to náhoda, ale ide o hlbokú prepojenosť s celkovým historickým kontextom v danom období. Odkázali sme na dynamiku medzi medzinárodnými systémami ľudskoprávnej legislatívy a mechanizmami na jednej strane a sociálnymi a kultúrnymi špecifikami Nórska v danej dobe na druhej strane, v momente zrodenia ľudských práv a výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Na všeobecnejšej úrovni sme argumentovali, že systematické porozumenie momentu zrodu ľudských práv v danej komunite bude vždy v prospech pochopenia postavenia ľudských práv v danej krajine a tvorby verejnej politiky pre oblasť výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Inými slovami – medzinárodne uznané *najlepšie postupy*, ktoré je možné nájsť napríklad na domovských stránkach Rady Európy, treba vždy prispôsobiť miestnym podmienkam.

Literatúra

Deklarácia OSN o výchove a vzdelávaní k ľudským právam. 2011. Dostupné na: www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx
Deklarácia proti diskriminácii vo vzdelávaní. 1960. Dostupné na: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/DiscriminationInEducation.aspx
HØSTMÆLINGEN, N. 2010. *Kartlegging av menneskerettighetsundervisning i høyere utdanning i Norge.* Oslo: NCHR Report.
Charta výchovy a vzdelávania pre demokratické občianstvo a k ľudským právam. 2010. Dostupné na: www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education
Mapping of Human Rights Education in Danish Schools. 2013. Copenhagen: The Danish Institute for Human Rights. Dostupné na: www.humanrights.dk/publications/mapping-human-rights-education-danish-schools
Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach. 1966. Dostupné na: www.unhcr-centraleurope.org/sk/pdf/zdroje/pravne-materialy/medzinarodne-utecenecke-pravo/medzinarodny-pakt-o-hospodarskych-socialnych-a-kulturnych-pravach.html
PLESNER, I. T. 2013. Religion and education in Norway. In Davis, D. H., Miroshnikova, E. (eds.) *The Routledge international handbook of religious education.* New York: Routledge, s. 243 – 250.
Všeobecná deklarácia ľudských práv. 1948. Dostupné na: www.vop.gov.sk/zakladne-medzinarodne-dohovory-tykajuce-sa-ochrany-ludskych-prav-a-zakladnych-slobod

Zaostrené na ľudské práva na školách: ako podporovať študentov na ceste k spolunažívaniu

Audrey Osler

Abstrakt

V súčasnej globálnej a európskej sociálno-politickej klíme pôsobí demokracia veľmi krehko. Niektorí ľudia tvárou v tvár hospodárskym problémom, demografickým zmenám a neistote, čo prinesie budúcnosť, vítajú autoritárskych a populistických lídrov, ktorých rétorika ponúka jednoduché riešenia komplexných problémov, obviňujúc z neduhov spoločnosti tých najzraniteľnejších (t. j. utečencov a cudzincov). Politika solidarity a nádeje je terčom posmechu ako tí, ktorí pocítili negatívne dôsledky globalizácie, hospodárskej krízy a úsporných opatrení, sú vyzývaní „klásť našich ľudí na prvé miesto“. Príspevok skúma rôzne výzvy, s ktorými sa učitelia stretávajú pri snahe vzdelávať mladých ľudí k spolunažívaniu v demokratických komunitách, v ktorých prevládajú ľudské práva, spravodlivosť a mier. Argumentuje, že význam výchovy a vzdelávania k ľudským právam a kozmopolitného občianstva je dnes väčší než kedykoľvek predtým. Takéto vzdelávanie môže dať mladým ľuďom do rúk alternatívne príbehy, ktoré budú môcť ponúknuť svojim komunitám, národom a širšiemu svetu a posilní ich záujem/snahy/chuť meniť veci k lepšiemu, pokračovať v trvalom boji za spravodlivosť vo svojich životoch a životoch tých druhých.

Kľúčové slová

výchova a vzdelávanie k ľudským právam, nacionalizmus, kozmopolitné občianstvo, populizmus, sociálna spravodlivosť, migrácia, islamofóbia

Úvod

Dnešní učitelia pracujú v ťažkých časoch, keď populistické myšlienky ohrozujú ľudské práva a demokraciu. Globalizácia a migrácia sú prezentované ako hrozba a zdá sa, že intolerancia je na vzostupe. Naprieč kontinentom dnes mnohí európski politici, zastupujúci hlavne krajnú pravicu, zdôrazňujú, že *na prvé miesto* treba stavať *našich ľudí* a treba znovu získať kontrolu od *medzinárodných organizácií* ako Európska únia do vlastných rúk. Od čias druhej svetovej vojny nebola potreba vyučovať o ľudských právach, solidárnosti, mieri a bezpečnosti v Európe nikdy tak aktuálna a pálčivá ako teraz. Napriek tomu však vzdelávacie politiky len zriedka stavajú ľudské práva do centra vzdelávacích reforiem.

V roku 1948, keď bola prijatá *Všeobecná deklarácia ľudských práv*, sa vzdelávanie považovalo za nosný prvok ľudskoprávnych projektov. Keďže čelíme kríze ľudských práv a demokracie v Európe, zameriame sa na otázku, *prečo* potrebujeme venovať zvýšenú pozornosť ľudským právam na školách a ako môžeme zabezpečiť, aby sa ľudské práva stali nosným konceptom vzdelávania. Inými slovami, budeme hľadať odpovede na otázku, prečo potrebujeme výchovu a vzdelávanie k ľudským právam a ako môžu prispieť k spolužitiu v komunitách presadzujúcich spravodlivosť a mier. Taktiež predstavíme konkrétne spôsoby, ako môžu učitelia prispieť k rozvoju svojich škôl ako spravodlivých komunít, v ktorých môžu prospievať všetci študenti.

V prezentácii sa budeme venovať aj hrozbám vyplývajúcim zo vzdelávania k exkluzívnemu národnému občianstvu a dôvodom, prečo sa tento typ výučby nehodí do globálnej doby, keď sa charakteristickou črtou škôl a komunít stáva nesmierna rozmanitosť. Budeme podporovať myšlienku *vzdelávania pre kozmopolitné občianstvo*, ktoré podporuje rozmanitosť na všetkých úrovniach, ktoré ponúka nástroje na upevnenie demokracie a participáciu.

Na záver uvedieme príklady postupov, ktoré sa pri posilňovaní demokracie cez vzdelávanie môžu ukázať ako najefektívnejšie a ktoré pomôžu študentom uvedomiť si, ako sa oni môžu stať účinnými agentmi zmeny a sociálnej spravodlivosti vo svojich komunitách. Pri hľadaní odpovedí čerpáme hlavne z našej knihy *Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice (Ľudské práva a vzdelávanie: etický rámec pre vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti).* (A. Osler, 2016)

Ľudské práva a demokratické občianstvo v ťažkých časoch

Žijeme v ťažkých časoch. Niekto by povedal, že žijeme v nebezpečnej dobe, pretože je možné urobiť mnoho paralel medzi súčasnou globálnou hospodárskou/politickou klímou a obdobím medzi rokmi 1920 a začiatkom tridsiatych rokov minulého storočia. Sme svedkami weimarizácie Európy? Nemecká Weimarská republika (1919 – 1933) bola demokratickým experimentom, v ktorom spočiatku prekvitali kultúrna inovácia a kreativita a objavovali sa pokusy vytvoriť spravodlivú, humánnu spoločnosť. Ukázalo sa však, že demokracia je krehká a hyperinflácia a hospodárska depresia viedli ku konfliktu, v ktorom prebrali vládu politické násilie, terorizmus, rasizmus a antisemitizmus. Odštartovali sa procesy vylúčenia, ktoré nakoniec viedli k vojne a genocíde.

Globálna finančná kríza v roku 2008, najhoršia od roku 1929, hrozila kolapsom veľkých finančných inštitúcií. Zabránili mu len národné vlády tým, že *zachránili* nezdravé banky. V prípade viacerých krajín Európskej únie bolo možné uskutočniť snahy o refinancovanie alebo vyplatenie národných dlhov iba s pomocou Európskej centrálnej banky, Medzinárodného menového fondu a/alebo iných krajín eurozóny.

Naprieč Európou sme svedkami silnejúcich populistických hnutí a politických strán krajnej pravice. Podľa niektorých názorov sa prechod k demokracii v Rusku a niektorých východoeurópskych krajinách oslabil. (A. B. Evans, 2011) Po anexii Krymu Ruskom v roku 2014 sa niektorí občania východnej Ukrajiny, závislí od obchodu s Ruskom a zažívajúci následky úsporných opatrení a hospodárskych ťažkostí, zapojili do ozbrojeného konfliktu proti svojej vláde. Maďarská populistická pravicová vláda premiéra Orbána je nepriateľská voči utečencom a legitimizovala intoleranciu a islamofóbiu. Zatiaľ čo Orbán dáva prednosť autoritárskemu spôsobu vládnutia, kritici sa obávajú, že nová ústava z roku 2012 oslabila demokratické kontrolné sily, mechanizmy vyvažovania a posilnila pozíciu vládnucej strany. (BBC, 2016b) Občania, ktorých názory sa líšia od názorov a stanovísk vlády, možno začnú zvažovať, či ich budú, alebo nebudú prezentovať a možno sa uchýlia k autocenzúre. V takýchto prípadoch začnú autoritárski vodcovia s ľahkosťou tvrdiť, že demokracia nefunguje a následne začnú minimalizovať tlak verejnosti na svoje osoby.

V roku 2016 sme boli svedkami volieb, v ktorých si populistické myšlienky získali pozornosť voličov: referendum Veľkej Británie o zotrvaní v Eu-

rópskej únii a prezidentské voľby v USA. Referendum vo Veľkej Británii vyhlásil vtedajší premiér dúfajúc, že sa mu podarí upokojiť pravé krídlo svojej strany. Premiér bol pevne presvedčený, že voliči budú voliť za zotrvanie v Únii. Voľby sa konali v atmosfére prevládajúceho protieurópskeho hesla „take back control" (získajme kontrolu späť do svojich rúk) a v ešte omnoho dlhotrvajúcejšom období hostility médií proti EÚ. Výsledok, v rámci ktorého stačilo, aby za odchod hlasovala jednoduchá väčšina, bol 48 percent za zotrvanie a 52 percent za odchod z Únie.[1] V kampani silno rezonovali populistické a xenofóbne odkazy šírené Stranou nezávislosti Spojeného kráľovstva. Informácie o imigrácii mali extrémne negatívny charakter. Neustále sa hovorilo o emigrantoch *žmýkajúcich* sociálny systém, zapríčiňujúcich vykrvácanie systému zdravotnej starostlivosti a tiež o kriminalite. (M. Berry, 2016) Vyzerá to tak, že dosah finančnej krízy z roku 2008 spolu s vplyvom úsporných opatrení zavedených vládou sa v mysliach verejnosti *s nimi* účinne prepojili. Dlhodobejší dosah hlasovania o brexite na Veľkú Britániu, ale aj na Európsku úniu ešte stále nie je jasný, avšak výsledky hlasovania odštartovali nárast trestnej činnosti páchanej z nenávisti, ktorej objektom boli minoritizované skupiny. Sú tu paralely s americkými prezidentskými voľbami v roku 2016, v ktorých si republikánsky kandidát Donald Trump priamo osvojil protimigračnú a protimoslimskú rétoriku. Aj Spojené štáty americké zaznamenali rastúcu vlnu hlásenej trestnej činnosti z nenávisti, ktorá súvisí s rozdeľujúcou predvolebnou kampaňou a terorizmom doma a v zahraničí. (E. Lichtblau, 2016) Ruka v ruke s týmto vývojom, a hlavne po zvolení Donalda Trumpa do funkcie, rastie v zraniteľných skupinách, predovšetkým medzi moslimami, inými náboženskými a sexuálnymi menšinami úzkosť.

Obavy z dosahov globalizácie, obzvlášť migrácie (ktorá je výsledkom prebiehajúcich konfliktov a hospodárskej zraniteľnosti) umocnila celosvetová migračná kríza v rokoch 2015 – 2016, keď sa milióny ľudí ocitli vysídlení alebo boli nútení utiecť následkom trvajúcej vojny v Sýrii a iných konfliktov. Verejnú podporu a pripravenosť reagovať na potreby zraniteľných migrantov a utečencov často podkopávajú populistické tvrdenia, ktoré prezentujú túto otázku ako voľbu medzi pomocou *im* na úkor *našich ľudí*. Takéto tvrdenie má šancu zarezonovať hlavne v časoch, keď úsporné opatrenia obmedzujú prístup k verejným službám a sociálnemu zabezpečeniu. Populistická rétorika spája utečencov s hrozbou terorizmu, a tak zvyšuje mieru napätia a xenofóbie.

Druhej dekáde dvadsiateho prvého storočia vládne strach z terorizmu. V roku 2016 sme hlavne v Turecku boli svedkami opakovaných teroristických útokov. Okamžitou odpoveďou prezidenta Recepa Erdogana na de-

[1] Veľká väčšina mladších voličov volila zostať: 73 % vo veku 18 – 24 rokov, 62 % vo veku 25 – 34 rokov a 52 % 35- až 44-ročných. Zatiaľ čo v prípade starších občanov (ktorí väčšinou chodia voliť) bol tento pomer obrátený, takže u ľudí nad 65 rokov hlasovalo za zotrvanie len 40 % (BBC, 2016).

cembrové útoky v spomínanom roku bolo zatknutie a vzatie do väzby 235 osôb, ktoré konali v mene zakázanej Kurdskej strany pracujúcich (PKK), pričom medzi zatknutými osobami bolo 11 legislatívcov. (BBC, 2016c) Nasledovalo ďalšie obmedzovanie občianskych slobôd a okrem iného bolo vedcom a akademikom plošne odňaté právo cestovať mimo územia Turecka a došlo k prepusteniu predstaviteľov univerzít v riadiacich či vyšších pozíciách naprieč krajinou. I keď obavy z islamského terorizmu ostávajú vysokou prioritou politickej agendy, treba pripomenúť, že v roku 2011 sme boli svedkami jedného z najhorších skutkov násilného extrémizmu v Európe, pri ktorom v Nórsku zahynulo 77 ľudí rukou pravicového, protiislamského, etnonacionalistického teroristu, ktorý si vzal na mušku deti a mladých ľudí.

Vo Francúzsku bol po novembrových teroristických útokoch v roku 2015 vyhlásený „dočasný" výnimočný stav, ktorý bol už päťkrát predĺžený a bude pretrvávať do ukončenia procesu prezidentských volieb (apríl/máj), celkovo až do júla 2017. *(The Guardian, 2016)* Nie je jasné, či výnimočný stav umožnil príslušným orgánom garantovať väčšiu mieru bezpečnosti, ale strach z terorizmu vedie zákonodarcov v mene bezpečnosti k obmedzovaniu ľudských práv.

Výzvy pre učiteľov a školy

Obrovská rozmanitosť alebo super rozmanitosť

Bezprecedentný počet utečencov a migrantov, ktorí prišli do Európy v druhej dekáde dvadsiateho prvého storočia, znamená, že európsky kontinent v súčasnosti zažíva realitu tzv. „super rozmanitosti". (S. Vertovec, 2007) Masová migrácia sa už netýka najmä krajín, ktoré mali v minulosti kolónie. Dnešní migranti prichádzajú z omnoho širšieho geografického územia, pričom veľký počet ľudí migruje z východnej a zo strednej Európy do západnej Európy. Táto situácia nabáda k celoeurópskej revízii politických postupov a sociálnej politiky. Ruka v ruke sa treba zamerať na zvyšovanie povedomia a vzdelávanie nabádajúce ku kritickému preskúmaniu migrácie. Migráciu treba vnímať ako súčasť ľudských dejín – ľudia migrovali vždy, hľadajúc prácu a lepšiu budúcnosť, respektíve v časoch nedostatku vody alebo jedla, alebo keď bola ich bezpečnosť ohrozená konfliktom. Tvorcovia verejnej politiky musia bezodkladne prestať vnímať migrantov ako *problém* a začať ich vnímať ako *prínos*, hlavne v regióne, akým je Európa so starnúcou populáciou.

Výsledkom migračných vzorcov je, že študenti európskych škôl často nie sú občanmi krajiny, v ktorej získavajú vzdelanie. Výučba k občianstvu a ľudským právam musí riešiť potreby rozmanitej skupiny študentov, z ktorých majú mnohí viaceré a (často) flexibilné identity. (A. Ong, 1999) Malá časť študentov bude transnárodná – takíto študenti sa na relatívne krátky čas zvyknú presťahovať do krajiny, kde pracujú ich rodičia, často na dobre platených pozíciách. Iní sú dlhodobejší migranti so statusom občianstva, ktorý je pre nich výhodný – obyčajne do tejto kategórie patria občania EÚ migrujúci z jedného členského štátu do druhého. Takíto študenti len zriedka ašpirujú na získanie občianstva krajiny, v ktorej žijú, keďže ich status euroobčanov im garantuje práva v ich novej krajine pobytu. Ekonomickí migranti z iných kútov sveta sa pravdepodobne budú usilovať o získanie občianstva v krajinách, do ktorých sa prisťahovali, keďže sú utečencami alebo osobami bez štátnej príslušnosti.

V reakcii *na super rozmanitosť* si učitelia stále intenzívnejšie uvedomujú, že tradičné formy výučby o občianstve, zdôrazňujúce a preferujúce národnostný štát a národné občianstvo, sú nevhodné a zastarané. (A. Osler, 2011)

Alternatívnym prístupom je výchova k občianstvu založená na ľudských právach, keďže všetci študenti, bez ohľadu na ich národnosť alebo migračný status, sú držiteľmi ľudských práv.

Ako pristupovať k islamofóbii a novým formám rasizmu

Vo verejných diskusiách o rozmanitosti, integrácii a multikulturalite v európskych kontextoch treba zohľadňovať úlohu vzdelávania pri presadzovaní národnej identity a občianstva na strane jednej a solidarity medzi ľuďmi v rámci a nad rámec národa na strane druhej. Je znepokojujúce, že islam sa často prezentuje ako faktor obmedzujúci multikulturalizmus (A. Osler, 2009) a či už implicitne, alebo explicitne, v nesúlade s európskymi hodnotami, takzvanými národnými hodnotami, či dokonca kresťanskými hodnotami. Takýto postoj vedie efektívne k podkopávaniu náboženskej slobody.

Napätie vo verejnom priestore živia neokonzervatívne a kultúrne konzervatívne hlasy spomedzi politických a kultúrnych elít. Tieto zdroje síce nepodporujú konšpiračný koncept islamizácie Európy, ale konšpirační teoretici používajú ich argumenty na odôvodnenie svojich postojov a niekedy násilných krokov. (L. Feteke, 2012) V takejto atmosfére je ťažké pripustiť a priznať, že islamofóbia je formou kultúrneho rasizmu, ktorý ohrozuje bezpečnú, inkluzívnu a na ľudské práva orientovanú Európu.

Výzvu spočívajúcu v riešení multikulturalizmu a národnej identity vo vzdelávaní ešte navyše komplikuje politická debata o budúcnosti Európy vyprovokovaná rastúcim vplyvom pravicových a extrémistických strán v európskej politike a hlasovaním Veľkej Británie o odchode z Európskej únie. Otvoril sa priestor, v ktorom sa otázka *„Je možné, aby rôzni ľudia žili spolu v mieri?“*, stala legitímnou otázkou a pravicoví extrémisti ju využívajú vo svoj prospech.

Zdôrazňovanie bezpečnosti v systéme vzdelávania

Úsporné opatrenia majú priamy dosah na životy detí, podkopávajúc ich sociálne, hospodárske, kultúrne a politické práva. Napríklad podľa oficiálnych údajov žilo vo Veľkej Británii medzi rokmi 2014 až 2015 3,9 milióna detí v relatívnej chudobe.[2] Dve tretiny týchto detí žijú v domácnostiach, kde má prácu aspoň jeden dospelý. (A. Monaghan, 2016) Výsledky opatrení zameraných na prevenciu násilného extrémizmu rovnako ohrozujú aj politické práva detí. V reakcii na obavy z terorizmu publikovala britská vláda usmernenie pre školy v Anglicku[3], ktorého cieľom je presadzovať základné britské hodnoty. (DFE, 2014) Usmernenie kladie dôraz na demokraciu, právny štát, slobodu vierovyznania a vzájomný rešpekt, avšak nespomína sa v ňom rovnosť, spravodlivosť alebo koncept ľudských práv či ľudských práv dieťaťa. Výučba týchto takzvaných britských hod-

[2] Jedinec je považovaný za žijúceho v relatívnej chudobe, ak príjem v jeho domácnosti je nižší ako 60 % priemerného príjmu.

nôt musí prebiehať v rámci povinných učebných osnov zameraných na prehlbovanie duchovného, morálneho, sociálneho a kultúrneho rozvoja študentov, keďže iniciatíva zaviesť tzv. občiansku náuku na anglických školách z roku 2000 bola natoľko potlačená a okresaná na minimum, až zmizla z osnov významnej časti škôl. Dôraz sa kladie na rozvoj národnej identity a označovanie niektorých hodnôt ako „britských", pričom spomínané hodnoty vo všeobecnosti odzrkadľujú dohodnuté medzinárodné štandardy. Výučba na školách, ktorá by sa mala zameriavať na rozširovanie rámca identít tých, ktorí sa vzdelávajú, sa v tomto prípade zameriava na národnú identitu na úkor iných. Tí, ktorí nie sú občanmi Británie, sa tak veľmi ľahko môžu cítiť vylúčení a marginalizovaní.

Súbežne zadefinoval vládny program prevencie *(Prevent programme)*, pôvodne prezentovaný ako komunitná iniciatíva na boj proti násilnému extrémizmu (DCLG, 2007), vzťah medzi vládou a moslimskými komunitami. (A. Kundani, 2009) Britský zákon o boji proti terorizmu a bezpečnosti z roku 2015 uložil miestnym orgánom, školám a sociálnym službám povinnosť zamerať sa na prevenciu verbovania ľudí do teroristických sietí. Snahy zamerané na prevenciu terorizmu majú nesporne mimoriadny význam, opatrenia však môžu mať nezamýšľané následky vo forme znepriatelenia a odcudzenia práve tých mladých ľudí, ktorých sa snažia chrániť, podkopávajúc ich ľudské práva. Pokiaľ sa škola alebo iný orgán o niekom domnieva, že je potenciálne ohrozený radikalizáciou, musí danú osobu poslať na políciu. Polícia následne rozhodne, či ju pošle pred tzv. komisiu („Channel") pozostávajúcu so zástupcov a zástupkýň miestnych orgánov a polície. Potom komisia pripraví „podporné balíčky" zamerané na zníženie miery ohrozenia. Zákon neukladá povinnosť požiadať rodičov, resp. zákonných zástupcov dieťaťa o súhlas, než je dieťa poslané pred komisiu. Pokiaľ by bolo stanovisko rodičov odmietavé, mohlo by to viesť k posúdeniu situácie dieťaťa za *rizikovú* a dieťa by sa mohlo rodine potenciálne odobrať.

Možným dôsledkom je, že dôjde k obmedzeniu slobody prejavu detí a mladých ľudí vo veku, keď sa rozvíja ich myslenie. Je tu riziko, že škola, ktorá má byť miestom vytvárajúcim priestor na diskusie o myšlienkach a preskúmavanie názorov, sa stane miestom, kde sa deti a mladí ľudia hlavne moslimského vierovyznania alebo tradícií budú zdráhať vyjadrovať. Medzi rokmi 2012 až 2015 bolo pred tzv. komisie poslaných okolo 900 detí. Zo 796 prípadov v období medzi júnom a augustom 2015 bolo 312 (39 %) detí. V nasledujúcej časti uvádzame tri prípady snahy škôl a miestnych orgánov uplatniť tzv. preventívnu povinnosť (F. Webber, 2016):

[3] Povinnosť propagovať základné britské hodnoty sa týka len škôl v Anglicku, pretože ďalšie konštitučné časti Veľkej Británie (Škótsko, Wales a Severné Írsko) majú oddelenú legislatívu v oblasti vzdelávania.

Prípad A: Dotazník určený pre základné školy
V mestskej časti na okraji Londýna bol na základných školách distribuovaný dotazník, ktorý vypĺňali deti už od deviatich rokov. Zámerom bolo zistiť náboženské názory detí a identifikovať potenciálne „extrémistické" postoje. Na jednej základnej škole bolo sedem detí vo veku 9 – 10 rokov identifikovaných ako „potenciálne ohrozených radikalizáciou" a mali absolvovať cielenú intervenciu. Ich mená boli zverejnené.

Prípad B: Výučba o extrémizme v rámci spoločenského vzdelávania
V jednej z vidieckych škôl, v ktorej sú len biele deti, dostali učitelia inštrukciu pustiť deťom v deviatom ročníku (vo veku 13 – 14 rokov) videá o britskom bojovníkovi ISIS, ktorý sa vystatoval popravami a pripravoval obete na popravy.

Prípad C: Pokojný protest: bojkot izraelských výrobkov
Pätnásťročného chlapca poslali v rámci preventívneho programu (Prevent programme) na políciu po tom, ako priniesol do školy letáky propagujúce bojkot izraelských výrobkov. Policajt povedal, že chlapcove názory na sankcie proti Izraelu boli „obdobou teroristických názorov". Zamestnanec jedálne ho nahlásil učiteľom po tom, ako sa študent pýtal, či sa pri príprave obeda použili suroviny z Izraela.

Z týchto a ďalších príkladov je jasné, že v dôsledku tohto preventívneho programu hrozí deťom odňatie slobody vierovyznania, myslenia a prejavu a program je v rozpore s Dohovorom OSN o právach dieťaťa. Príprava niektorých učiteľov na plnenie si povinnosti chrániť mladých ľudí nie je dostatočná, zatiaľ čo iní majú obavy, že *Prevent programme* povedie k znepriateleniu práve tých, ktorých má podporovať. V študentoch, ktorí nemajú kontakt s moslimami a pozrú si video, na ktorom bojovník ISIS hovorí o popravách, sa môžu prebudiť islamofóbia a podozrievavosť.

Vzdelávanie ku kozmopolitnému občianstvu

Hovoríme o tom, že žijeme v ťažkých časoch a že v aktuálnom kontexte sa môžu vzdelávacie iniciatívy zamerané na občianstvo založené na národnom princípe alebo na boji proti terorizmu a násilnému extrémizmu ubrať v tom najlepšom prípade zlým smerom a v tom najhoršom pravdepodobne prispejú k procesu vylúčenia, ktorý ohrozuje súdržné spoločnosti. Teraz sa zameriame na možnosti vzdelávania ku kozmopolitnému občianstvu

(A. Osler, H. Starkey, 2003, 2005), ktoré v prípade mladých ľudí môže prispieť k ich príprave na spolunažívanie v stále rozmanitejších spoločnostiach, v ktorých sa budú cítiť istejší a pripravení meniť veci k lepšiemu. Naznačujeme, že pokiaľ sú mladí ľudia vybavení zručnosťami politickej účinnosti a majú príležitosť si ich precvičovať, šance, že vybudujeme súdržné spoločnosti a mierovejší svet, sú vyššie.

Ako už bolo spomenuté, *„výchova k občianstvu je jednou z možných odpovedí na politickú a spoločenskú realitu globalizácie a môže ponúknuť mechanizmy na prenos kľúčových spoločných hodnôt, na ktorých je možné vybudovať spravodlivé, mierové a demokratické spoločnosti“*. (A. Osler, H. Starkey, 2003) Tento mechanizmus však môže byť účinný, len ak sa proces výchovy a vzdelávania k občianstvu bude opierať o skúsenosti mladých ľudí a v našom globálnom svete sa nebude výlučne zameriavať na príslušnosť k jednému konkrétnemu národnostnému štátu. Keď hovoríme o „vzdelávaní ku kozmopolitnému občianstvu“, myslíme tým také získavanie poznatkov, ktoré vytvára teórie kozmopolitnej demokracie (D. Held, 1997); uznáva existenciu komplexného, prepojeného sveta a čerpá zo skúseností mladých ľudí žijúcich v komunitách charakteristických svojou rozmanitosťou, v ktorých si môžu vyjednať viacnásobné dimenzie toho, kým sú a kam patria. Učitelia nemusia od svojich študentov požadovať, aby si vybrali medzi miestnymi a národnými prioritami na strane jednej a globálnymi témami na strane druhej. Mladých ľudí je možné vychovať k vzájomnej prepojenosti a rozmanitosti na všetkých úrovniach – v rámci komunity školy, ich okolia, mesta alebo dediny, národa a celého sveta.

V súčasnosti potrebujú občania viac než len formálny prístup k verejnej sfére a rozhodovacím procesom. Potrebujú tiež porozumieť komplexným spôsobom a cestám, ktoré im umožnia si nárokovať (alebo im môže byť upretý) prístup k verejným zdrojom a získať vedomosti o tom, ako sa zapájať do politických procesov. Keď sa z nich ľudia cítia vylúčení, strácajú dôveru vo volených zástupcov a politickú moc.

Forma politických spoločenstiev sa v reakcii na globalizačné sily zmenila. Viac než kedykoľvek predtým máme intenzívne poprepájanú globálnu ekonomiku, vysoko integrované globálne finančné systémy a nadnárodné spoločnosti, ktoré majú hlavné slovo v národných aj nadnárodných transakciách. Ľudia cítia bezprecedentnú mieru prepojenia v environmentálnej politike, ľudských právach, medzinárodnom práve, bezpečnosti a sociálnych médiách. V tomto kontexte musia študenti porozumieť viacerým úrovniam rôznych hospodárskych faktorov, kultúrnych procesov a sociálnych hnutí, ktoré ovplyvňujú a utvárajú ich životy. Učitelia musia na-

vrhovať také študijné programy, ktoré pomáhajú študentom nadobúdať zručnosti potrebné pre angažovanosť v nových a meniacich sa formách politiky.

Dohovor OSN o právach dieťaťa z roku 1989 má priamy dosah na tvorbu verejnej politiky vo vzťahu k deťom. Pri tvorbe verejnej politiky v oblasti vzdelávania detí a sociálneho zabezpečenia treba obzvlášť zohľadňovať koncept „najlepšieho záujmu dieťaťa". Článok 12 garantuje dieťaťu právo na slobodné vyjadrenie názorov *„o všetkých záležitostiach, ktoré sa ho dotýkajú"*, pričom je v rámci rozhodovacích procesov potrebné tieto názory zobrať do úvahy s primeranou pozornosťou. (UN, 1989) Školy a ďalšie inštitúcie poskytujúce deťom služby majú povinnosť zaviazať sa k dodržiavaniu nastavených štandardov a zodpovednosťou vlády je ich zabezpečiť.

Pri sprostredkovaní takéhoto vzdelávania majú miestne orgány a čelní predstavitelia miestnych zastupiteľstiev dôležitú úlohu. V prvom rade je dôležité umožniť študentom zohrávať úlohu v komunálnej politike a zabezpečiť, aby aj tí najmladší mali hlas v rozhodovacích procesoch, ktoré ich ovplyvňujú.

Učitelia potrebujú podporu, usmernenie a školenie, ktoré im umožní spĺňať uvedené štandardy vo svojej každodennej práci. Jedným z možných východísk je Deklarácia o právach dieťaťa a *Deklarácia OSN o výchove a vzdelávaní k ľudským právam.* (UN, 2011) Druhý zo spomínaných dokumentov obsahuje výstižnú definíciu výchovy a vzdelávania k ľudským právam – ako učenia sa o právach, cez práva a pre práva. Dôraz sa kladie jednak na vedomosti (učenie sa o právach), ale aj na učenie sa cez práva (demokratická výchova a školské postupy, napríklad študentské rady a atmosféra podporujúca uznanie a rešpekt rozdielnosti). Nakoniec tu máme učenie sa pre práva. V ňom je obsiahnuté posilnenie mladých ľudí, aby robili svet lepším, ako aj vybavenie ich zručnosťami potrebnými na dosiahnutie zmeny. K tomu patrí schopnosť vnímať výchovu a vzdelávanie k ľudským právam ako prostriedok transformácie. (A. Osler, H. Starkey, 1996, 2010) Učitelia sa takto spolu so študentmi stanú agentmi zmeny a budú prispievať k formovaniu spravodlivejšej spoločnosti. Vo svojej podstate je možné ľudské práva chápať *„ako vyjadrenie ľudskej túžby odolávať útlaku"*. (A. Osler, 2016) Keď sa na ľudské práva a výchovu a vzdelávanie k ľudským právam pozeráme cez túto optiku, ihneď sa ukážu ich univerzálna moc a relevantnosť. Rozhodne nemôže chýbať podpora študentov, ich schopnosti pomenúvať nerovnosť, postaviť sa proti nespravodlivosti, prispievať k pozitívnym zmenám a vytvárať solidaritu na miestnej, ná-

rodnej a globálnej úrovni. Školy a učiteľov často obmedzujú osnovy a požiadavky na testovanie. Treba ich preto podporiť a povzbudiť v ich snahe vypracovať *adekvátne* osnovy. Miestne orgány môžu zverejniť a propagovať dobré postupy výučby kozmopolitného občianstva. Ďalším príspevkom miestnych inštitúcií je podporovať zamestnávanie učiteľov rôzneho pôvodu, vrátane tých, ktorí majú osobnú skúsenosť s migráciou. Takíto učitelia môžu pomôcť pri rozširovaní existujúcich osnov a vnášaní nových rozmerov do štandardných učebníc. (A. Osler, 2017)

Školy nemôžu byť jediným miestom, kde sa bude kozmopolitné občianstvo vyučovať. Nezaobídu sa bez mnohých partnerov, vrátane múzeí a ďalších miestnych inštitúcií. V rámci rozšírených vzdelávacích osnov so školami často spolupracujú múzeá. Cieľom je umožniť študentom rozvíjať ich osobné skúsenosti a rodinnú históriu. Dôraz sa kladie na to, aby nové a inkluzívne histórie odzrkadľovali rozmanité miestne, národné a globálne perspektívy. Miestne orgány môžu podporovať múzeá a iné lokálne organizácie v ich úlohe zabezpečiť študentom právo rozprávať príbeh. (H. J. Bhabha, 2003)

Je mimoriadne dôležité, že v súlade s povinnosťami stanovenými Dohovorom OSN o právach dieťaťa z roku 1989 majú miestne orgány možnosť vypracovávať projekty, ktoré študentom umožnia dozvedať sa o svojich ľudských právach. Vzdelávanie ku kozmopolitnému občianstvu je postavené na ľudských právach a povzbudzuje študentov k solidárnemu postoju na všetkých úrovniach – od miestnej až po globálnu. Keď učitelia a študenti spochybňujú iniciatívy zdôrazňujúce bezpečnosť a ohrozujúce práva študentov, podobné tým, ktoré boli popísané v predchádzajúcej časti príspevku, potrebujú podporu. Načúvať potrebám študentov a ich učiteľov je prvým krokom smerom k podpore osnov zameraných na rozširovanie a podporu identít mladých ľudí, ktoré im pomôžu nadobudnúť zručnosti potrebné na dosiahnutie väčšej spravodlivosti.

Literatúra

BERRY, M. 2016. Understanding the role of the mass media in the EU referendum. *EU referendum analysis.* Political Studies Association/ Loughborough University/ Centre for the Study of Journalism, Culture & Community Bournemouth University. Dostupné na: www.referendumanalysis.eu/eu-referendum-analysis-2016/section-1-context/understanding-the-role-of-the-mass-media-in-the-eu-referendum/

BHABHA, H. J. 2003. On writing rights. In M. Gibney (Ed.) *Globalizing*

Rights: the Oxford Amnesty Lectures. Oxford: Oxford University Press, s. 162 – 183.
BBC. 2016a. *EU referendum: The result in maps and charts.* Dostupné na: www.bbc.co.uk/news/uk-politics-36616028
BBC. 2016b. *Hungary country profile.* Dostupné na: www.bbc.co.uk/news/world-europe-17380792
BBC. 2016c. *Istanbul attacks: Turkish police arrest 235 over ‚militant links'.* Dostupné na: www.bbc.co.uk/news/world-europe-38288429
Department for Communities and Local Government (DCLG) (2007) *Preventing violent extremism: Winning hearts and minds.* London: DCLG.
Department for Education (DFE). 2014. *Promoting fundamental British values through SMSC.* Ref: DFE-00679-2014. Dostupné na: www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc
EVANS, A. B. 2011. The failure of democratization in Russia: a comparative perspective. In *Journal of Eurasian Studies,* roč. 2, č. 1, s. 40 – 51. Dostupné na: www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1879366510000345
FETEKE, L. 2012. The Muslim conspiracy theory and the Oslo massacre. In *Race and Class*, roč. 53, č. 3, s. 30 – 47.
The Guardian. 2016. *French parliament votes to extend state of emergency until after 2017 elections.* Dostupné na: www.theguardian.com/world/2016/dec/14/french-parliament-votes-to-extend-state-of-emergency-until-after-2017-elections
HELD, D. 1997. Globalization and cosmopolitan democracy. In *Peace Review*, roč. 9, č. 3, s. 309 – 314.
KUNDANI, A. 2009. *Spooked! How not to prevent violent extremism.* London: Institute for Race Relations.
LICHTBLAU, E. (Eric). U.S. hate crime surge 6%, fueled by attacks on Muslims. *The New York Times.* Dostupné na: www.nytimes.com/2016/11/15/us/politics/fbi-hate-crimes-muslims.html?_r=0
MONAGHAN, A. 2016. Number of UK children living in poverty jumps by 200,000 in a year. *The Guardian.* Dostupné na: www.theguardian.com/society/2016/jun/28/number-uk-children-living-inpoverty-jumps-200000
MYLOVANOV, T. 2016. *What is causing the conflict in Ukraine?* Open Democracy. Dostupné na: www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/tymofiy-mylovanov/security-policy-for-ukraine
ONG, A. 1999. *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality.* Durham, NC: Duke University Press.
OSLER, A. 2009. Patriotism, multiculturalism and belonging: Political discourse and the teaching of history. In *Educational Review*, roč. 61, č. 1, s. 85 – 100.
OSLER, A. 2011. Teacher perceptions of learner-citizens in a global age:

cosmopolitan commitments, local identities and political realities. In *Journal of Curriculum Studies,* roč. 43, č. 1, s. 1 – 24.
OSLER, A. 2016. *Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice.* New York, NY: Teachers College Press.
OSLER, A. 2017. Citizenship education, inclusion and belonging. in Europe: rhetoric and reality in England and Norway. In Banks, J. A. (Ed.) *Global migration, structural inclusion, and citizenship education across nations.* Washington, DC: American Educational Research Association.
OSLER, A. – STARKEY, H. 1996. *Teacher Education and Human Rights.* London: David Fulton.
OSLER, A. – STARKEY, H. 2003. Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. In *Educational Review*, roč. 55, č. 3, s. 243 – 254.
OSLER, A. – STARKEY, H. 2005. *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education.* Maidenhead: Open University Press.
OSLER, A. – Starkey, H. 2010. *Teachers and Human Rights Education.* Stoke-on-Trent, UK: Trentham/IOE Press.
United Nations. 1989. *Convention on the Rights of the Child.* Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November. Dostupné na: www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx
VERTOVEC, S. 2007. Super-diversity and its implications. In *Ethnic and Racial Studies*, roč. 30, č. 6, s. 1024 –1054.
WEBBER, F. 2016. *Prevent and the children's rights convention.* A report submitted to Council of Europe Human Rights Commissioner. London, UK: Institute for Race Relations.

Ľudské práva a vzdelávanie: Kde sme a kam smerujeme na Slovensku

Peter Dráľ

Abstrakt

Príspevok sa venuje budúcnosti vzdelávania podľa predstáv detí aj dospelých, ktoré boli zozbierané počas kampane Chceme vedieť viac na kreatívnych workshopoch, verejných a odborných diskusiách a z reprezentatívneho prieskumu verejnej mienky. Autor poukazuje na to, že deti, rodičia a učitelia majú čo povedať aj k nastaveniu a budúcemu smerovaniu systému vzdelávania. Nenačúvanie takejto „expertíze sedliackeho rozumu" totiž spôsobí, že aj najlepšie reformné koncepty zlyhajú, ak sa s nimi nestotožnia tí, čo vzdelávaním dennodenne žijú.

Kľúčové slová

predstavy detí a dospelých, budúcnosť vzdelávania, participácia, tvorba vzdelávacej politiky

Úvod

Výchovu a vzdelávanie k ľudským právam nemožno zužovať iba na to, čo a ako sa majú žiaci v školách naučiť na hodinách konkrétneho vyučovacieho predmetu. Ľudskoprávny rozmer sa odzrkadľuje aj v tom, ako naše školy fungujú, aké sú v nich pravidlá a akými spôsobmi sa na formovaní vzdelávacieho prostredia aj procesoch učenia môžu spolupodieľať tí, ktorých sa vzdelávanie najviac týka – deti, rodičia a učitelia. Na systémovej úrovni to znamená, že pri tvorbe vzdelávacej politiky sú títo aktéri nielen vypočutí, ale ich návrhy a potreby sú zohľadnené aj pri príprave zmien, ktoré sa ich dotknú.

V kampani *Chceme vedieť viac o budúcnosti vzdelávania na Slovensku*, ktorú občianske združenie *Nové školstvo* realizuje od januára 2014, sme začali práve pýtaním sa detí, rodičov a učiteľov, ale aj ľudí mimo školstva.[1] Rokom 2040 sme ich zamýšľanie sa rámcovali zámerne, pretože sme sa chceli aspoň na chvíľu odpútať od riešenia súčasných, zväčša „prevádzkových" problémov slovenského školstva, a taktiež od všadeprítomného a neproduktívneho sťažovania sa na „systém".

V našom príspevku najskôr opisujeme skúsenosti z aktivít kampane, do ktorých sme zapájali deti aj dospelých, aby načrtli svoje predstavy o škole budúcnosti. V druhej časti prezentujeme vybrané zistenia z prieskumu verejnej mienky, ktorý viaceré predstavy a návrhy na zmenu v našich školách podopiera reprezentatívnymi dátami. Napokon prezentované zistenia zasadzujeme do širšieho rámca prieskumov o stave výchovy a vzdelávania k ľudským právam v slovenských školách.

Od opravy systému k znovunájdeniu zmyslu vzdelávania

V demokratickej spoločnosti je slušnosťou a povinnosťou včas zverejňovať zásadné zámery vo verejných politikách a konzultovať ich s verejnosťou ešte pred prijatím konečných rozhodnutí. Kampaň Chceme vedieť viac sa preto hlas verejnosti snaží vrátiť do hry o budúcnosť vzdelávania na Slovensku. Ak sa totiž väčšie či menšie zmeny budú prijímať bez toho, aby ich mohli ovplyvniť ľudia, ktorých sa bezprostredne týkajú, tak jednoducho nebudú fungovať.

Keďže spätná väzba o fungovaní systému sa v oblasti školstva systematicky nezbiera, prvé aktivity kampane sme sa rozhodli zamerať práve na to.

[1] Dve desiatky tvorivých workshopov pre žiakov, širokú aj odbornú verejnosť sme v rámci kampane Chceme vedieť viac realizovali v rokoch 2014 a 2015 po celom Slovensku. Dokumentácia z workshopov a ďalšie informácie o kampani sú dostupné na stránke chcemevedietviac.sk.

Chceli sme vedieť viac o potrebách, záujmoch a predstavách detí aj dospelých v súvislosti s učením a so vzdelávaním.

Henry Ford vraj raz povedal, že ak by sa pýtal ľudí, čo chcú, priali by si rýchlejšieho koňa. Aj s takouto myšlienkou na zrolovanom papieriku začínali niektorí účastníci našich workshopov uvažovať o budúcnosti vzdelávania. Čaro tohto konkrétneho výroku spočívalo v tom, že ho vyriekol vynálezca a konštruktér, ktorý zásadne zmenil spôsoby prepravy napriek prevažujúcim predstavám ľudí tej doby. Naše workshopy sme realizovali v opačnom duchu – ľudia majú k budúcnosti vzdelávania čo povedať, ak sa im na to naozaj vytvorí priestor, ak sa vieme dobre pýtať a dokážeme počúvať a diskutovať.

Vytvorenie priestoru na produktívnu diskusiu a prinášanie inovatívnych riešení znamená, že sa na chvíľu odpútame od reality a zamyslíme sa nad základným zmyslom vzdelávania. To nie je triviálna otázka, pretože iba jej zodpovedanie načrtne žiaducu podobu vzdelávania. A až keď máme toto aspoň rámcovo ujasnené, môžeme navrhovať, prijímať a vyhodnocovať rôzne opatrenia. Pri takomto postupe zároveň významne znižujeme riziko, že sa prijmú neuvážené a čiastkové rozhodnutia bez dostatočného zdôvodnenia, ktoré vzdelávacie prostredie neprijme, alebo ho bude obchádzať.

Svet v roku 2040

Referenčný rok 2040 nebol zvolený náhodne. V čase konania workshopov ubehlo 25 rokov odvtedy, čo v roku 1989 naša spoločnosť prešla zásadnými zmenami, ktoré predznamenali jej vývoj až do súčasnosti. O mnohých veciach, ktoré sú dnes samozrejmosťou, sme vtedy ani netušili. Niektoré sme dokázali predvídať, no v iných sme sa zásadne mýlili. Podobne o mnohých veciach, ktoré sa udejú v horizonte nasledujúcich 25 rokov, netušíme, ale viaceré si už teraz vieme predstaviť.

Na hárku nedokončených viet sa účastníci workshopov vydali na myšlienkové skusy do budúcnosti a uvažovali napríklad o tom, čo bude v budúcnosti znamenať detstvo, kedy sa začne dospelosť, aké budú vzťahy medzi ľuďmi, čo ich ovplyvní a čo bude pre človeka dôležité. Ďalšie tri bodky nabádali na zamyslenie sa nad tým, aké veci budú v roku 2040 už iba artefaktmi v múzeách, či ako sa bude zmýšľať o začiatku 21. storočia. A v neposlednom rade sa pár nedokončených viet týkalo aj úloh rodiny, komunity, štátu a ich vplyvu na rôzne podoby učenia sa a systému vzdelávania.

Dokončenia viet boli prirodzene veľmi rozmanité, ku každej sme nazbierali desiatky pozoruhodných myšlienok. Väčšina účastníkov až pri spätnom pohľade zistila, či sú pesimistickejšie, alebo optimistickejšie naladení. Takmer všetci bojovali medzi tým, čo si myslia, že bude a tým, čo by chceli, aby bolo. Rôzne pohľady na budúcnosť nevyhnutne neviedli k polemikám, ale zväčša ku konštatovaniu, že to môže byť tak aj onak, no dôležité je povedať si, ako by to byť mohlo, aby sme sa o želaný stav mohli aspoň pokúsiť.

Na workshopoch s dospelými bolo odpútanie sa od reality neprekvapivo náročnejšie ako pri práci s deťmi. Deti boli kritickejšie a na každom školskom workshope budúcnosť najprv vykresľovali vo veľmi negatívnom svetle. V istej chvíli však samy prichádzali s tvrdením, že to tak nemusí byť, ak niečo na sebe a svojom prístupe zmeníme. U dospelých bol optimizmus a pesimizmus v predstavách o budúcnosti vyváženejší, no pri zamýšľaní sa nad možnosťami zmeny zaznievalo viac skeptických hlasov ako u žiakov. V pohľade na budúcnosť sa u dospelých odrážali nielen ich osobnostné črty, ale aj rôzne profesijné špecifiká.

Napriek rozmanitej dynamike workshopov sa pri uvažovaní o budúcnosti na každom z nich prejavilo to, čo obyčajne nazývame sedliackym rozumom. Vďaka nemu sa niektoré veci odrazu nezdali byť až také nereálne a žiadne prekážky neprekonateľné. Rôzne nápady na seba nadväzovali, vo vzájomnej diskusii sa spresňovali a dopĺňali. Konsenzuálny spôsob uvažovania nemusel byť zvonka „zadaný“, nastal prirodzene už len tým, že sa ľudia v diskusii na témy, o ktorých predtým nikdy nediskutovali, navzájom počúvali. Aj v prípadoch, keď nevedeli nájsť zhodu, to tak otvorene pomenovali a rešpektovali, že ich partner v diskusii svoju predstavu rozvíja iným smerom, paralelne a bez automatického odmietania iných možných ciest.

Pre mnohých účastníkov bolo prekvapením, že nad vybranými otázkami veľmi podobne uvažujú odborníci z rôznych vedných disciplín. Vysoká miera prelínania sa predstáv „bežných“ ľudí a odborníkov tak opäť poukazovala na to, že sedliacky rozum je neprávom zanedbávaným druhom expertízy, ktorý má navyše jasnejší ťah na bránu a potenciálne väčší dosah.

Čo keby...?

Keď účastníci zistili, že ich predstavy vôbec nemusia byť mimo reality, ľahšie sa im uvažovalo aj nad kľúčovým zadaním workshopu. Mohli si vy-

brať z viacerých *Čo keby...?* také, o ktorom už rozmýšľali, ktoré ich z nejakého dôvodu priťahuje alebo, naopak, dráždi:

> *„Čo keby boli v triedach žiaci rôzneho veku? Čo keby bolo v triede viac učiteľov? Čo keby sme si mohli vybrať, ako chceme povinné vzdelávanie absolvovať? Čo keby boli časové a priestorové možnosti učenia flexibilné? Čo keby bola väčšina učenia založená na spolupráci? Čo keby škola vzdelávala deti na základe ich potrieb a nie zadaných osnov? Čo keby bola škola na rôznych miestach naraz? Čo keby sme navrhli učebné priestory tak, aby rozvíjali zručnosti a hodnoty popri nadobúdaní poznatkov? Čo keby bola každá škola otvorená pre akékoľvek deti? Čo keby sa konkurencia medzi školami zmenila na kooperáciu? Čo keby žiaci nedostávali známky?“*

Pointou zamýšľania sa nad vybraným *Čo keby...?* bolo nielen zhrnúť argumenty za a proti, ale aj rozvinúť predpoklady a podmienky, za ktorých by daný nápad mohol fungovať. Účastníci sa v menších skupinách zamýšľali, ako daný návrh ovplyvní situáciu rôznych aktérov a inštitúcií či vzdelávacieho systému ako celku. Svojím spôsobom tak aj bez expertízy v danej oblasti, iba so sedliackym rozumom, robili svojho druhu štúdie uskutočniteľnosti a analýzy dosahov. Výsledkom boli najrôznejšie nákresy, diagramy, tabuľky, zoznamy, otvorené otázky a v niektorých prípadoch aj postupnosti krokov, aby sa konkrétne *Čo keby...?* mohlo stať skutočnosťou. Najlepšie diskusie vznikli v skupinách, v ktorých sa zišla pestrá paleta ľudí v prekrývajúcich sa rolách rodičov, učiteľov, zástupcov samospráv, verejných inštitúcií aj neziskových organizácií, podnikateľov či ľudí v slobodnom povolaní; muži a ženy rôzneho veku, pôvodu, národnosti a vierovyznania. Zo zmiešaných skupín vzišlo najviac nápadov a najzaujímavejšie podnety. Naopak najmenej sa zo zaužívaných štruktúr myslenia podarilo vykročiť vtedy, ak mali v skupine výraznú prevahu učitelia alebo rodičia. Aj keď zmiešané skupiny potrebovali viac času, vo väčšine prípadov boli ich výsledky inovatívnejšie a presvedčivejšie. Homogénnejšie skupiny postupovali rýchlejšie, no často narazili na limity vlastnej skúsenosti či na neschopnosť pozrieť sa na tú istú vec z inej perspektívy.

Z takejto tímovej práce nebolo najdôležitejšie to, či sa ústrednú myšlienku podarilo rozvinúť, alebo sa účastníci zacyklili v súčasnom inštitucionálnom alebo aj vo vlastnom mentálnom nastavení. Najdôležitejšie bolo poznanie, že žiadna zmena vo vzdelávaní nemôže byť samoúčelná, ale musí byť do dôsledkov premyslená, citlivo zavedená a poctivo vyhodnocovaná. A tiež to, že nestačí urobiť jednu zázračnú vec a všetko ostatné sa auto-

maticky zmení k lepšiemu. Jednoduché recepty vo vzdelávaní nefungujú práve preto, že do „varenia" vstupujú rôzni kuchári s rôznymi chuťami aj postupmi.

„My by sme sa aj pýtali, ale pani učiteľka by bola nervózna, že nestíhame prebrať učivo," povedala žiačka bežnej školy, v ktorej sa taktiež realizoval kreatívny workshop.[2] Máloktoré vyjadrenie, ktoré sme počas kampane zaznamenali, svedčí viac o miere odtrhnutosti súčasného systému vzdelávania od skutočného učenia sa. A aj keď sme sa zámerne vyhýbali diskusiám o súčasnej škole, už samotné modelovanie škôl budúcnosti poukázalo na mnohé dnešné nedostatky. Najčastejšie sa opakujúce návrhy detí hovorili o väčšej možnosti pohybu pri učení, intenzívnejšom kontakte s okolím aj prírodou, lepšej vybavenosti škôl a chutnejšej strave, učení sa v rozmanitých učebných prostrediach a vytváraní oddychových zón.

Z vyjadrení žiakov taktiež vyplynulo, že sa im dobre učí, ak pociťujú rešpekt a uznanie, dostávajú kvalitnú spätnú väzbu, majú možnosť diskutovať a vyjadrovať svoj názor a ich nápady a návrhy sa premietajú do chodu školy. Z diskusií s dnešnými žiakmi vyplynulo, že aj keď sme v posledných 25 rokoch prijali nové pravidlá, zákony a vyhlášky, zateplili budovy, vymenili okná a do lavíc rozdali tablety, podstatu vzdelávania, ktorého výsledky sa neustále zhoršujú, sme dodnes nezmenili.

V tradičnej škole naopak prirodzenú zvedavosť detí spoľahlivo tlmíme, disciplinujeme nielen myslenie, ale aj fyzický pohyb. Nedostatok priestoru na pýtanie sa a hľadanie odpovedí v dialógu pritom nie je deficitom iba v triedach, ale aj v kabinetoch a zborovniach, na obecných zastupiteľstvách, v školských úradoch aj na ministerstve. S dialógom príliš nepočítajú vymedzený obsah vzdelávania, učebné materiály, organizácia výučby ani príprava učiteľov. Opýtať sa na konci hodiny alebo po prijatí zákona, či niečo nie je jasné, totiž dialógom nie je.

Čo vlastne vo vzdelávaní chceme?

Na tvorivé workshopy v rôznych kútoch Slovenska prišli najmä ľudia, ktorých téma vzdelávania zaujíma, a na základe svojho presvedčenia i skúseností prezentovali rôzne požiadavky na vzdelávací systém. Mnohí si až v diskusii uvedomili, čo vlastne chcú a mohli skúmať súvislosti aj protirečenia svojich predstáv. Ani po dvoch desiatkach workshopov pre deti a dospelých sme však nevedeli, do akej miery zozbierané predstavy korešpondujú so všeobecnou mienkou. Aj z tohto dôvodu sme sa rozhodli

[2] Zistenia z kreatívnych workshopov pre deti aj dospelých sme zhrnuli v priebežnej správe dostupné na: www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Novinky_z_kampane_2014.pdf. V súčasnosti nezisková organizácia Tandem realizuje workshopy podľa vyvinutej metodiky po maďarsky na národnostne zmiešaných územiach Slovenska. Viac informácií je dostupných na stránke beszeljunk.magyariskola.sk.

zrealizovať komplexný reprezentatívny prieskum,[3] v ktorom sme zisťovali názory ľudí na súčasný stav vzdelávania, na skúsenosti so vzdelávacími inštitúciami aj na predstavy o vzdelávaní v budúcnosti.

Základné zistenie prieskumu, ktorý sa realizoval ešte pred protestmi učiteľov a presunutím školstva do centra verejnej pozornosti, bolo, že slovenské školstvo podľa väčšiny ľudí iba prešľapuje na mieste. Iba 8 % ľudí uviedlo, že naše školstvo sa vyvíja dobrým smerom a až tretina (32 %) sa domnieva, že sa naopak vyvíja zlým smerom. V celkovom hodnotení školstva neboli významné rozdiely medzi mužmi a ženami, z vekových kategórií boli k súčasnému systému najkritickejší najmladší respondenti vo veku 18 – 24 rokov. Prevažujúce hodnotenie školstva sa nelíšilo podľa regiónov ani rôzne veľkých sídiel.

Viac ako polovica (57 %) všetkých respondentov je presvedčená, že štát má garantovať dostupnosť kvalitných škôl v každej lokalite. Takmer tri štvrtiny (73 %) požadujú také financovanie, aby rodičia nemuseli platiť už nič navyše. Z prieskumu vyplýva aj to, že podľa väčšiny ľudí (69 %) sa základné školy nemajú špecializovať, ale poskytnúť všetkým deťom kvalitný základ.

Ľudia na Slovensku vo všeobecnosti nie sú spokojní ani s tým, ako k žiakom pristupujú učitelia. Viac než tri štvrtiny (76 %) respondentov si myslia, že by sa ich prístup mal zlepšiť, pričom túto požiadavku formulovali všetky kategórie respondentov a ešte o čosi výraznejšie rodičia školopovinných detí. Zároveň, takmer traja zo štyroch (71 %) ľudí sú presvedčení, že vyučovanie by malo byť viac postavené na vzájomnej spolupráci medzi žiakmi. Takmer polovica (48 %) respondentov si myslí, že do procesu vzdelávania by sa mali intenzívnejšie zapájať aj rodičia.

Verejnosť je rozdelená v tom, či je dobrý učiteľ skôr autoritou a zdrojom poznania, alebo priateľom a sprievodcom pri ich učení. Jedno aj druhé si myslí približne tretina respondentov a podstatná časť z nich sa jednoznačne nepriklonila ani k jednej možnosti. To možno interpretovať aj tak, že dobrý učiteľ má kombinovať obe charakteristiky. Ženy, najmladší respondenti, rodičia školopovinných detí a ľudia s nižším vzdelaním sa viac prikláňajú k predstave učiteľa ako sprievodcu učením. Respondenti nad 45 rokov a ľudia s vysokoškolským vzdelaním viac inklinujú k predstave učiteľa ako autority a zdroja poznania.

Viac ako dve tretiny (69 %) respondentov vyjadrili presvedčenie, že učitelia by mali venovať pozornosť každému žiakovi. K tvrdeniu, že učitelia by sa mali venovať najmä deťom, ktoré sa chcú učiť, sa prikláňala iba niečo

[3] Prieskum verejnej mienky pre kampaň Chceme vedieť viac zrealizovala agentúra TNS Slovakia na prelome apríla a mája 2015 na vzorke 1 000 respondentov. Vzorka reprezentuje slovenskú populáciu z hľadiska pohlavia, veku (18 – 65 rokov), dosiahnutého vzdelania, veľkosti sídla a podľa krajov.

vyše desatina (13 %) ľudí. Zároveň, dobrý učiteľ by mal deti skôr podporovať v tom, aby si pomáhali (55 %), než aby v súťaži vynikli (15 %).

Len 18 % ľudí podporovalo myšlienku, že obsah vzdelávania by mali ovplyvňovať aj žiaci. Podľa takmer polovice opýtaných by do vyučovania nemali zasahovať ani rodičia, pretože na to nie sú kvalifikovaní (48 %). Myslia si to najmä starší respondenti s vyšším vzdelaním; zapájanie rodičov do vyučovania podporuje necelá štvrtina (24 %) respondentov. Verejnosť je taktiež rozpoltená v tom, či budú vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi v budúcnosti partnerskejšie. Najskeptickejší sú v tomto ohľade najmladší respondenti, ktorí majú so školou najčerstvejšiu skúsenosť. Tento zdanlivý paradox možno vysvetliť aj tým, že ľudia, ktorí školu skončili dávnejšie, si vďaka zamestnaniu či podnikaniu už zažili aj iné, dynamickejšie vzdelávacie prostredia ako tradičnú školu.

Čo očakávame od budúcnosti

Hodnoty, ktoré ľudia v prieskume deklarovali, do veľkej miery korešpondovali s predstavami, ktoré mali o budúcnosti vzdelávania. Vo všeobecnosti ľudia očakávajú, že život bude ešte rýchlejší a náročnejší, a preto za najdôležitejšie schopnosti najčastejšie vyberali rýchle prispôsobovanie sa zmenám a využívanie technológií (zhodne 49 %). Treťou najviac označovanou možnosťou bola schopnosť presadiť sa medzi ostatnými (40 %). Z ďalších požiadaviek, ktoré budú na ľudí kladené, stojí za pozornosť aj schopnosť vedieť sa za každých okolností vynájsť. Označila ju tretina (34 %) respondentov a najčastejšie študenti, spomedzi ktorých si ju vybrala takmer polovica (49 %). Naopak, ľudia nad 45 rokov vynaliezavosť za dôležitú schopnosť v budúcnosti označovali najzriedkavejšie. To možno interpretovať aj tak, že mladšia a staršia generácia si pod flexibilitou predstavuje niečo iné. Zatiaľ čo starší ľudia hovoria viac o prispôsobovaní sa, teda o potrebe meniť seba pod vplyvom okolností, mladšie generácie sa javia ako sebavedomejšie a skôr než prispôsobovať seba okoliu vyzdvihujú prispôsobovanie podmienok svojim potrebám a požiadavkám.

Štát bude podľa väčšiny ľudí zohrávať v živote jednotlivca čoraz menšiu rolu, no jeho úloha vo vzdelávaní podľa významnej skupiny respondentov (43 %) pretrvá. Väčší vplyv štátu očakáva menej než pätina ľudí (17 %) a predvídajú to najmä ľudia s nižším vzdelaním. Obyvatelia stredne veľkých a veľkých miest predpokladajú menšiu úlohu štátu vo vzdelávaní v kontraste k obyvateľom najmenších obcí. To, že úloha štátu vo vzdelávaní bude menšia, si celkovo myslí tretina (32 %) ľudí.

Respondenti, ktorí sami seba charakterizovali ako ľudí, čo veria tradičným a osvedčeným postupom, častejšie ako iní tvrdili, že vzdelávanie bude v budúcnosti rovnaké. Vzdelávanie si podľa nich bude vyžadovať vysoké individuálne výkony a pre šťastný život bude dôležité mať dobrú prácu. Respondenti, pre ktorých tradičné a osvedčené postupy naopak nie sú dôležité, viac zdôrazňovali potrebu rýchlo sa prispôsobovať zmenám. Štát podľa nich bude v živote človeka zohrávať nanajvýš rovnakú alebo skôr menšiu úlohu. Títo respondenti častejšie tvrdili aj to, že pre šťastný život bude dôležité, aby ľudia mohli slobodne napĺňať svoje vlastné záujmy a potreby.

Nadpolovičná väčšina (53 %) respondentov predpokladá, že vzdelávanie o 25 rokov nebude také, ako ho poznáme dnes. Štvrtina (25 %) opýtaných si myslí, že bude rovnaké a pätina (22 %) to nevie posúdiť. O tom, že skepsa nevyhnutne neprichádza s vyšším vekom ani vzdelaním, svedčí aj zistenie, že o nezmenenej podobe vzdelávania v budúcnosti sú častejšie presvedčení respondenti vo veku 25 – 34 rokov. Ostatné vekové skupiny predpokladajú iné vzdelávanie, ako samy zažili alebo zažívajú, pričom u najmladších je toto očakávanie artikulované najsilnejšie (67 %).

Kde sme a kam smerujeme?

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam je v slovenských školách na križovatke podobne ako celý vzdelávací systém. Podľa správ *Štátnej školskej inšpekcie* z uplynulého školského roka sú ľudskoprávne témy v základných aj stredných školách preukázateľne začlenené do školských vzdelávacích programov, pedagogickej dokumentácie aj do učebných osnov vyučovacích predmetov, najmä občianskej náuky. (Správa, 2016a, Správa, 2016b) Školy sa taktiež zapájajú do množstva rôznorodých podujatí a aktivít v tejto oblasti. Zároveň však inšpekcia konštatuje, že aj keď dokumenty väčšiny škôl zdôrazňujú mravnú, prosociálnu a etickú výchovu žiakov, často sú tieto ciele len formálne deklarované a nie sú dostatočne zakomponované do vyučovania. (Správa, 2016b)

Aj z tohto dôvodu neprekvapuje, že úspešnosť žiakov pri testovaní v daných oblastiach nie je oslnivá. Žiaci základných aj stredných škôl podľa inšpekcie nemajú dostatočne osvojené základné teoretické vedomosti o ľudských právach. Na druhej strane, pri riešení modelových situácií dokážu vcelku dobre rozlíšiť prejavy diskriminácie či identifikovať charakteristické prejavy šikanovania. Pre väčšinu z nich je však náročné aplikovať získané poznatky v bežných životných situáciách. Pritom samotná

inšpekcia pripúšťa, že náročnosť testov pre žiakov 9. ročníka základných škôl a 4. ročníka gymnázií a stredných odborných škôl nie je vysoká. (Správa, 2016a, Správa, 2016b)

Výsledky testovania vedomostí a ich praktickej aplikácie, ale aj prieskumy o prejavoch extrémizmu v školách poukazujú na to, že zapájanie mladých ľudí do zmysluplných činností môže byť účinnou prevenciou negatívnych prejavov. V sledovaných mestských i vidieckych, základných aj stredných školách žiaci poukázali na zvyšujúci sa počet rovesníkov s negatívnymi prejavmi a zvyšuje sa aj zastúpenie žiakov, ktorí sú z rôznych dôvodov vylúčení. Pritom samotní mladí ľudia pri posudzovaní dôvodov radikálnych prejavov svojich spolužiakov za najvýznamnejšie dôvody považujú túžbu vyjadriť svoj názor, získať si rešpekt, byť vypočutý a niekam patriť. (Správa, 2016a, Správa, 2016b)

Inšpekcia konštatuje, že k vytváraniu pozitívnej klímy na stredných školách prispievajú aj ustanovené žiacke školské rady, ktorých návrhy a pripomienky sú vedením škôl často akceptované a žiaci tak majú dostatok priestoru vyjadriť sa k rôznym aspektom fungovania školy. (Správa, 2016b) Z predošlých výskumov (M. Bieliková a kol., 2012, M. Pétiová, 2012) však vieme, že tieto rady sú zriadené iba na vyše polovici stredných škôl a aj keď prevažná väčšina riaditeľov hodnotí ich činnosť pozitívne, v početných prípadoch fungujú len formálne a veľká časť žiakov o ich aktivitách a návrhoch nemá dostatok informácií. Na rozdiel od stredných škôl nie je zriaďovanie žiackych rád na základných školách upravené zákonom a v praxi existujú len výnimočne.

Žiacke rady sú však len jedným z možných mechanizmov na uplatňovanie práv žiakov a zvýšenie ich participácie. Pri hodnotení výchovy k ľudským právam priamo vo vyučovaní žiaci základných aj stredných škôl opakovane vyjadrili najvyššiu spokojnosť s tým, že majú priestor na diskusiu. (M. Janková, 2014a, M. Janková, 2014b) Napriek tomu medzi najčastejšie využívané metódy stále patria riadený rozhovor a výklad. (M. Janková, 2014b) Navyše, pedagógovia od žiakov častejšie než v minulosti požadujú iba vedomosti predpísané učebnými osnovami a v menšej miere pre nich pripravujú aj netradičné úlohy, ktoré si vyžadujú ich aktivitu. (M. Janková, 2014a)

Škola je často aj miestom porušovania ľudských práv. Medzi najfrekventovanejšie porušenia podľa vyjadrení žiakov patria nemožnosť vyjadriť svoj názor, šikanovanie a diskriminácia. V nezanedbateľnom počte najmä základných škôl sa stále uplatňujú aj fyzické tresty. (M. Bieliko-

vá, 2012, 2014) Pritom tak žiaci, ako aj ich učitelia vidia priestor na zlepšenie práve v tom, že sa žiakom poskytne väčší priestor na vyjadrenie názorov, zvýši sa ich zapojenie do chodu školy a zintenzívni sa vzájomná spolupráca učiteľov, žiakov a rodičov. (M. Bieliková, 2014)

Záver

Nemecko-britský sociológ Ralf Dahrendorf raz povedal, že na zmenu politického systému stačí šesť mesiacov, na transformáciu ekonomiky treba šesť rokov, no na zmenu spoločnosti šesťdesiat rokov. Oblasť vzdelávania je jednou z tých, v ktorej nestačí iba zmeniť parametre systému, ale najmä myslenie kritickej masy ľudí. Aj preto sa nemôže udiať v rozpätí pár mesiacov či rokov. No keďže zásadné politické a ekonomické zmeny sa na Slovensku začali diať už pred vyše štvrťstoročím, ubehla takmer polovica času, ktorú Dahrendorf predpovedal na hlbšiu premenu spoločnosti.

Už dnes môžeme pozorovať, že sa mení nazeranie na školy, na rolu učiteľov aj učiacich sa detí. V niektorých aspektoch sa čoraz viac ľudí prikláňa k participatívnym a kooperatívnym spôsobom vzdelávania, ktoré sa vyvážene orientujú na potreby jednotlivcov a spoločnosti a pritom rešpektujú princípy ľudských práv aj zásadu rovnosti šancí. Na základe poznatkov rôznych vedných disciplín a pozorovaných spoločenských a ekonomických trendov môžeme aspoň čiastočne predvídať, čo nás v budúcnosti čaká a podobu vzdelávania vďaka tomu vedome ovplyvňovať.[4] Aj keď je pri predvídaní budúcnosti vždy veľa neznámych, jedno je isté – vzdelávanie na Slovensku už čoskoro nebude také, ako ho dnes poznáme a dennodenne zažívame.

Literatúra

BIELIKOVÁ, M. a kol. 2012. *Žiacka samospráva na stredných školách.* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
BIELIKOVÁ, M. 2014. *Porušovanie ľudských práv v školách a ich riešenie.* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
Čo už vieme. Výstupy kampane v roku 2014. 2014. Šamorín: Nové školstvo. Dostupné na www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Vystupy_kampane_CHVV_2014.pdf
DRÁĽ, P. (ed.) 2015. *Atlas predstáv o budúcnosti vzdelávania na Slovensku.* Šamorín: Nové školstvo. Dostupné na atlas.chcemevedietviac.sk/
JANKOVÁ, M. 2014a. *Vybrané výsledky z prieskumov zameraných na ria-*

[4] Pozri *Atlas predstáv o budúcnosti vzdelávania na Slovensku.* Dostupné na: atlas.chcemevedietviac.sk.

denie a výučbu v oblasti ľudských práv v základných školách. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR.
JANKOVÁ, M. 2014b. *Vybrané výsledky z prieskumov zameraných na riadenie a výučbu v oblasti ľudských práv v stredných školách.* Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR.
PÉTIOVÁ, M. 2012. *Názory žiakov stredných škôl na činnosť žiackej školskej rady.* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v školskom roku 2015/2016 v SR. 2016a. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.
Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v strednej škole v školskom roku 2015/2016 v SR. 2016b. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.
Správy z prieskumu. Súhrn správ o zisteniach z reprezentatívneho prieskumu verejnej mienky o vzdelávaní na Slovensku. 2015. Šamorín: Nové školstvo. Dostupné na: www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/CHVV_spravy_z_prieskumu_2015.pdf

Vzdelávanie a práva detí v kontexte etnickej rozmanitosti na Slovensku

Elena Gallová Kriglerová

Abstrakt

Príspevok je venovaný výskumom v oblasti prístupu detí z prostredia menšín k vzdelávaniu. Zameriava sa na výskumy o opatreniach zameraných na rómske deti, na bariéry detí cudzincov a deti so zdravotným znevýhodnením v slovenskom školstve a na predstavy ľudí o kvalitnej škole. Autorka poukazuje na viaceré prekážky, ktorým v súčasnosti čelia rôzne deti v školách a na nedostatočnú reflexiu týchto prekážok samotným vzdelávacím systémom. Upozorňuje na to, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam a multikultúrna výchova nemôžu byť efektívne, pokiaľ vzdelávanie prebieha vo vysoko selektívnom prostredí, ktoré nerešpektuje špecifické potreby rôznych detí.

Kľúčové slová

menšiny, Rómovia, deti migrantov, vzdelávacie potreby, etnická rozmanitosť

Úvod

Výchova a vzdelávanie detí k ľudským právam, tolerancii a rešpektu k inakosti by mali byť súčasťou vzdelávacieho systému, ale aj súčasťou atmosféry na školách, ich filozofie a celkového nastavenia. Pre všestranný rozvoj detí a mladých ľudí je dôležité, aby v školách získavali nielen vedomosti, ale aj hodnotové ukotvenie pre život v čoraz rozmanitejšej spoločnosti.

Na to, aby takéto vzdelávanie mohlo prebiehať efektívne a aby skutočne napĺňalo svoje poslanie, je dôležité, aby išlo nielen o výchovu a vzdelávanie k ľudským právam, ale aby tieto práva boli aj dôsledne napĺňané voči všetkým deťom, ktoré sú v dnešnom vzdelávacom systéme. Preto sa zameriame predovšetkým na to, v akom kontexte súčasný vzdelávací systém funguje a poukážeme na prístup detí z rôznych sociálno-kultúrnych prostredí k vzdelávaniu.

Jedným z aspektov dodržiavania ľudských práv je aj vnímanie kultúrnej rozmanitosti a prístup detí z prostredia rôznych menšín k rovnocennému vzdelávaniu. Žijeme v čoraz rozmanitejšom svete a táto rozmanitosť sa stáva aj súčasťou vzdelávania a prostredia na školách.

Slovensko ako etnicky rozmanitá krajina?

„Slovensko je krajinou Slovákov a tak by to malo ostať." Tento názor v roku 2012 zdieľali dve tretiny slovenskej populácie v reprezentatívnom výskume, ktorý realizovalo *Centrum pre výskum etnicity a kultúry v spolupráci s Nadáciou otvorenej spoločnosti.* (E. Gallová Kriglerová, J. Kadlečíková, 2012) Kvalitatívny výskum išiel viac do hĺbky a poukázal na silné etnocentrické vnímanie Slovenska.

Slovensko však nie je a ani nikdy nebolo etnicky homogénnou krajinou. Už v súčasnosti takmer 20 % populácie tvoria národnostné menšiny[1] a na Slovensku žije približne 80-tisíc cudzincov z viac ako 150 krajín sveta. Každý piaty obyvateľ tak patrí k určitej menšine. Napriek tomu táto rozmanitosť nie je dostatočne reflektovaná ani vo vnímaní verejnosti, ale ani vo verejných politikách.

To isté platí aj pre vzdelávací systém. Dáta UNDP z roku 2010 hovoria o tom, že približne 40 % rómskej populácie tvoria deti (UNDP, 2012), čo pri odhade celkovej rómskej populácie okolo štyristotisíc znamená, že vo

[1] Oficiálne údaje zo sčítania obyvateľstva hovoria o približne 12 % zastúpení, ale v týchto údajoch je výrazne podreprezentovaná skupina Rómov, ktorí obvykle rómsku národnosť v cenzoch nedeklarujú. Rôzne výskumy, napr. UNDP udávajú viac ako 8 % zastúpenie Rómov v spoločnosti.

veku povinnej školskej dochádzky je viac ako stotisíc rómskych detí.[2] Čoraz viac narastá aj počet detí s migrantským pôvodom v slovenských školách. V roku 2015 bolo na slovenských základných školách približne 1 500 detí cudzincov, pričom ich počet z roka na rok rastie.

Deti z prostredia menšín na slovenských základných školách a selektívnosť vzdelávacieho systému

Aj vzhľadom na uvedené údaje je dôležité pozrieť sa na to, aká je vlastne situácia týchto detí v školách a nakoľko je napĺňané ich právo na vzdelávanie. Ukazuje sa, že slovenský vzdelávací systém nie je dostatočne pripravený na vzdelávanie týchto detí, čoho dôsledkom je buď ich vylučovanie z hlavného vzdelávacieho prúdu, alebo ich zlyhávanie v dôsledku nedostatočnej reflexie potrieb týchto detí.

Rómske deti

V prípade rómskych detí často dochádza k ich oddeľovaniu od ostatných výlučne z dôvodu etnicity (aj keď je toto oddeľovanie vysvetľované lepšími špecifickými podmienkami pre rómske deti v oddelených triedach). Množstvo výskumov poukázalo na to, že dochádza k oddeľovaniu detí v oblastiach s vysokým zastúpením rómskej populácie v samostatných častiach školy, ktoré sú nezriedka aj fyzicky oddelené od nerómskej časti školy. Výskum UNDP z roku 2012 hovorí o tom, že 36,6 % rómskych detí je vzdelávaných v rómskych alebo prevažne rómskych triedach (UNDP, 2012). Nie vždy ide len o zámernú segregáciu. Čoraz častejšie dochádza k tomu, že vznikajú čisto rómske školy pre nízky prírastok nerómskeho obyvateľstva alebo v dôsledku odlevu nerómskych detí do väčších škôl v okolitých obciach či mestách. V prípade, ak je na školách aspoň čiastočne rovnomerné zastúpenie rómskych a nerómskych detí, je fyzická segregácia a vytváranie rómskych a nerómskych tried výsledkom segregácie, ktorá je zákonom o výchove a vzdelávaní zakázaná.

Ďalšou dôležitou témou, ktorá má výrazný vplyv na úspešnosť rómskych detí vo vzdelávaní, je ich zaraďovanie do špeciálnych škôl pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím. Podľa výskumu Rómskeho vzdelávacieho fondu a Centra pre výskum etnicity a kultúry z roku 2008 (E. Friedman, et al, 2009) je viac ako 60 % detí v špeciálnych školách pre deti s mentálnym postihnutím práve rómskych. V prípade špeciálnych tried na bež-

[2] Presné čísla o počte rómskych detí neexistujú. Jediný relevantný údaj (UNDP) udáva len počet detí do 15 rokov, čo sa nekryje s vekom povinnej školskej dochádzky. Uvedené číslo je preto len veľmi hrubý odhad.

ných základných školách to bolo v roku 2008 viac ako 90 % detí. Výskum UNDP z roku 2010 zas priniesol údaje, že takmer 20 % všetkých rómskych detí, ktoré navštevujú nejaký typ školy, je umiestnených v špeciálnej škole alebo špeciálnej triede bežnej základnej školy. (UNDP, 2012)

Napriek tomu, že štát prijal viaceré opatrenia na zlepšovanie vzdelávacích možností pre rómske deti (asistenti učiteľov, nulté ročníky, viaceré národné projekty zamerané na marginalizované rómske komunity), ukazuje sa, že selektívny systém v školstve pretrváva a fyzická segregácia (oddeľovanie rómskych detí v samostatných triedach alebo oddelených častiach škôl) sa neustále prehlbuje. Výskum Centra pre výskum etnicity a kultúry z roku 2010 (E. Gallová Kriglerová, T. Gažovičová, 2012) poukázal na to, že rôzne opatrenia len korigujú do istej miery komplikovanú situáciu v školstve, ale systémovo neprispievajú k zmenám.

Nulté ročníky si kladú za cieľ odstraňovať rozdiely medzi rómskymi a ostatnými deťmi na začiatku povinnej školskej dochádzky, pričom ako najdôležitejší sa javí rozvoj grafomotorických zručností, osobnej hygieny a správania. Výsledkom pôsobenia nultých ročníkov je v lepšom prípade asimilácia detí, predovšetkým v jazykovej oblasti, v horšom, a priznajme si, oveľa častejšom prípade, segregácia rómskych detí do homogénneho stigmatizujúceho prostredia oddelenej triedy. (E. Gallová Kriglerová, T. Gažovičová, 2013)

Podobne je to aj s pedagogickými asistentmi. Napriek pôvodným zámerom využívať asistentov na to, aby pomáhali predovšetkým deťom, v súčasnosti skôr pomáhajú škole. V praxi sú potom asistenti viac strážcami poriadku, ako tými, ktorí asistujú deťom pri vzdelávaní. Pritom domnelá neprispôsobivosť, agresívnosť a nepokojnosť týchto detí sú často prejavom alebo reakciou na prostredie, do ktorého prichádzajú. (E. Gallová Kriglerová, T. Gažovičová, 2012)

Deti cudzincov

Kvalitné a dostupné vzdelávanie má veľmi výrazný vplyv na ďalšiu úspešnosť a integráciu detí migrantov. V prvom rade je dôležité, aby sa deti naučili jazyk krajiny, v ktorej budú žiť. Vzdelávací systém obvykle takúto jazykovú prípravu poskytuje a tým uľahčuje deťom jednak proces samotného vzdelávania, ale aj komunikáciu v ostatných oblastiach.

Vzdelávanie súčasne prináša aj sociálny kapitál. Škola je priestorom, kde môžu deti stretávať svojich vrstovníkov z rozličných prostredí. Je to určitým spôsobom „spoločnosť v malom", kde môžu deti a mladí ľudia vytvárať vzťahy a väzby, ktoré sú uplatniteľné aj mimo nej. Na to je však potrebné, aby vzdelávanie nebolo segregované – teda aby neoddeľovalo deti z rôznych kultúrnych či sociálnych prostredí. Zároveň by malo byť inkluzívne – rešpektovať identity, potreby a záujmy všetkých detí a vytvárať prostredie vzájomného rešpektu a uznania medzi všetkými deťmi aj dospelými.

V prípade detí cudzincov nejde síce o segregované vzdelávanie, ako je tomu v prípade rómskych detí (čo pravdepodobne vyplýva aj zo stále pomerne nízkeho počtu detí cudzincov na slovenských školách). Problémov so vzdelávaním týchto detí je však viacero.

Školský zákon obsahuje paragraf, ktorý hovorí o tom, že *„Deťom cudzincov s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky a deťom žiadateľov o udelenie azylu sa poskytuje výchova a vzdelávanie, ubytovanie a stravovanie v školách podľa tohto zákona* ***za tých istých podmienok ako občanom Slovenskej republiky****."* (Zákon č. 245/2008 Z. z., § 146 ods. 2) Toto ustanovenie je veľmi dôležité, pretože obsahuje princíp nediskriminácie. Na druhej strane, vzhľadom na mnohé kultúrne a sociálne špecifiká detí cudzincov je podmienka rovnosti – v tomto prípade skôr „rovnakosti" – síce nevyhnutnou, ale nie dostatočnou podmienkou integrácie.

Ďalej školský zákon upravuje aj jazykové vzdelávanie týchto detí, zaraďovanie do ročníkov a ich hodnotenie. Jazykové vzdelávanie detí cudzincov

je v školskom zákone upravené len veľmi vágne. Na odstránenie jazykovej bariéry detí cudzincov „sa" organizujú rozširujúce kurzy štátneho jazyka. Bližšie túto formuláciu upravuje *zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve*, ktorý v § 10 ods. 13 stanovuje: *„Obvodný úrad v sídle kraja v spolupráci s orgánmi územnej samosprávy organizačne a finančne zabezpečuje jazykové kurzy detí cudzincov s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky"*. Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov, ktorí majú vo svojej škole deti cudzincov, by malo podľa zákona odborne, finančne aj personálne zabezpečovať ministerstvo školstva. (Zákon č. 245/2008 Z. z., § 146 ods. 9)

To sa však v praxi nedeje. Výskum, ktorý realizovalo Centrum pre výskum etnicity a kultúry v roku 2011, poukazuje na absolútnu **nepripravenosť školského systému na vzdelávanie detí cudzincov**. Podľa jeho zistení štát neposkytuje dostatočné rámce a ani podporu pre školy, ktoré deti cudzincov vzdelávajú. Momentálne navštevuje základné školy na Slovensku približne 1 500 detí cudzincov (Centrum vedecko-technických informácií, 2015), pričom tieto deti sú pomerne rovnomerne rozdelené v rôznych školách, nedochádza teda k výraznej koncentrácii detí v určitom type škôl. Školy nemajú dostatočnú podporu zo strany štátu a integrácia detí cudzincov je tak do veľkej miery ponechaná na samotné školy, prípadne len na individuálne schopnosti a možnosti konkrétnych učiteľov.

Ukazuje sa, že vzdelávanie týchto detí je podobne náročné ako vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), avšak oficiálne nie je možné deti cudzincov pomenovať ako deti so ŠVVP a využívať podporné opatrenia, ktoré sú pre ne určené (napríklad asistent učiteľa alebo špecifické metódy a formy vzdelávania). Slovenčina sa na školách neučí ako cudzí jazyk a prídavné jazykové kurzy sú hodnotené ako nekvalitné a nedostatočné. Deti bývajú preto zaradené do nižších ročníkov, ako by prislúchalo ich veku, pričom neexistuje legislatívna možnosť flexibility zaraďovania (napríklad navštevovanie rôznych ročníkov pri jednotlivých predmetoch). Učiteľom chýbajú aj metodiky alebo alternatívne možnosti vzdelávania týchto detí, ako aj akákoľvek odborná podpora v tejto téme. (T. Gažovičová, 2011) To znamená, že litera zákona je síce naplnená – deťom sa poskytuje vzdelávanie za tých istých podmienok ako občanom SR, avšak z uvedeného vyplýva, že skutočná rovnosť v prístupe k vzdelaniu naplnená nie je.

V súčasnosti neexistujú kvantitatívne údaje o tom, aký vplyv má nedostatočná podpora na vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Výskumy úrovne vzdelávania detí cudzincov sa na Slovensku nerealizovali, a preto je ťažké

zhodnotiť konkrétny dosah neexistencie podporných nástrojov. Štatistické údaje hovoria o tom, že na stredných školách v súčasnosti študuje len okolo 500 detí cudzincov. Toto je jediný údaj, ktorý ako-tak indikuje, že nie všetky z detí cudzincov navštevujúce základné školy pokračujú v štúdiu na strednej škole. To je však pre integráciu veľmi dôležité. Stredoškolské vzdelávanie vytvára akýsi most medzi základným a vyšším vzdelávaním a pomáha deťom vytvárať **sociálny a kultúrny kapitál**, ktorý vedie k lepšej integrácii do spoločnosti. Je veľmi dôležitou prevenciou pred zneužívaním, obchodovaním a pracovným vykorisťovaním, čo platí najmä pre mladých utečencov, ktorí prichádzajú do krajiny bez sprievodu dospelých. (UNHCR, 2015)

Dlhodobé benefity sú výskumne podložené a poukazujú na to, že ak tieto deti ukončia stredoškolské vzdelávanie, sú lepšie zapojené do spoločnosti, je väčšia pravdepodobnosť, že aj ich deti v budúcnosti ukončia vyššie vzdelávanie, majú zdravšie rodiny a lepšie fungujúce vzťahy. Stredoškolské vzdelávanie zároveň vedie k vyššiemu životnému štandardu a nezávislosti od sociálneho systému krajiny.

Deti so zdravotným znevýhodnením

Deti so zdravotným znevýhodnením síce nepochádzajú z prostredia etnických menšín, ich potreby vo vzdelávaní však tiež nie sú dostatočne reflektované. **Deti so zdravotným znevýhodnením** tiež nie sú naplno zaradené do vzdelávacieho procesu na bežných školách. V uplynulých rokoch výrazne narástol počet individuálne začlenených detí až na súčasných takmer 30 000. Väčšina z nich pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia a sú začlenené len v prípade, ak majú ľahšiu formu zdravotného znevýhodnenia. V roku 2014 bol prijatý *Národný program rozvoja životných podmienok ľudí so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020*, ktorý v kapitole Vzdelávanie stanovil cieľ (s. 26):

> *„zabezpečiť právo osobám so zdravotným postihnutím na vzdelanie bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí zabezpečiť začleňujúci vzdelávací systém na všetkých úrovniach a celoživotné vzdelávanie. Umožniť osobám so zdravotným postihnutím získavať zručnosti v oblasti bežného života a sociálne zručnosti s cieľom uľahčiť ich plné a rovnoprávne zapojenie do systému vzdelávania a do života spoločnosti".*

Organizácia *Nové školstvo* v roku 2014 publikovala materiál *Iné príbehy – manuál advokačného poradenstva*, kde na príkladoch mnohých detí so zdravotným znevýhodnením (ale aj iných „iných" detí) poukazuje na veľké

bariéry, ktorým čelia deti a ich rodičia pri snahe o zapojenie do vzdelávacieho procesu. (Nové školstvo, 2014)

Aká je dobrá škola pre deti?

V rámci kampane *Chceme vedieť viac*, ktorú organizuje *Nové školstvo*, bol realizovaný aj reprezentatívny výskum o predstavách ľudí o budúcnosti vzdelávania. Časť výskumu bola zameraná aj na to, ako si rodičia detí a ostatní obyvatelia Slovenska predstavujú ideálnu školu. Tento výskum potvrdzuje, že atmosféra na škole, snaha reflektovať potreby detí a láskavý prístup učiteľov sú veľmi dôležitým aspektom kvalitného vzdelávania na Slovensku.

Základné vzdelanie by malo dieťaťu dať kvalitný štart do života. Vyše dve tretiny respondentov (68 %) si myslia, **že deti by na základnej škole mali získať všeobecný rozhľad a morálne základy**. Respondenti v prieskume posudzovali rôzne charakteristiky dobrej školy, ktoré sa však vzájomne nevylučujú. Zo všetkých možností najčastejšie súhlasili s tvrdením, že **dobrá škola je taká, v ktorej sa deti cítia dobre a vďaka tomu ich baví aj učiť sa**. K tomu sa priklonilo 81 % respondentov všetkých vekových aj vzdelanostných kategórií. Ženy a rodičia školopovinných detí potrebu bezpečného prostredia a príjemnej klímy v školách zdôrazňovali ešte o čosi viac než ostatní.

V základnej škole je veľmi dôležité aj to, **aby sa deti učili tímovo spolupracovať** (71 %). Túto požiadavku uvádzali rovnako muži aj ženy a ľudia rôzneho vzdelania. O čosi častejšie ju označovali súčasní rodičia školopovinných detí. Relatívne najnižšia miera súhlasu s tímovou prácou bola zaznamenaná medzi najmladšími respondentmi vo veku 18 – 24 rokov. Učiť sa veci, ktoré **budú užitočné pre spoločnosť**, podporujú dve tretiny (66 %) respondentov bez ohľadu na pohlavie, vek a dosiahnuté vzdelanie. **Žiaci sú motivovaní učiť sa, ak pociťujú dôveru a uznanie**. Myslí si to 83 % ľudí a 41 % je o tom silne presvedčených. Rozmanitosť detí sa podľa prieskumu nejaví ako prekážka pre ich učenie. Väčšina ľudí (55 %) nesúhlasí s tým, že šikovní žiaci by sa nemali vzdelávať spoločne so slabšími. (Nové školstvo, 2015)

Tu je však vidieť, že snaha o spoločné vzdelávanie všetkých detí nemá takú silnú oporu u ľudí ako ostatné aspekty, napriek nadpolovičnému súhlasu s výrokom, že by sa deti vo vzdelávaní nemali oddeľovať. Výskum zároveň nesledoval postoje k etnickej odlišnosti a názory na spoločné vzdelávanie s rómskymi deťmi alebo deťmi cudzincov. Výskum *Verejná mienka v oblasti pravicového extrémizmu* ukázal, že 42,2 % ľudí si myslí, že rómske deti by sa nemali vzdelávať spolu s ostatnými. (E. Gallová Kriglerová, J. Kadlečíková, 2012)

Záver

Poukázali sme na to, ako je v súčasnosti nastavený vzdelávací systém a ako sa v ňom (ne)reaguje na potreby detí z rôzneho sociálno-kultúrneho prostredia. Ukazuje sa, že školstvo je jednak nastavené veľmi etnocentricky, jednak na svoju nedostatočnú schopnosť vychádzať v ústrety deťom, ktoré sa v akýchkoľvek charakteristikách odlišujú od „väčšinových" detí, reaguje skôr vylučovaním týchto detí z hlavného vzdelávacieho prúdu alebo ignorovaním ich potrieb. Ich prípadné zlyhávanie v škole je potom pripisované kultúrnym charakteristikám alebo ich neschopnosti prispôsobiť sa požiadavkám školy.

To má však značný dosah nielen na školské výsledky týchto detí, ale aj na vzájomné vzťahy a formovanie postojov spolužiakov alebo širšej verejnosti k deťom z prostredia menšín.

Snahy o zavádzanie multikultúrnej výchovy alebo realizovanie výchovy a vzdelávania k ľudským právam majú potom podobu formálneho „učenia o" namiesto „výchovy k", ktorá prebieha aj mimo vyučovacieho proce-

su, teda mimo obsahu vzdelávania. Ak budeme učiť deti o kultúrnej rozmanitosti, ľudských právach a potrebe rešpektu k iným v prostredí, ktoré tieto princípy nezdieľa a neuplatňuje, nemôžu byť ciele výchovy a vzdelávania k ľudským právam alebo multikultúrnej výchovy nikdy dostatočne naplnené.

Literatúra

Centrum vedecko-technických informácií. 2015. *Štatistická ročenka školstva.* Dostupné na: www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

FRIEDMAN, E.– GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E.– KUBÁNOVÁ, M. – ŠLOSIARIK, M. 2009. *Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školstve.* Budapešť: Roma Education Fund.

GALLOVÁ KKRIGLEROVÁ, E. – GAŽOVIČOVÁ, T. (eds) 2012. *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom.* Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. – KADLEČÍKOVÁ, J. 2012. *Verejná mienka v oblasti pravicového extrémizmu.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.

GAŽOVIČOVÁ, T. 2011. *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia.* Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry a Nadácia Milana Šimečku.

Nové školstvo. 2014. *Iné príbehy. Manuál advokačného poradenstva.* Dostupné na: inepribehy.noveskolstvo.sk

Nové školstvo. 2015. *Aká základná škola je kvalitná?* Správa z prieskumu. Dostupné na: chcemevedietviac.sk/?p=1824

UNDP. 2012. *Report on the living conditions of Roma households in Slovakia 2010.*

UNHCR. 2015. *Secondary education for refugee adolescents.* Dostupné na: www.unhcr.org/publications/education/560be1759/education-brief-6-secondary-education-refugee-adolescents.html

Vláda SR. 2014. *Národný program rozvoja životných podmienok ľudí so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020.*

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam vo svetle formálneho a skrytého kurikula – ako ďalej?

Katarína Vančíková

Abstrakt

Autorka v príspevku hľadá odpovede na otázku, či sú výchova a vzdelávanie k ľudským právam skutočnou realitou našej školy. Odpovede hľadá v analýze formálneho i skrytého kurikula. Opiera sa o názory rešpektovaných odborníkov. Z analýzy vyplýva, že miera, v akej sa učiteľovi darí premietnuť explicitne či implicitne vyjadrené obsahy výchovy a vzdelávania k ľudským právam z formálneho kurikula do života žiakov, závisí od jeho postojov, znalostí a schopností. Preto sa autorka v ďalšej časti príspevku pokúša naznačiť, akým smerom by sa mala uberať predgraduálna príprava učiteľov.

Kľúčové slová

výchova a vzdelávanie k ľudským právam, formálne kurikulum, skryté kurikulum, príprava učiteľov

Úvod

Ostatná analýza súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam (2015) ukázala značné rezervy v tejto oblasti. O tom, že problematika výchovy a vzdelávania k ľudským právam nie je skutočnou témou našich škôl, vypovedá aj reálny stav našej spoločnosti.

V parlamentných voľbách sa ukázalo, že veľká časť prvovoličov dala svoj hlas extrémizmu, ako i to, že ako celok inklinujeme k nacionalistickým prúdom. Výsledky mnohých prieskumov odkrývajú našu intoleranciu. Migračná kríza dala priechod xenofóbnym náladám. Alarmujúca je i nízka miera občianskej angažovanosti mládeže. Médiá a často i samotné rodiny vychovávajú deti v rozpore s ideou všeľudských hodnôt. Zdá sa, že škola má v tomto smere čo kompenzovať. Darí sa jej to?

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam vo svetle formálneho kurikula

Na začiatku sa pokúsime zistiť, či je štátne kurikulum nastavené tak, že dokáže komunikovať smerom von potrebu venovať pozornosť výchove a vzdelávaniu k ľudským právam. Naše tvrdenia oprieme o analýzu štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania.[1]

Hneď v úvode je potrebné podotknúť, že analýza nepostihuje oblasť práce učiteľa a predmetom analýz neboli vlastné školské dokumenty škôl. Nemali sme k dispozícii ani žiadne terénne dáta, a preto uvedené zistenia nehovoria nič o tom, v akej miere sa táto problematika v teréne našich škôl skutočne realizuje. Dávajú nám skôr odpoveď na otázku, či rámcové vzdelávacie programy vytyčujú smer, ktorým by sa výchova a vzdelávanie k ľudským právam mali uberať a do akej miery je v nich tento rozmer vzdelávania prítomný.

Podľa Z. Danišovej štátny vzdelávací program pre **predprimárne vzdelávanie** obsahuje témy súvisiace s problematikou výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Tie môžeme vidieť najmä vo vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť*, ktorej obsahom sú spoločensko-vedné vzdelávanie a prosociálna výchova. Témy, ktoré explicitne súvisia s výchovou a so vzdelávaním k ľudským právam, nájdeme najmä v časti o národnom povedomí. Tu sa otvára priestor na rozvíjanie vedomia práva na vlastnú identitu. Podľa dikcie dokumentu má byť dôraz položený na rozvíjanie pocitu spolupatričnosti. Ako podotkla Z. Danišková, zaraďovanie takýchto

[1] Predškolské kurikulum a kurikulum pre primárne vzdelávanie analyzovala Z. Danišková. Kurikulum pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie P. Fridrichová.

tém do predškolského kurikula má svoje historické korene. Prvky občianskoprávneho vzdelávania nájdeme už v Komenského *Informatóriu školy materskej*. Prítomné sú aj v zahraničných kurikulárnych dokumentoch predškolského vzdelávania a dokonca môžeme povedať, že sú v nich absolútne určujúce. Hoci sú témy spojené s výchovou a so vzdelávaním k ľudským právam značne abstraktné, netreba sa ich podľa Z. Danišovej báť. Rozhodujúce je, či je občianskoprávne vzdelávanie v materskej škole len izolovanou témou, ktorá sa navyše sprostredkúva deťom nevhodným spôsobom, alebo je poznanie prepájané s každodennou realitou života detí. V krajinách, v ktorých sa už deti v útlom veku zoznamujú s problematikou práv a občianstva, je posilnený aj prvok ich aktívnej participácie. Deti sa zúčastňujú rôznych občianskych aktivít, chodia do komunitných centier, a tak sa už v prvých rokoch svojho života učia chápať, že sú dôležitou súčasťou spoločenstva.

Okrem učiva, ktoré bezprostredne súvisí s výchovou a so vzdelávaním k ľudským právam, nájdeme v predškolskom kurikule i témy, ktoré zasahujú oblasť výchovy a vzdelávania k ľudským právam skôr implicitne. Ide o skryté obsahy, v ktorých síce nenájdeme zmienku o ľudských právach, no napriek tomu majú potenciál rozvíjať tie hodnoty, zručnosti a vedomosti, ktoré sú vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu k ľudským právam nosné. V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie má tento potenciál najmä podoblasť *Prosociálna výchova*, v ktorej je obsiahnutý aj aspekt práva a zodpovednosti. Ako však podotýka Z. Danišková, učitelia sami priznávajú, že majú problém uchopiť takéto témy. Je preto otázne, či sú dostatočne pripravení pracovať s rámcovými vzdelávacími programami a vytvárať vo svojej výučbe priestor pre prierezové témy.

Aj v prípade analýzy Štátneho vzdelávacieho programu pre **primárne vzdelávanie** môžeme uvažovať o explicitnom a implicitnom priestore pre výchovu a vzdelávanie k ľudským právam. V súčasnosti máme na Slovensku dva predmety, ktoré reprezentujú spoločensko-vedné poznávanie. Ide o *prvouku* a *vlastivedu*. Ako však konštatuje Z. Danišková, v týchto predmetoch je veľmi ťažké nájsť priestor na výchovu a vzdelávanie k ľudským právam. Keďže sú od 30. rokov minulého storočia zadefinované skôr ako predmety, ktoré sprostredkúvajú vecné učenie, ich obsahom sú reálie. Deti na primárnom stupni sa prostredníctvom nich majú naučiť veľa najmä z histórie a geografie Slovenska.

Detailnejší pohľad na zmienené predmety prináša zistenie, že vo vzdelávacích štandardoch predmetu vlastiveda sa nachádza len minimum tém, ktoré by sa dali využiť v rámci výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Paradoxne, určité náznaky či prvky výchovy a vzdelávania k ľudským prá-

vam môžeme nájsť v samotných učebniciach vlastivedy, kde sa napr. pracuje s témou inakosti. Ako však poznamenáva P. Lenčo, je otázne, či učitelia zachytia tento impulz, ako aj to, či úlohy v učebnici korešpondujú s aktuálnymi trendmi v oblasti multikultúrnej výchovy. (Bližšie K. Vančíková, 2013)

Ani analýza vzdelávacích štandardov predmetu prvouka nepriniesla uspokojivé výsledky. Hoci v oblasti *Človek a spoločnosť* nachádzame aspoň náznak výchovy a vzdelávania k ľudským právam (rešpektovanie rozdielnosti, štátne symboly), priestor pre tieto obsahy je minimálny.

Najväčší potenciál z pohľadu výchovy a vzdelávania k ľudským právam má na primárnom stupni predmet *etická výchova*. Vzdelávacie štandardy priam korešpondujú s obsahom výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Avšak tu sa vynára problém, o ktorom sa na Slovensku dlhodobo diskutuje. Etická výchova je alternatívou k náboženskej výchove, a mnohé deti sa tak s jej učivom v škole nestretnú. Neuspokojivá je i skutočnosť, že je ponímaná ako výcvik, ktorý je definovaný na jednu hodinu do týždňa. Jej obsahy pritom nie sú vždy integrované do ostatných predmetov. Aj medzinárodná skúsenosť hovorí o tom, že etická výchova by mala mať skôr charakter prierezovej témy. Alebo ako hovorí A. Chlebničanová, mala by sa začínať na začiatku dňa, keď žiak vchádza do školy a končiť sa v momente, keď brány školy opúšťa. Takéto poňatie etického či občianskeho vzdelávania môžeme vidieť aj v zahraničí. Dokladujú to skúsenosti Z. Čačovej z návštevy Islandu či Nórska.

Na úvod analýzy formálneho kurikula pre **sekundárne vzdelávanie** konštatuje P. Fridrichová, že vo výkonovom a v obsahovom štandarde inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre sekundárne vzdelávanie úplne absentuje zložka afektívnych cieľov. Z tohto dôvodu je možné na úrovni tohto dokumentu hovoriť len o vzdelávaní o ľudských právach, nie výchove k ľudským právam. Obsahová analýza Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2 priniesla zistenie, že problematika výchovy a vzdelávania k ľudským právam je explicitne zastúpená vo vzdelávacích oblastiach *Človek a spoločnosť* a *Človek a hodnoty*. Vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť sa rozvíja cez predmety dejepis, geografia a občianska náuka. Vo všetkých týchto predmetoch je možné nájsť priestor na výchovu a vzdelávanie k ľudským právam. Občianska náuka má dokonca v tomto duchu zadefinované svoje základné poslanie.

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam sa môžu rozvíjať aj prostredníctvom predmetu etická výchova, a to tak v nižšom, ako i vo vyššom sekundárnom vzdelávaní. V zmysle Štátneho vzdelávacieho programu sa na týchto hodinách otvárajú problémy jedinečnosti a identity, dôstojnosti

a úcty k človeku. Etická výchova vytvára priestor na hľadanie významu univerzálnych všeľudských hodnôt, na ktorých stoja ľudské práva. I v tomto prípade je však nutné upozorniť na problémy, ktoré sa s výučbou tohto predmetu spájajú. Aj na vyššom stupni škôl je dotácia na etickú výchovu v rozsahu jedna hodina týždenne. Mnohí kvalifikovaní učitelia etickej výchovy si tak nedokážu naplniť svoj úväzok a majú problém zamestnať sa. Tak na ich miesto prichádzajú tí, ktorí si cez tento predmet dopĺňajú svoj úväzok. Podľa dostupných štatistík učilo v školskom roku 2014/15 viac ako 60 % učiteľov dva a viac predmetov, pričom na tretí a ďalšie nemali aprobáciu (MŠVVaŠ SR, 2014). Ako konštatuje P. Fridrichová, na doplnenie úväzkov sa prioritne „používajú" práve predmety ako etická (39,1 % učiteľov ju učilo neodborne) či občianska výchova (61,2 % učiteľov ju učilo neodborne). Samozrejme, táto skutočnosť ovplyvňuje najmä kvalitu výučby.

V prípade, že v diskusii hľadáme prieniky či súlad medzi formálnym a neformálnym kurikulom, resp. jeho skrytou formou, otázne je, či takáto prax nie je v rozpore so samotným právom dieťaťa na kvalitné vzdelanie. V druhom rade sa táto skutočnosť podpisuje aj na tom, že sú tieto predmety vnímané tak zo strany žiakov, ako i učiteľov ako menejcenné. Spolu s nimi strácajú na vážnosti aj ich obsahy. Ako konštatuje Š. Porubský, takýto prístup je zlý. Náš systém vzdelávania nemôže byť postavený na tom, že v škole máme predmety, ktoré sú dôležitejšie a ktoré sú menej dôležité. Každý predmet má svoju funkčnú podstatu. Ak nie je funkčná podstata predmetov ako etická či občianska výchova pochopená a tieto predmety sa vytláčajú na okraj, tak sa ani v otázkach výchovy a vzdelávania k ľudským právam nepohneme ďalej.

Z analýzy formálneho kurikula z pohľadu výchovy a vzdelávania k ľudským právam môžeme sformulovať nasledujúce závery:

- Vzdelávacie oblasti či predmety, v ktorých sa odkrýva priestor na výchovu a vzdelávanie k ľudským právam, zadefinované máme. Otázne však je, či je potenciál týchto predmetov skutočne využitý. Kým v prípade predprimárneho a sekundárneho vzdelávania je situácia uspokojivá, analýza kurikula primárneho vzdelávania ukázala značné rezervy. Keďže nemáme tradíciu vnímať predmety, ako sú prvouka a vlastiveda ako propedeutiku občianskej výchovy, priestor zostáva nevyužitý a kurikulum z pohľadu výchovy a vzdelávania k ľudským právam relatívne vyprázdnené. (Bližšie Z. Danišková et al., 2015)

- V Štátnom vzdelávacom programe pre sekundárne vzdelávanie absentuje oblasť afektívnych cieľov, čím dokumenty nevysielajú zre-

teľný signál o tom, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam sú predovšetkým o rozvíjaní sociálnych citov, postojov, hodnotového systému žiaka a v neposlednom rade o rozvoji sociálnych zručností.

- Najväčší priestor na výchovu a vzdelávanie k ľudským právam poskytujú predmety občianska náuka a etická výchova. Aj tu však narážame na problém ich nesprávneho uchopenia v praxi. V dôsledku toho vyučujú tieto predmety často nekvalifikovaní učitelia a v povedomí študentov a učiteľov sú vnímané ako menejcenné.

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam vo svetle skrytého kurikula

> *„Najschodnejšia cesta, ako dostať myšlienku výchovy a vzdelávania k ľudským právam do našich škôl, vedie cez neintencionálne okolnosti realizácie formálneho kurikula.“* (Š. Porubský)

Ak chceme zistiť, či sú ľudské práva skutočnou témou našich škôl, nemôžeme zostať len v rovine analýzy formálneho kurikula. Dôležité je i to, čo nemožno vyčítať z formálnych pedagogických dokumentov. Deklarácia cieľov totiž ani zďaleka neznamená ich skutočnú realizáciu. Formálne kurikulum nám nedá ani odpoveď na otázku, či sa s vytýčeným učivom skutočne pracuje a už vôbec sa z neho nedozvieme, do akej miery sa vytýčené obsahy prekrývajú s každodennou realitou školy. Inak povedané, formálne kurikulum nevypovedá nič o tom, či má dieťa príležitosť overiť si platnosť toho, o čom sa učí v každodennom živote školy.

Ak zdôrazníme, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam sú predovšetkým výchovou k hodnotám, musíme si dostatočne silne uvedomovať, že pri vytváraní hodnôt zohráva rolu sociálna determinácia, ale i najrôznejšie, na vedomie, ale i podvedomie pôsobiace kultivačné faktory. Ide o nepriamych nositeľov hodnotového posolstva, ktoré hlboko a komplexne spoluvytvárajú podvedomé východiská vlastných hodnotiacich aspektov jedinca. (O. Čačka, 1998) Preto je nevyhnutné sústrediť pozornosť aj (a najmä) na „učivo“, ktoré je takpovediac utajené, zašifrované. V nasledujúcej časti sa preto budeme venovať analýze tzv. skrytého kurikula, pretože sa zhodujeme s tvrdením L. Rovňanovej, že súčasná škola existenciu **skrytého kurikula** podceňuje. V ďalšom texte sa pokúsime poukázať na tie súvislosti života školy, ktoré nie sú priamo vyjadrené v programoch. Naše myšlienky sa neopierajú o terénne dáta, ale o dlhoročné poznanie a skúsenosti odborníkov a praktikov, ktorí pri okrúhlom stole analyzovali

situáciu a pomenovali základné problémy výchovy a vzdelávania k ľudským právam z pohľadu skrytého kurikula (viac pozri Poznámky).

Počiatočné úvahy o charaktere skrytého kurikula našich škôl z pohľadu výchovy a vzdelávania k ľudským právam by sa mali týkať **kultúry školy**. Zadefinovať presne, čo je obsahom tohto pojmu, nie je jednoduché. M. Pol (2006) píše, že ide o obťažne definovateľný, avšak všadeprítomný a relatívne stály faktor, ktorý obsahuje presvedčenia a hodnoty, porozumenie, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremónie, preferované správanie, ktoré sa prejavuje v správaní ľudí v škole. Zároveň dodáva, že je nutné si uvedomiť, že sa týka tak formálnej, ako i neformálnej stránky školy a formuje sa postupne v priebehu jej histórie. Kultúra školy sa vzťahuje na jej vonkajšie i vnútorné prostredie. V tejto súvislosti je dôležité mať na pamäti, že *„škola nie je ostrov sám pre seba. Škola je vždy, hoc nechcene, obrazom spoločnosti, v ktorej funguje“*. (Š. Porubský) A tak miera jej demokratického fungovania je obrazom toho, ako občania tejto krajiny uvažujú o demokracii, ako si ju interpretujú na základe každodenných skúseností. Podobným spôsobom sa vkráda do našich škôl aj postoj verejnosti k inakosti či všeobecná miera tolerancie v spoločnosti. Práve z tohto dôvodu nie je možné očakávať, že kultúra našich škôl sa zmení zo dňa na deň. Aby však bolo možné čo i len uvažovať o zmenách, musíme mať na zreteli ideál.

Z pohľadu výchovy a vzdelávania k ľudským právam je ideálnou školou taká, v ktorej existuje zhoda v základných otázkach všeľudských hodnôt. Značná abstrakcia tohto tvrdenia sa dá zjemniť konštatovaním, že v demokratickej škole by mali všetci tí, ktorí pôsobia na deti, zdieľať jednotný humanistický postoj k životu. Takýto postoj určujú podľa G. H. Wrighta (2001) štyri hodnotové piliere: blaho človeka, individualizmus, ľudská dôstojnosť a sloboda. Opierajúc sa o tieto myšlienky môžeme konštatovať, že kultúra školy, v ktorej sa nielen učí o ľudských právach, ale sa nimi aj žije, je založená na týchto princípoch:

1. Na prvom mieste nad všetkým je blaho dieťaťa.
2. Za každým rozhodnutím a každým skutkom musí byť prítomný rešpekt k ľudskej dôstojnosti každého dieťaťa.
3. Každé dieťa je jedinečná osobnosť, ktorá si zasluhuje osobitú pozornosť.
4. Každé dieťa má právo prejavovať a rozvíjať svoju identitu.
5. Každé dieťa je spôsobilé vyjadriť svoje názory a je schopné spolurozhodovať o veciach, ktoré sa ho bezprostredne týkajú.

A ako sa tieto princípy uplatňujú v realite slovenskej školy?

Je blaho každého jedného dieťaťa v našich školách prvoradé? Je nad všetkým?

Zodpovedať si otázku, čo je blaho človeka, nie je jednoduché, keďže blaho človeka je funkciou historickej situácie, v ktorej žije. Ak sa oprieme o názory G. H. Wrighta (2001), môžeme tento pojem interpretovať ako súhrn všetkého, čo je pre človeka dobré a čo mu činí dobre. Starať sa o blaho iného znamená vytvárať také podmienky jeho žitia, aby bol spokojný a šťastný. Preto je na mieste otázka, za akých podmienok sa môžu deti cítiť v škole spokojné a šťastné.

Odpoveď môžeme nájsť v humanistickej psychológii, konkrétne v teórii ľudských potrieb A. H. Maslowa, ktorá je i nosnou konštrukciou Dohovoru o právach dieťaťa. V duchu tejto teórie môžeme vzniesť argument, že dieťa je v škole šťastné vtedy, ak sa môže nerušene sebarealizovať. K tomu však môže dôjsť len vtedy, ak budú saturované všetky jeho potreby. A tak by sme mohli začať kritikou stále pretrvávajúceho rigidného prístupu k uspokojeniu primárnych *fyziologických potrieb* detí. Ešte stále nájdeme školy, v ktorých deti majú v mene disciplíny dovolené napiť sa, či ísť na toaletu len cez prestávku, či vykonávať svoje potreby na pokyn. Samostatnou témou je rešpektovanie psychohygienických zásad pri tvorbe rozvrhov v našich školách, kde potreby detí sú až na ďalšom mieste po zohľadnení personálnych či priestorových možností školy.

Veľmi zásadná je otázka, či škola saturuje *potrebu bezpečia* všetkých detí, a či im teda garantuje *protektívne práva.* Mohli by sme zostať na úrovni zjednodušenej definície, podľa ktorej má škola chrániť dieťa pred sociálno-patologickými javmi, akými sú užívanie drog, šikanovanie, záškoláctvo a pod. Avšak v tomto prípade by išlo o veľmi redukované poňatie ochrannej funkcie školy, ktoré nám ani zďaleka nepomôže zachytiť problémy našej školskej praxe. Miera saturácie potrieb bezpečia závisí od miery, v akej škola dokáže navodiť u detí pocit istoty, ochrany, ako i vedomie štruktúry, poriadku i limitov. Dieťa sa cíti v bezpečí vtedy, ak rozumie pravidlám, chápe normy, na ktorých tieto pravidlá stoja. Pretože *„blaho človeka sa dá zabezpečiť iba v spoločnosti, v ktorej vládne zákonmi viazaný poriadok“*, píše G. H. Wright (2001). A presne to platí aj pre spoločenstvo, ktorým je škola. Dieťa potrebuje pre svoj pocit bezpečia prehľadný systém pravidiel, ako i autoritu, ktorá má moc dohliadať na ich dodržiavanie. Avšak problémom našej školy je porozumenie tomu, čo je autorita a čo je moc.

Skutočná autorita sa líši od moci založenej na priamom donútení. Učiteľ – autorita nie je autoritatívna osoba, ktorá sa vyznačuje direktívnym

výchovným štýlom, ale človek, ktorý sa v duchu Rogersovského empatického spolubytia snaží žiaka pochopiť, ktorý je nablízku vo chvíli, keď u neho hľadá pomoc. Hovoríme o autorite, ktorá nevyplýva automaticky z hierarchie sociálneho postavenia učiteľa, ale z jeho osobnostných kvalít. A tie sa prejavujú najmä v jednote jeho postojov, činov a slov. Ako tvrdí A. Chlebničanová, nestačí, že na hodine vyvodíme právo byť vypočutý a zavesíme ho na stenu. Ak sa učiteľ nespráva v duchu tohto práva, plagátiky pomyselne padajú zo stien dole. Ako ďalej dodáva, je potom viac než namieste spýtať sa, či tento dualizmus nie je skôr cestou krivenia charakteru detí. Tie totiž privykajú na to, že to, čo sa učia na hodinách, nie je v reálnom živote uplatniteľné. Vzor v podobe učiteľa, ktorý sa správa v súlade s tým, o čom rozpráva, je základným kultivačným prostriedkom v rámci výchovy k hodnotám. A o tom, že deti v osobe učiteľa hľadajú vzor, hovoria aj prvé výsledky výskumu L. Rovňanovej.

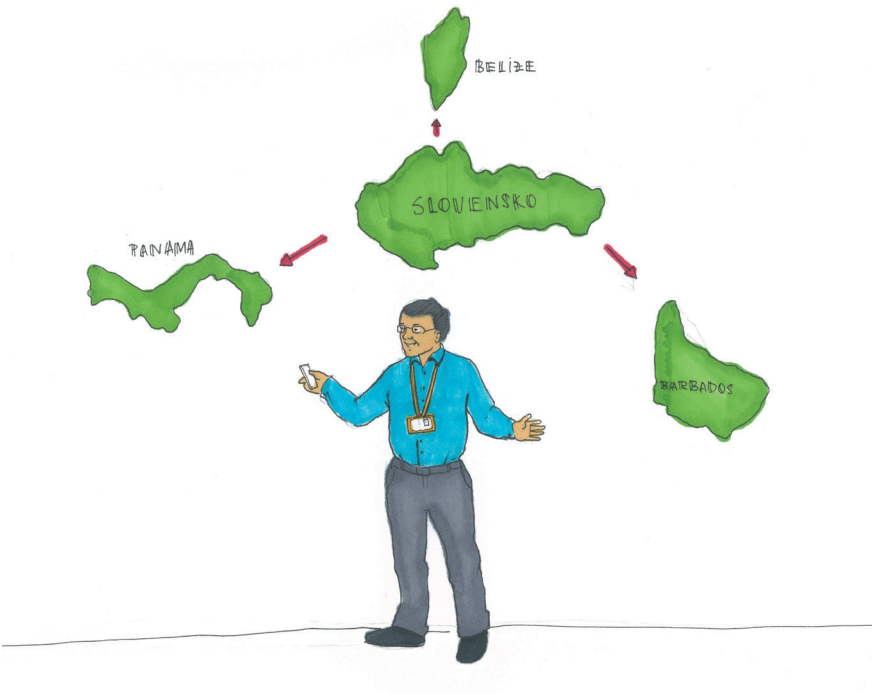
Škola, ktorá žije ľudskými právami, by mala rešpektovať autonómiu každého žiaka. Výchova k akýmkoľvek etickým hodnotám nemôže byť založená na kódexe príkazov a zákazov. (M. Žilínek, 1997) Vychovávať k ľudským právam znamená uplatňovať princíp slobodnej voľby v každodennej praxi a obmedziť represívne opatrenia. Aj analýzy J. Gráca (2000) potvrdili, že využívanie represívnych opatrení síce vedie k dramatickým zmenám vonkajšieho správania detí, avšak neovplyvňuje väzbovo zodpovedajúce vnútorné správanie, o ktoré by nám malo ísť. Nielen skúsenosti detí, ale i výskumy však ukazujú, že v učebných štýloch našich učiteľov stále prevažuje direktívnosť, pričom čím je žiak na vyššom stupni vzdelávania, tým je direktívnosť učiteľov vyššia (pozri napr. L. Fenyvesiová, A. Trpáková, 2005). V kontexte výchovy a vzdelávania k ľudským právam ide o zásadný problém, keďže vedou podporená teória nás učí *„že u detí, s ktorými sa zaobchádza príliš hrubo, ktoré sú prísne trestané alebo neustále kritizované, je väčšia pravdepodobnosť, že z nich vyrastú netolerantní ľudia“*. (G. W. Allport, 2004, s. 322) Direktívnosť deti učí, že svet sa skladá zo silných a slabých, resp. tých, ktorí vymáhajú poslušnosť a tých, ktorí sú nútení poslúchať. A s týmto odkazom deti opúšťajú naše školy.

Veľmi citlivá je otázka, či sú všetky deti v školách skutočne prijímané a milované. V kontexte týchto potrieb ide o rešpektovanie tzv. *psychologických práv*, ktoré sa nazývajú tiež mäkkými právami. „Mäkkosť“ sa viaže k ich slabej vymáhateľnosti. Rovnako ťažké je preukázať, či trpia naše deti v školách pocitom nedostatku *lásky či spolupatričnosti*. Jediným zdrojom informácií sú totiž pocity detí. Avšak dokážeme spoľahlivo predpokladať, že v našich školách sú aj žiaci, ktorí prežívajú pocity neprijatia. Slovensko je terčom kritiky pre segregáciu rómskych detí, ktoré sú vzde-

lávané v izolácii, a to nielen v etnicky homogénnych, ale i heterogénnych triedach. Pri tejto úvahe sú namieste otázky, ktoré si kladie E. Mistrík: Funguje naša škola tak, že sa v nej deti môžu cítiť ako doma? Uvedomuje si, že do nej prichádzajú deti z rozmanitého prostredia, z rozmanitých podmienok, kultúr? Mali by sme si položiť aj ďalšie otázky: Sú naši učitelia pripravení na prácu s multikultúrnymi triedami? Sú otvorení inakosti? Sú schopní tvoriť priaznivú sociálno-emočnú klímu, vďaka ktorej sa nebude dieťa imigranta či cudzinca cítiť ako outsider?

K psychologickým právam detí sa viažu aj *potreby ocenenia.* Ak má byť blaho dieťaťa na prvom mieste, treba mať na zreteli, že každé dieťa potrebuje v škole zažiť pocit výnimočnosti a uznania. Pochybnosti, že to naozaj tak je, pramenia minimálne z dvoch skutočností. Po prvé, žiak je v našom školstve ponímaný predovšetkým ako výstup školského snaženia (technokratické vnímanie dieťaťa). S tým súvisí druhý problém. Naša škola „trpí chorobou" známkovania.

Príliš silná orientácia na meranie „kvality" výstupu žiaka je prirodzene daná aj externými tlakmi. S dávkou irónie možno povedať, že zmyslom učenia v našich školách nie je rozšíriť poznanie detí, ale dosiahnuť dobré výsledky v monitoringoch, v testovaní. Cez tieto výsledky sa školy pre-



zentujú ako kvalitné či menej kvalitné. Tento omyl sa pretavuje do následného fetišizovania známok. Známka sa stala obrazom kvality dieťaťa v očiach učiteľov, rodičov a čo je najhoršie, aj v očiach samotných detí. Ako ukazujú empirické zistenia, medzi známkami a mierou spokojnosti so samým sebou je úzky vzťah. Pozitívne sebahodnotenie je závislé od dobrých známok, pričom rozhodujúce sú známky z tzv. kľúčových predmetov. (K. Ľuptáková, 2007) Koľko je však detí, ktoré excelujú v matematike, slovenskom jazyku a pod.? Koľko je detí, ktoré sú talentované v iných oblastiach, avšak ich potenciál nie je odkrytý a ocenený? Do akej miery sa v našich školách skutočne hodnotí individuálny pokrok dieťaťa? Vedia naši učitelia využívať formatívne hodnotenie alebo hodnotia len výsledky na konci procesu? Otázkou tiež je, či je náhoda, že rómske deti majú v porovnaní so svojimi spolužiakmi nižšie sebapoňatie (K. Ľuptáková, 2007). Pýtame sa preto spolu s E. Mistríkom: Je škola schopná podporiť sebavedomie žiaka, ktorý prichádza z iného kultúrneho prostredia?

Stojí za každým rozhodnutím a každým skutkom v našich školách rešpekt voči ľudskej dôstojnosti každého dieťaťa? Je ponímané každé dieťa ako jedinečná osobnosť, ktorá si zasluhuje osobitý prístup?

Ľudská dôstojnosť je základnou premisou ľudských práv, ako i práv dieťaťa. Spochybnenie či odmietnutie ľudskej dôstojnosti má vážne osobné a sociálne dôsledky. A to aj na pôde školy. Uznanie ľudskej dôstojnosti nestačí len hlásať. Musí byť súčasťou zmýšľania jednotlivcov a obsahom étosu daného spoločenstva. (M. Mráz, 2004) Rešpektovanie ľudskej dôstojnosti v škole znamená prejavovanie úcty každému dieťaťu, garantovanie rešpektu pred jeho slobodou a povinnosť chrániť ho pred akoukoľvek formou diskriminácie. V tejto súvislosti je potrebné aspoň otvoriť rozpravu o tom, aká je reálna prax inkluzívneho vzdelávania na Slovensku. Treba otvorene priznať, že tento koncept nie je u nás pochopený. Svedčí o tom aj samotný školský zákon, *„ktorý doslova limituje politiku inklúzie v našich podmienkach“*. Je postavený na segregačnom koncepte špecifikovaných skupín detí a žiakov, ktorý sa zakladá na veľmi dôsledných klasifikáciách odlišnosti od predpokladanej normy. (O. Kaščák, B. Pupala, 2013)

Zle nastavená legislatíva určuje i prax. V našich školách sa inakosť stále chápe ako abnormalita a pokusy o integráciu detí sú založené na snahe (i keď úprimnej) pomôcť deťom, ktoré vybočujú z normy. Inkluzívne vzdelávanie (o ktorom sa v súčasnosti toľko diskutuje) však nie je prejavom tolerancie majority k minorite „abnormálnych“. Norma v ňom stráca význam a vytráca sa i prvok nadradenosti. V optike inkluzívneho vzdeláva-

nia sú všetky deti jedinečné, originálne a majú svoje edukačné potreby, ktoré musíme rešpektovať (bližšie K. Vančíková, 2015). Tento prístup je v súlade s ideou rešpektovania ľudskej jedinečnosti. Náš vzdelávací systém má v tomto smere značné rezervy. Nazeranie na edukačné potreby detí cez medicínske okuliare spôsobuje, že mnoho detí sa vzdeláva v špeciálnych či špecializovaných školách, často v izolácii od ostatnej, tzv. „normálnej" populácie detí. Nehovoriac o tom, že v špeciálnom školstve sa nachádza početná skupina detí, ktoré nemajú zdravotné, ale len sociálne znevýhodnenie. Tie šťastnejšie sú zaradené do hlavného prúdu. Avšak je sporné, či je naša škola schopná identifikovať ich skutočné potreby, odhaliť a rozvíjať ich potenciál. Je spôsobilá diferencovať výučbu? Je na túto úlohu pripravené učebné, vecné a materiálne prostredie našich škôl? Máme na to pripravených učiteľov? Existuje v našich školách dostatočná odborná podpora (špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia, sociálni pedagógovia a pod.)?

Je škola miestom, kde každé jedno dieťa môže prejaviť svoju identitu a prežívať ju ako bezkonfliktnú?

Všetky vyššie položené otázky by sme si mali podľa E. Mistríka položiť aj v súvislosti s deťmi, ktoré prichádzajú do našich škôl z iných kultúr. Ak má totiž škola vychovávať deti v duchu ľudských práv, musí garantovať každému dieťaťu právo na slobodu myslenia, svedomia či viery. V našich podmienkach sme však zvyknutí nazerať na triedu ako na kultúrne homogénnu skupinu. Odlišnosť je pre našu školu rušivý faktor. Chýbajúca citlivosť k inakosti sa prejavuje v očakávaní, že ten, kto má povinnosť prispôsobiť sa, je jej nositeľ – teda žiak. V horšom prípade si naši učitelia ani neuvedomujú, že žiaci prichádzajú z rozmanitého prostredia, z rozmanitých podmienok, kultúr.

Ako podotýka E. Mistrík, škola musí chrániť základné hodnoty dominantnej kultúry, vysielať signál, že hoci sme odlišní, všetci musíme rešpektovať štátne právo a platné zákony krajiny. To však neznamená, že má škola upierať deťom právo prejaviť vlastnú kultúrnu identitu. Naše školy nie sú multikultúrne vo svojej vnútornej filozofii. Možno i preto je multikultúrna výchova len deklarovaným učivom, no nie realitou našich škôl. Ak hovoríme o výchove k ľudským právam ako o výchove k hodnotám, zohľadnenie kultúrnych špecifík žiakov je absolútne kľúčové. Základným princípom hodnotovej výchovy je totiž rešpektovanie subjektivity. Pretože hierarchia hodnôt je u každého jedinca ovplyvnená nielen personálne, ale i kultúrne a sociálne.

Rešpektuje súčasná škola poznatok, že každé dieťa je spôsobilé vyjadriť svoje názory a je schopné spolurozhodovať o veciach, ktoré sa ho bezprostredne týkajú? Vytvára priestor na to, aby deti mohli tieto schopnosti uplatniť a rozvíjať?

Stúpenci teórie vnútroškolskej socializácie zdôrazňovali vo svojich dielach, že inštitucionálna štruktúra školy nemá len pedagogický, ale i politický význam. Nie je teda len miestom edukácie, ale aj miestom, kde si žiaci osvojujú isté politicky korektné formy myslenia a konania (podľa O. Kaščák, 2006). Je preto zrejmé, že zo školy si žiaci neodnášajú len poznatky o demokracii, ale i predstavy o tom, ako demokracia funguje či nefunguje. Z. Čačová sa v tejto súvislosti pýta, aký odkaz si odnášajú naše deti zo škôl, ak žiacke či študentské parlamenty majú len formálny charakter, ak sú do nich vyberaní len najlepší a najposlušnejší žiaci. Majú naše deti v školách možnosť vyjadriť vlastný názor? Je princíp dohody ako koncepčný princíp výchovy v právach dieťaťa (bližšie H. Hejlová, 2010) uplatňovaný v našich školách? Uplatňovanie tohto princípu nepredpokladá ponímanie žiaka ako klienta, ktorý si určuje vlastné pravidlá „hry". Uplatňovanie princípu dohody sa prejavuje v miere, v akej deti môžu spolurozhodovať vo veciach, ktoré sa ich bezprostredne týkajú (pravidlá života v triede, výber partnera na riešenie úlohy, výber úloh a pod.). Princíp dohody nie je možné uskutočňovať bez uplatnenia princípu voľby. V tomto bode sa znovu dostávame k téme direktívneho učebného štýlu na strane učiteľov či našich, nie vždy správnych, predstáv o disciplíne a poriadku.

Ak sme tvrdili, že škola cez skryté kurikulum vytvára u detí aj predstavy o demokracii, je dôležité uviesť, že princíp dohody nie je uplatňovaný v dostatočnej miere ani medzi učiteľmi a zamestnancami školy. Celkovo je slovenská škola charakteristická nízkou mierou vzájomnej komunikácie a spolupráce. To, čo píše M. Pol o českých učiteľoch, platí aj pre našich. Slovenskí učitelia *„pracujú relatívne nezávisle jeden na druhom a na ostatných dospelých v školách. I keď sa s kolegami stretávajú a práca druhých je pre nich dôležitá, miera ich vzájomnej spolupráce býva typicky relatívne nízka. Skôr sa v školách zdá, že ľudia sa správajú skôr akoby na ostatných neboli vôbec (vzájomne) závislí"*. (M. Pol, 2006, s. 147) Tento hendikep sa prejavuje aj v postoji školy voči rodičom. Vo vzťahu učiteľ – rodič pretrváva tradičné poňatie zdôrazňujúce určitú výlučnosť profesionálov vo veci školského vzdelávania a výchovy. (Tamtiež) Slovenská škola je veľmi „nepriepustná", čo sa týka vplyvu a názorov rodičovskej verejnosti. Je pritom preukázané, že *„zapojenie školy do vonkajšieho prostredia, otvorenosť voči vonkajším iniciatívam zvyšuje kapacitu pre reálne zlepšenie školy"*. (A. Harris, 2003) V prípade, že má škola vychádzať v ústrety potre-

bám jej žiakov, ideálnym konceptom je model tzv. komunitnej školy, ktorý je založený na angažovaní sa školy a učiteľov v živote komunity a, naopak, na angažovanosti rodičov a ďalších členov komunity v školskom živote.

Ako ďalej v príprave učiteľov?

Pri analýze formálneho kurikula sme konštatovali, že spôsob, akým učiteľ/učiteľka uchopí témy uvedené v Štátnom vzdelávacom programe, závisí od jeho postojov, znalostí a schopností. V jeho rukách je to, či dokáže uchopiť témy, ktoré skôr implicitne zasahujú výchovu a vzdelávanie k ľudským právam, ako i to, či dokáže nachádzať priestor pre prierezové témy vo svojich predmetoch. Z pohľadu skrytého kurikula je potrebné zdôrazniť, že učiteľ je permanentný kultivačný faktor v oblasti výstavby hodnotového sveta detí. Kultivuje osobnosti žiakov nielen na vyučovaní či pri cieľavedomom pôsobení, ale najmä v situáciách, keď si možno ani sám neuvedomuje, že výchovne pôsobí. Tieto skutočnosti zosilňujú nároky nielen na odbornosť učiteľa, ale i na jeho osobnostný a etický profil. Zdá sa teda, že miera, v akej sa výchova a vzdelávanie k ľudským právam dostanú z formálneho kurikula do života našich škôl, je významne závislá od kvality učiteľa. V tejto časti sa preto pokúsime načrtnúť základné problémy, ktoré súvisia s predgraduálnou prípravou slovenských učiteľov. Skôr, ako tak urobíme, pokúsime sa (berúc na vedomie nemalé riziko zovšeobecnenia) zosumarizovať najväčšie nedostatky práce našich učiteľov. Pomôžeme si otázkami, ktoré si položila L. Rovňanová: AKÍ sú naši učitelia? ČO učia? AKO učia?

- Na začiatok je nutné zdôrazniť, že slovenskí učitelia sú unavení z mnohých zmien, ktoré sa za posledné roky udiali. Sú demotivovaní a už nie sú otvorení zmenám a inováciám tak, ako tomu bolo po roku 1989, keď zmenu vyhľadávali sami. Tento útlm spôsobil, že mnohí učitelia rezignovali a zotrvávajú vo svojej profesijnej rigidite. Ďalšie vzdelávanie vnímajú ako nutnosť a nie ako osobnú potrebu. Posun vpred hatí aj nedostatok sebareflexie. Celkovo slabý akcent na autoevalváciu v našom vzdelávacom systéme spôsobuje, že učitelia nepociťujú ani nutnosť, ani potrebu využívať sebareflektívne techniky. Aj preto môžeme v týchto dňoch len ťažko hovoriť o zmene paradigmy vzdelávania v našich školách.

- Učitelia vnímajú tzv. reformy riadené zhora ako nefunkčné aj preto, že ich hlas nie je vypočutý. Svoju potrebu rozhodovať si saturujú za dverami triedy. V dôsledku toho uvažujú len v horizonte triedy,

v lepšom prípade školy, v ktorej pôsobia. Nereflektujú spoločenský kontext, v ktorom škola funguje, a preto nedokážu v potrebnej intenzite ani reagovať na aktuálne dianie, ktoré priam vyzýva k výchove a vzdelávaniu k ľudským právam.

- V hľadaní odpovedí na otázku ČO učia je dôležité poukázať na skutočnosť, že slovenskí učitelia nepreukazujú zručnosť pracovať s rámcovými vzdelávacími programami. Javí sa, že im chýba profesijná autonómia. Volajú po návodoch, zadaniach, presných inštrukciách. Ako však upozorňuje Š. Porubský, vinu netreba hľadať len v učiteľoch. Treba sa zamyslieť nad tým, prečo svoju autonómiu nedokážu v tomto smere prejaviť. Rámcové vzdelávacie programy, ktoré mali dať učiteľovi možnosť slobodnejšie pracovať s učebnými obsahmi, boli prevzaté z prostredia, kde fungovali ako nástroj centralizácie. V našich podmienkach mali v rámci nezvládnutej reformy poslúžiť ako nástroj decentralizácie. Avšak učitelia neboli na túto zmenu pripravení a s novým dokumentom sa dodnes nenaučili efektívne pracovať. V dôsledku toho nedokážu operacionalizovať ciele výchovy a vzdelávania k ľudským právam, zachytiť implicitné obsahy výchovy a vzdelávania k ľudským právam a integrovať prierezové témy do svojich predmetov.

- V dôsledku zmieneného problému sa slovenskí učitelia fixujú na explicitne vyjadrené učivo, pričom, ako konštatuje L. Rovňanová, obsahy svojich predmetov vnímajú ako primárne ciele, kvôli ktorým v škole sú. Vnímajú sa ako sprostredkovatelia poznatkov konkrétnych predmetov a nedokážu vnímať svoje predmety ako prostriedky osobnostného a morálneho rozvoja detí. Možno i preto si slabo uvedomujú, že sú tvorcami a spolutvorcami kultúry a klímy školy. Možno i preto nedokážu v dostatočnej miere reagovať na psychologické potreby detí, zvládať dynamiku triedy a budovať kultúru vzájomnej podpory.

- Ak chceme dostať odpoveď na otázku AKO učia, musíme sa zamyslieť nad tým, či si učitelia uvedomujú zmenu paradigmy vyučovania. Podľa slov L. Rovňanovej prevláda v našich školách inštrukcionizmus, ktorému je vlastný skôr transmisívny spôsob výučby a disciplinovanie na báze príkazov a zákazov. Konštruktivistické prístupy sa do našich škôl vkrádajú pomaly. A ako dopĺňa túto myšlienku Š. Porubský, učitelia používajú prevažne také formy práce, ktoré neumožňujú demokratický život v triede. V zásade mnohí žiaci v našich školách nemajú adekvátnu slobodu na to, aby mohli realizovať svoje práva a povinnosti. Model vzdelávania založený na poslušnosti však nie je udržateľný. (Manifesto 15)

Cesta nápravy nežiaduceho stavu by určite mala viesť aj cez kvalitnú predgraduálnu prípravu učiteľov. Skôr, ako vytýčime základné nedostatky obsahu a metód výučby, musíme sa dotknúť toho, ako je nastavený systém vysokoškolského vzdelávania na Slovensku.

Alarmujúca je skutočnosť, že v našej krajine sú celkové kapacity vysokých škôl oveľa vyššie ako počet záujemcov o vysokoškolské štúdium. V roku 2015 sa na štúdium hlásilo len 83 % plánovaného počtu prijatých. Keďže je systém financovania založený na normatívnej metóde, vysoké školy reagovali na situáciu znižovaním nárokov na prijatie študentov. Takmer všetky fakulty (s výnimkou pár) rezignovali na výber študentov a zrušili prijímacie konanie. (ARRA, 2015) Boj o študenta – klienta spôsobil, že na štúdium učiteľstva sa tak dostávajú aj ľudia, ktorí nemajú motiváciu byť učiteľom, ktorí nemajú osobnostné či dokonca intelektové predpoklady na výkon tejto profesie.

Hoci sa kvalita výučby odvíja do veľkej miery od kvality študentov, nedostatok motivovaných, osobnostne a intelektovo zdatných študentov nie je jediný problém. Ak chceme otvorene hovoriť o tom, ako pripraviť učiteľov tak, aby sa výchova a vzdelávanie k ľudským právam stali súčasťou života našich škôl, musíme sa kriticky pozrieť aj na obsah a formy ich prípravy. Na vymedzenom priestore uvedieme niekoľko postrehov:

- Najprv si treba položiť otázku, na akých fakultách sa vzdelávajú naši učitelia. Ide skutočne o fakulty profilovo zamerané na učiteľské vzdelávanie?

- Podľa L. Rovňanovej nám chýba jasné zadefinovanie kvality učiteľa. Určité kritériá kvality nachádzame v návrhu profesijných štandardov učiteľa, avšak tie podľa nej nereflektujú v dostatočnej miere komplexnosť učiteľskej profesie. Máme teda jednotnú bázu, na ktorej stavať učiteľské programy?

- Ďalší zásadný problém zhrnula Z. Danišková do tvrdenia, že univerzita by sa mala vrátiť do čias univerzity. Každý študent by mal na pôde univerzity získať potrebný rozhľad a nadhľad. Malo by sa mu dostať vzdelanie v tom pravom zmysle slova tak, aby aj matematik, filozof či archeológ cítil potrebu venovať pozornosť spoločensky významným témam a rozumel im. Len vtedy z našich vysokých škôl môžu vychádzať učitelia, ktorí nebudú len „predmetári“, ale budú schopní dotknúť sa aj učiva v rámci výchovy a vzdelávania k ľudským právam a realizovať prierezové témy.

- Ak chceme, aby sa v našich školách nielen učilo o ľudských právach, ale aj nimi žilo, musíme vzniesť vážnu námietku vo vzťahu k slabému zastúpeniu pedagogicko-psychologickej a didaktickej zložky prípravy učiteľov. Tento problém je citeľný najmä v príprave učiteľov na sekundárne vzdelávanie. Podľa staršieho výskumu (no domnievame sa, že situácia je veľmi podobná i dnes) sa približne 58 – 80 % vyučovacieho času venuje aprobačným predmetom, pričom pedagogike len 2,6 – 8,2 %, psychologickým predmetom 4 – 11,6 % a didaktickým iba 2,6 – 5,4 %. (V. Rosa, 2003, pozri tiež M. Černotová, E. Vincejová, 2009, S. Babiaková, 2008) Tento trend, ktorý má svoje historické korene, bol umocnený aj Bolonskou deklaráciou, vďaka ktorej sa pristúpilo aj u nás k štruktúrovanému učiteľskému štúdiu na dva stupne (bakalársky a magisterský). Tým sa rozbil overený integrovaný model prípravy učiteľa smerujúci k holistickej profesii. (J. Vašutová, 2009) Návrat späť k neštruktúrovanému vzdelávaniu sa stále nepodarilo presadiť napriek tomu, že väčšina učiteľských fakúlt by túto zmenu privítala.

- Štruktúrovanie učiteľského vzdelávania na dva stupne umocnilo i trend oslabovania pedagogickej praxe. Samozrejme, že medzi jednotlivými fakultami sú rozdiely, avšak vo všeobecnosti majú študenti stále menej príležitostí preveriť si teóriu v praxi a získať potrebné zručnosti. A. Chlebničanová si dokonca myslí, že prax by mala predchádzať teórii. Ak študent nemal možnosť na základe vlastnej skúsenosti porozumieť školskej realite, mnohé poznatky zostanú pre neho abstraktné a neuchopiteľné.

- Akademickej pôde je často vyčítaná odtrhnutosť od praxe. V praxi sa tento hendikep prejavuje aj tým, že učivo sprostredkované v štúdiu nie vždy korešponduje s aktuálnymi problémami reálnej školskej praxe. Ide samozrejme o komplexnejší problém, avšak mnoho osvetlí zmienka o tom, akým kľúčom je hodnotená kvalita vysokých škôl. *„Pri hodnotení vedeckých a odborných pracovníkov sa väčšinou prednostne posudzujú počty publikácií a odborných citácií namiesto hodnotenia kvality výskumu a prínosu určitého bádania alebo teórie k rozvoju odboru.“* (J. Pelikán, 1997). Práca vysokoškolských učiteľov sa nesie v duchu hesla Publish or perish (Publikuj alebo zhyň!). Ako poznamenáva Š. Porubský, preferencia kvantity na úkor kvality spôsobila, že čím viac výskumov robíme, čím viac publikácií píšeme, tým viac sa vzďaľujeme od reálnych problémov školy.

- Honba za výsledkami, ktoré sa sumarizujú v čase akreditácie a neľahký boj o prežitie každej fakulty v prostredí nadbytku učiteľských

študijných programov sa možno podpisujú i na neschopnosti akademickej sféry nadviazať kontakt s inými inštitúciami, organizáciami, združeniami, ktoré školia učiteľov a ponúkajú im poznanie viac reagujúce na potreby školskej reality. A. Chlebničanová vidí v takejto spolupráci posilnenie obidvoch strán. Zároveň je presvedčená o tom, že vysoká škola by mala pomôcť budúcemu učiteľovi zorientovať sa v sieti vzdelávacích ponúk a zjednodušiť mu tak vyhľadávanie pomoci v budúcnosti.

- Ak sme kritizovali kultúru a klímu našich škôl a hľadali v nich prvky demokracie, rešpektu a úcty k ľudským právam, bolo by viac než namieste pozrieť sa aj na prostredie našich vysokých škôl. E. Mistrík si kladie otázku, či je tento duch prítomný aj na akademickej pôde. Skryté kurikulum neformuje len žiakov a študentov základných a stredných škôl. O tom, či majú ľudské práva platnosť a či vôbec má význam o nich hovoriť, sa učí mnoho i študent vysokej školy. Tu si treba priznať, že v porovnaní s modernými západoeurópskymi univerzitami prežíva na tých našich stále duch autority, vládne silná hierarchia. Zapojenosť študentov do študentských parlamentov či akademických senátov je slabá. Možno necítia priestor na prejavenie svojej slobody a možno ju prejaviť nevedia. Pretože kruh sa uzaviera. Veď do vysokoškolských lavíc prichádzajú absolventi základných a stredných škôl, kde ľudské práva nie sú skutočnou témou.

Záver

Všetky problémy, ktoré sme načrtli v tomto texte, sú veľmi komplexné a zasluhovali by si hlbšiu analýzu. Slovo analýza je v tomto konštatovaní absolútne kľúčové. Zmeny v našom vzdelávacom systéme by sa nemali diať revolučným spôsobom, akým sa diali doposiaľ. Nášmu vzdelávaciemu systému neprospejú ďalšie neohlásené začiatky, bombastické heslá, nekoncepčné deklarácie. Zmeny by sa nemali uskutočňovať v duchu hesla „čo najrýchlejšie ukázať výsledky“ a nemali by byť navodzované bez prípravy terénu. (Podľa: Š. Porubský, 2010) Transformácia si vyžaduje dôslednú prípravu a premyslenú implementáciu. V prvej fáze, vo fáze kreovania cieľového obrazu zmeny (bližšie B. Kosová, Š. Porubský, 2011) si treba zadefinovať, aké sú naše národné potreby. Hoci sú skúsenosti iných krajín veľmi inšpiratívne, Slovensko musí rešpektovať sociálno-historické okolnosti, za ktorých sa náš vzdelávací systém vyvíjal. Ako totiž podotýka Š. Porubský, v našich reformných snahách si, žiaľ, neuvedomujeme, že náš vzdelávací systém sa od Márie Terézie vyvíjal tak, že bol považova-

ný za nástroj štátu na udržiavanie občanov v určitom politickom systéme. Teraz pred nami stojí historická úloha zmeny paradigmy. Musíme nájsť spôsob, ako zmeniť túto schému tak, aby sa škola svojím usporiadaním stala symbolom demokracie. Výchova a vzdelávanie k ľudským právam sa stanú skutočnosťou vtedy, ak škola bude v sebe niesť znaky inštitúcie demokracie. Ako však dodáva, najprv sa musí stať vzdelávanie na Slovensku skutočnou vládnou prioritou.

Poznámky

Text vznikol za výraznej podpory myšlienok, ktoré odzneli na odbornom seminári k výchove a vzdelávaniu k ľudským právam, ktorý organizovala Nadácia otvorenej spoločnosti 20. októbra 2016. Pri okrúhlom stole diskutovali (v abecednom poradí):

- Zuzana Čačová, Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava,
- Zuzana Danišková, Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave,
- Petra Fridrichová, Centrum edukačného výskumu, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
- Aneta Chlebničanová, Inovačné vzdelávacie centrum, Nadácia pre deti Slovenska,
- Peter Lenčo, Inovačné vzdelávacie centrum, Nadácia pre deti Slovenska,
- Erich Mistrík, Katedra etickej a občianskej výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave,
- Štefan Porubský, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
- Lenka Rovňanová, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
- Katarína Vančíková, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Text je výstupom projektu VEGA 1/0765/16 s názvom *Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia* a projektu VEGA 1/0464/16 s názvom *Atribúty európskej identity v kontexte výchovy mládeže.*

Literatúra

ALLPORT, G. W. 2004. *O povaze předsudků.* Praha: Prostor.
Analýza súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v regionálnom školstve. 2015. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na: www.minedu.sk/data/files/5129_analyza-lp.pdf
ARRA. 2015. *Hodnotenie fakúlt vysokých škôl 2015. Ranking fakúlt vysokých škôl SR na základe porovnania ukazovateľov kvantity a kvality vzdelávania a výskumu.* Dostupné na: www.arra.sk/sites/arra.sk/files/file/ARRA_Sprava_2015.pdf
BABIAKOVÁ, S. 2008. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov.* Banská Bystrica: PF UMB.
ČAČKA, O. 1998. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika.* Brno: Doplněk.
ČERNOTOVÁ, M. – VINCEJOVÁ, E. 2009. Hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti.* Trnava: FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 440 – 448.
DANIŠKOVÁ, Z. et al. 2015. *Výchova k občianstvu na primárnom stupni.* Trnava: Typi Universtatis Tyrnaviensis.
FENYVESIOVÁ, L. – TRPÁKOVÁ, A. 2005. Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdelávání.* České Budějovice: Katedra pedagogiky a psychologie JU, s. 58 – 60.
GRÁC, J. 2000. Psychologické osobitosti záväzných noriem a tzv. predmet etickej výchovy. In *Pedagogická revue*, roč. 52, č. 5, 448 – 455.
HARRIS, A. 2003. *School improvement. What's in it for schools?* London and New York: Routledge Falmer.
HEJLOVÁ, H. 2010. *Práva dítěte ve vzdělávání – výzva pro učitele.* Praha: Pedagogická fakulta UK.
KAŠČÁK, O. 2006. *Moc školy. O formatívnej sile organizácie.* Bratislava: Typi Universitatis Tyrnhaviensis a VEDA.
KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2013. Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania. In *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, s. 21 – 24.
KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné zmeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica: PF UMB.
ĽUPTÁKOVÁ, K. 2007. *Nové prístupy k výchove k ľudským právam na 1. stupni ZŠ* (dizertačná práca). Banská Bystrica: PF UMB.

Manifesto 15. 2015. *Evolúcia vzdelávania.* Dostupné na: www.manifesto15.org/sk/
MRÁZ, M. 2004. *Humanistické aspekty ľudskej dôstojnosti.* ÚSKI. Dostupné na: www.uski.sk/frames_files/ran/2004/cl040107.htm
MŠVVaŠ SR. 2014. *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov.* Dostupné na: www.minedu.sk/kvalifikovanost-pedagogickych-zamestnancov
PELIKÁN, J. 1997. *Výchova pro život.* Praha: ISV.
POL, M. 2000. Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost. In *Studia paedagogica.* Brno: FF MU, s. 59 – 80.
PORUBSKÝ, Š. 2010. Hmlistý priestor pred zatvorenými dverami: neautorský oblúk ku komentáru B. Pupalu a O. Kaščáka. *In Komenský,* roč. 134, č. 5, s. 17 – 23.
PETÖCZ, K. – HORNÁ, D. 2015. Používanie odbornej terminológie a metodológia prekladu. In *Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty.* Bratislava: ŠPÚ, s. 10 – 17.
ROSA, V. 2003. *Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy.* Dostupné na: www.cpvp.sk/dokumenty/ucitel2003.doc
Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na: www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň ZŠ. 2015. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na: www.minedu.sk/data/att/7502.pdf
Štátny vzdelávací program pre nižšie sekundárne vzdelávanie – 2. stupeň ZŠ. 2015. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na: www.minedu.sk/data/att/7500.pdf
Štátny vzdelávací program pre gymnáziá – úplné stredné všeobecné vzdelávanie. 2015. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na: www.minedu.sk/data/att/7900.pdf
ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* Bratislava: Iris.
VANČÍKOVÁ, K. 2013. *Multikultúrna výchova – jej miesto v súčasnej škole.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
VANČÍKOVÁ, K. 2015. Inkluzívne vzdelávanie – slová a činy. In *Porubský,* Š., Lynch, Z. (eds.) *Kurikulárna reforma a perspektívy základnej školy.* Banská Bystrica: Belianum, s. 103 – 115.
VAŠUTOVÁ, J. 2009. Učitelství v dilematech a paradoxech vzdělávací politiky, teorie a praxe. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti.* Trnava: FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 9 – 17.
WRIGHT, G. H. 2001. *Humanizmus ako životný postoj.* Bratislava: Kaligram.
ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti.* Bratislava: IRIS.

Výchova a vzdelávanie na Islande alebo postrehy z inej galaxie

Zuzana Čačová

Abstrakt

Príspevok približuje skúsenosti zo študijnej návštevy na Islande zameranej na spoznanie systému výchovy a vzdelávania, ako aj realizáciu výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Zároveň porovnáva situáciu na Islande a na Slovensku v uvedených oblastiach. Taktiež prináša pohľady islandských učiteľov a zástupcu samosprávy, ktorí navštívili niekoľko slovenských škôl, na slovenský systém výchovy a vzdelávania. V centre záujmu sú proces tvorby a obsah národného kurikula na Islande a na Slovensku, ako aj zodpovednosti jednotlivých aktérov v jeho implementácii do praxe.

Kľúčové slová

národné kurikulum, výchova a vzdelávanie k ľudským právam, najlepší záujem dieťaťa

Úvod

Naším zámerom je priblížiť rozdiely medzi slovenským a islandským školstvom, zvlášť hodnoty, na ktorých je postavené a následne procesy, akými sa tieto hodnoty transformujú do základných dokumentov definujúcich vzdelávací, resp. školský systém. Island v roku 2008 ohlásil a spustil nový národný vzdelávací program. Keďže sa takýto krok chystá aj na Slovensku, príklad Islandu považujeme za inšpirujúci. Budeme sa venovať najmä podstatným rozdielom medzi islandským a slovenským vzdelávacím systémom, t. j. len niektorým vybraným témam.

Konkrétne budeme porovnávať národné kurikulum na Islande a dokument *Učiace sa Slovensko*. Zvlášť si budeme všímať nasledujúce témy – ako sa rozhodli na Islande vychovať nových občanov; proces tvorby a implementácia nového národného kurikula; ako si poradili s novým kurikulom školy; aké šťastné sú deti na školách na Islande. Čiastočne sa dotkneme tém – ako pracuje samospráva a ako ovplyvňuje realizáciu národného kurikula v praxi; ako ministerstvo zabezpečuje, aby sa národné kurikulum implementovalo; akú úlohu pri zavádzaní princípov národného kurikula zohrala ombudsmanka pre deti; ako ombudsmanka pre deti spolupracuje so školami.

Národné kurikulum

Mimoriadne náročné klimatické podmienky na Islande, dlhé zimy a nedostatok slnečného svetla, ako aj časté samovraždy vyžadujú mimoriadne funkčný sociálny a školský systém. Nevyhnutnosťou sú tak dostatočné investície do školstva. Tie sa pohybujú vo výške 4,5 % HDP v roku 2012 (piaty najvyšší podiel spomedzi krajín OECD). Na porovnanie, Slovensko investuje 2,5 % HDP a otázne je, ako efektívne sú tieto finančné prostriedky využité. *„Školské prostredie, v ktorom sa dieťa cíti šťastné a spokojné, je pre odborníkov základnou podmienkou úspešného vzdelávacieho systému a Island exceluje aj v tejto sfére. Školy sú tu miestom, kde deti majú rozvíjať a uplatňovať svoj talent a užívať si detstvo, nech je výsledkom hoci aj behanie po škole v ponožkách.“* (A. Bilá, 2016)

Island je zároveň krajinou s jedným z najstarších demokratických parlamentov. Alþingi bol založený v roku 930 v þingvellir približne 45 km od hlavného mesta Reykjavík. Dá sa povedať, že demokraciu a ľudské práva majú Islanďania takpovediac v krvi. Po krachu v roku 2008 a veľkej recesii, ktorá sa začala v decembri 2007, si Islanďania povedali, že niečo treba

zásadne zmeniť, aby sa situácia neopakovala. Výchova a vzdelávanie sa stali najvplyvnejším nástrojom a škola je jediným miestom, cez ktoré musia prejsť všetky deti, aby takáto zmena skutočne prebehla.

Nové štátne kurikulum, ktorého príprava trvala dva roky, bolo silne ovplyvnené pretrvávajúcou finančnou krízou. Je povinné pre všetky školy, ale jeho realizácia je ponechaná na školách samotných. Island je totiž silne decentralizovaný štát. Štátne kurikulum tak slúži len ako návod, hlavný rámec. Má približne 250 strán. Vlastné školské kurikulum škola zverejňuje na svojej internetovej stránke. Je to jej povinnosť. Osobitná pozornosť sa venuje rozvoju osobnostných a sociálnych kompetencií detí. Zjednodušene povedané, prostredníctvom sociálneho kurikula sa deti učia, ako spolu navzájom vychádzať, ako byť empatický, cítiť sa dobre, viesť spokojný život (podpora sebavedomia, sebakontroly atď.). Snahou je, aby sa deti len neučili pravidlám, ale aby sa stali súčasťou ich správania. Ak sa pozrieme na slovenský systém, vidíme veľkú paralelu s výchovnou zložkou výchovno-vzdelávacieho procesu, otázkou však je, do akej miery je u nás reálne uplatňovaná.

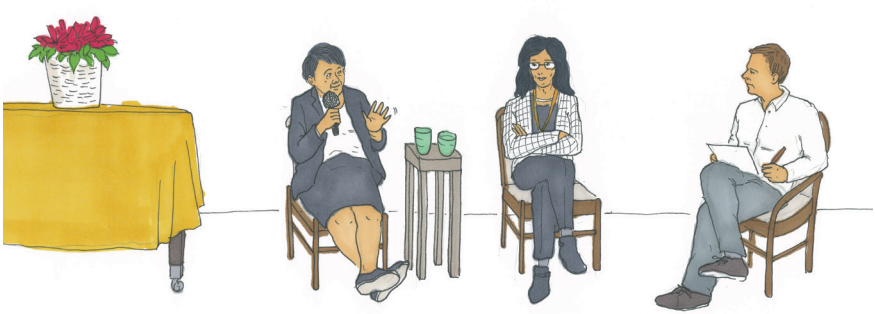
Podobne sa na Islande oproti Slovensku venuje pozornosť tzv. skrytému kurikulu, ktoré zahŕňa také aspekty ako atmosféra v škole, klíma v triede, a teda „reálny život" v škole. Zvlášť pri téme ľudské práva a pri formovaní postojov v tejto oblasti je význam sociálneho, ako aj skrytého kurikula na Slovensku veľmi podceňovaný, resp. sa mu nevenuje primeraná pozornosť – tá sa zameriava predovšetkým a takmer výlučne na formálne kurikulum. Veľmi jasne to pomenoval profesor Mistrík (2016):

> *„Kým sa nezmenia metódy vyučovania, kým sa radikálne nezmení štátny vzdelávací program z vyučovania vied na vyučovanie problémov, kým sa nezmení autoritatívne fungovanie školy, kým sa nezmení atmosféra v triede a mnoho iných vecí, dovtedy bude neefektívne akékoľvek vyučovanie a výchova proti extrémizmu. K extrémistickým postojom totiž nevedie len nevhodná občianska výchova, hoci jej nedostatky otvárajú priestor aj extrémizmu. Vedie k nim celé fungovanie školy. Totalitne sa správajúci učiteľ môže rozprávať o demokracii koľko chce, nikoho nepresvedčí. Riaditeľ, ktorý je malým bohom, nepresvedčí žiakov, že si majú vážiť autoritu a zároveň demokraticky diskutovať."*

Príprava národného kurikula na Islande trvala dva roky, jeho výsledné znenie bolo publikované v júni 2008. Pre lepšie pochopenie jeho zámerov a cieľov bol vytvorený *Sprievodca národným kurikulom* (2014) ako rá-

mec pre jeho implementáciu na rôznych úrovniach školského systému. Popisuje ciele a požiadavky vzdelávacieho systému, ktoré sú rovnaké pre všetky deti, učiteľov a učiteľky, ako aj manažment škôl, ale aj ďalší školský personál. Zároveň popisuje základné nastavenia v škole, hodnotenie školských aktivít, návody na tvorbu učebných materiálov. Školy sa samy autonómne rozhodujú, či jednotlivé predmety budú učiť samostatne a oddelene, alebo integrovane a prepojene, pričom sa odporúča maximálna možná integrácia.

Už v príhovore sprievodcu ministerka pre vzdelanie, vedu a kultúru Katrín Jakobsdóttir hovorí o hlavnom cieli výchovy a vzdelávania na Islande jasne: „Je veľmi dôležité systematicky budovať vedomosti a zručnosti, ktoré posilňujú v jednotlivcoch ich schopnosť v budúcnosti byť kritický, aktívny a kompetentný člen spoločnosti založenej na rovnosti a demokracii.“ (Sprievodca národným kurikulom, 2014, s. 5) Porovnajme ju s prvou vetou rovnako rozsiahleho dokumentu Učiace sa Slovensko (2016): „Efektívne fungujúce regionálne školstvo poskytujúce kvalitnú výchovu a vzdelávanie, reagujúce na aktuálne i očakávané potreby jednotlivca a spoločnosti a osobitne na potreby hospodárskej praxe, dostupné pre všetky vrstvy spoločnosti, poskytujúce deťom a žiakom radosť zo získavania vedomostí a ich osobného rastu, ako i základ zdravého životného štýlu a zabezpečujúce učiteľom postavenie a ohodnotenie zodpovedajúce mimoriadnemu významu ich práce.“ Cítite ten „jemný“ rozdiel? Islandské národné kurikulum zdôrazňuje **flexibilitu** a **kontinuitu** vzdelávacieho systému.



Ďalší dôraz sa kladie na rozvoj škôl a všeobecnú profesionalitu učiteľov. Vzdelávací systém je vertikálne integrovaný, t. j. zabezpečuje jeho konzistentnosť a kontinuitu od materských škôl až po vysoké školy. Hlavným cieľom je podpora všeobecného vzdelania. Školy by mali pracovať tak, aby napĺňali potreby detí a mladých ľudí a zároveň podporovali ich účasť na živote spoločnosti. Používané metódy pre všetky stupne vzdelávania sú rovnako dôležité ako samotný cieľ. Sú založené na tolerancii, rovnosti, demokratickej spolupráci a zodpovednosti. Veľmi podstatná je aj vzájomná interakcia medzi žiakmi, ako aj medzi žiakmi a ich učiteľmi.

Profesionalite učiteľov je venovaná hneď prvá kapitola. Úloha učiteľa je kľúčová vo všetkých školských aktivitách – výučba, výchova, administratíva, poradenstvo, výskum a vývoj. Profesionalita učiteľov je založená na odbornom vzdelaní, vedomostiach, postojoch a pracovnej etike. Efektívna komunikácia a konštruktívne učenie rozširujú vedomosti a zručnosti detí. Učitelia nie sú zodpovední iba za vštepovanie vedomostí žiakom, ale aj za sprostredkovanie možností, ako získavať tieto vedomosti a zručnosti, podporujú ich radosť z práce a podnecujú kritické myslenie. Učitelia sprevádzajú deti a mladých ľudí štúdiom i hodnotením ich štúdia a podporujú ich v osvojovaní si zdravého životného štýlu. Učitelia sa snažia vytvárať dobrú školskú atmosféru, spravodlivé pracovné postupy a povzbudzujúce prostredie na učenie sa.

Predchádzajúce aj nasledujúce texty sú voľným prekladom častí islandského štátneho kurikula a rozdiel je pri porovnaní s dokumentom Učiace sa Slovensko zrejmý už na prvý pohľad. Jednoduchosť jazyka, konzistentnosť a kontinuita, reflexia zmien v islandskej spoločnosti, ktoré sa v nej udiali. Ekonomika a priemysel, sociálne zmeny a migrácia, technológie a mobilná komunikácia zásadne ovplyvnili kultúrny život, vzdelávanie a výchovu, a preto sa zvyšujú nároky na školy a spôsoby výchovy a vzdelávania. Tieto zmeny zvyšujú aj požiadavky na učiteľov. Tak v oblasti analyzovania sociálnych zmien, ako aj prispôsobovania výchovy, vzdelávania a ďalších školských aktivít súčasnému stavu.

Prvá kapitola *Všeobecné vzdelanie* popisuje 6 základných pilierov (hodnôt), ktoré dokument sleduje od predškolského vzdelania až po vysokoškolské vzdelanie. Tieto základné piliere odkazujú na myšlienku vízie budúcnosti, schopnosti byť a chcieť byť aktívnou súčasťou udržateľnej spoločnosti, schopnosť meniť a rozvíjať ju. Sú to:

- gramotnosť,
- udržateľnosť,
- zdravie a sociálna starostlivosť,

- demokracia a ľudské práva,
- rovnosť,
- tvorivosť.

Strategické ciele dokumentu *Učiace sa Slovensko* sú oveľa špecifickejšie (oblasti):

1. Kvalita a dostupnosť výchovy a vzdelávania.
2. Profesia učiteľa.
3. Odborné vzdelávanie a príprava.
4. Riadenie a financovanie regionálneho školstva.

Kým islandský dokument je postavený na 6 základných pilieroch – hodnotách, v tézach dokumentu Učiace sa Slovensko sú definované skôr oblasti, ktoré budú ďalej rozpracované. V tom vidíme problém. Hodnoty nemáme nikde takto explicitne vymenované. Otázne je, či by sme sa na nich vedeli na Slovensku dohodnúť, špeciálne v tak krátkom čase, avšak považujeme za dôležité podotknúť, že sme sa o to ani nepokúsili. Od programového vyhlásenia vlády po prezentáciu téz uplynulo približne pol roka. Na Islande pripravovali dokument dva roky. Hoci definovať základné hodnoty, ktoré sa budú tiahnuť ako červená niť celým vzdelávacím systémom na Slovensku, by bola zaiste zložitejšia cesta, z dlhodobého hľadiska však jednoznačne úspešnejšia. Nehovoriac o tom, že by medzi nimi nemali chýbať ľudské práva a demokracia.

Skúsenosti islandských učiteľov s novým kurikulom a pohľad na náš systém výchovy a vzdelávania

Olafur Sveinson je skúsený učiteľ a pracovník s deťmi a mladými ľuďmi na Islande a v Dánsku. Venuje sa rozvoju vzdelávania a špeciálnemu školstvu. Sedem rokov pracoval v diagnostickom domove pre 12- – 18-ročných mladých ľudí. V súčasnosti pracuje v špeciálnej škole Hlíðarskóli, kde vyučuje umenia a remeslá. Hlíðarskóli je alternatívna základná škola pre deti od 6 do 16 rokov. Túto školu neďaleko severného islandského mesta Akureyri navštevujú deti z rozpadnutých alebo nefunkčných rodín, deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, deti s poruchami správania, deti s Aspergerovým syndrómom, autizmom či deti s predispozíciou na užívanie drog. Heslom tejto školy je *„Pomôžme im opäť lietať“* a jej cieľom je vrátiť deti späť do systému. Špeciálne školy sú iba dočasné riešenie na pomoc deťom v ťažkých situáciách.

Podľa Sveinsona bolo nové kurikulum vítaným a očakávaným dokumentom – je to vo väčšine ohľadov veľmi profesionálny dokument a viac nohami na zemi v porovnaní s pôvodným kurikulom. Na jeho príprave sa podieľali samotní učitelia. Takže školská komunita mala veľké očakávania. Pre Sveinsona je kľúčovým bodom predovšetkým zaradenie tvorivosti medzi šesť základných pilierov nového kurikula. Podstatný rozdiel vidí však aj vo vnímaní prvého piliera – gramotnosti. Nejde v ňom len o schopnosť čítať a písať, ale aj rozoznávať znaky a znamenia. Dopravné značky, prejavy ľudského správania, kultúru, atmosféru, prírodu. Zahŕňa schopnosť čítať aspekty situácií v prostredí, čo by malo zároveň zabezpečiť prežitie našej spoločnosti a jej lepšiu budúcnosť. Taktiež ide o schopnosť porozumieť vizuálnej kultúre a byť schopný ju tolerovať, keďže budúcnosť je oveľa viac vizuálna ako kedykoľvek predtým a pre našu vzájomnú budúcnosť je životne dôležité ju vedieť čítať a chápať.

Po zverejnení a vydaní bolo štátne kurikulum zaslané v jednej kópii na každú školu. Ak mala škola záujem o viac kópií, musela si ich zakúpiť. Pre rodičov a širokú verejnosť je kurikulum k dispozícii online zdarma alebo takisto v tlačenej verzii na zakúpenie. Sveinson to hodnotí v čase finančnej krízy ako nie úplne šťastné riešenie, keďže nie všetci si môžu dovoliť zakúpiť kópiu a tak sa znižuje aj tak relatívne malý počet rodičov, ktorí dokument reálne preštudovali.[1] Celý dokument hodnotí Sveinson ako do značnej miery *„politickú záležitosť a v mnohých ohľadoch dobrý a príjemný scenár“*.

Za nie úplne dotiahnutý, ale skôr neorganizovaný a nepremyslený považuje Sveinson rámec jeho uvedenia do používania. Podľa neho je najproblematickejšou zásadná zmena hodnotiaceho systému. Číselný systém bol vynechaný a stupne boli nahradené písmenami A, B, C, D. Ale keď prišiel čas na používanie nového systému hodnotenia, niektorí učitelia povedali, že to bolo nesprávne. Tak bolo navrhnuté dať B+, B alebo B- a to isté s C – rozdávať plus alebo mínus v závislosti od toho, ako študenti pracovali. Takže nikto nebol mimoriadne dobrý, ale ani nikto neprepadol. Najmä toto spôsobilo a spôsobuje nezhody a oneskorenie v uvedení nového kurikula do riadnej prevádzky.

Najťažšie je priviesť kurikulum k životu tak, aby fungovalo. Zdá sa, že sa to darí skôr menším školám, než väčším. Niektoré veľké školy nechávajú zavedenie nového kurikula na učiteľov a ich vôli. Pre Sveinsona je úplne najdôležitejším faktorom učiteľova predstavivosť a fantázia, je to zároveň aj jeho jediný limit!

[1] Práve v čase krízy na mnohých školách pristúpili aj k ďalším opatreniam, konkrétne k raňajkám v podobe ovsenej kaše a rybieho oleja pre všetky deti zadarmo.

Všetky zmeny v školskom systéme zahŕňajú politické rozhodnutia, vôľu robiť zmeny, tiež pracovnú silu a ekonomické zázemie, aby sa zmena mohla uskutočniť. Všetky zmeny si však vyžadujú aj čas a zníženie výdavkov v islandskom vzdelávacom fonde spomalilo plánované zmeny, keďže učitelia majú zakázané pracovať nadčasy. Viac a viac práce a zodpovednosti je kladených práve na plecia učiteľov. Vzdelávací systém je obviňovaný za nízku gramotnosť a chýbajúce komunikačné schopnosti a zručnosti študentov, hoci študenti pochádzajú z rodín, kde sa jednoducho nekomunikuje. Mnohí rodičia sa deťom nevenujú a nemajú ambície poslať dieťa do prvej triedy so základným porozumením čítania a písania. Výnimkou nie sú ani tretiaci a štvrtáci, ktorí veľmi zle rozprávajú. Toto je ten najhorší scenár, tvrdí Sveinson. Mnohé rodiny sú permanentne zahĺbené do svojich smartfónov, iPadov alebo počítačov. Bežná komunikácia takmer neprebieha. Práve preto špeciálne oceňuje pilier kreativity v kurikule. Za dôležité považuje, *„aby sme boli schopní tento trend zvrátiť a boli schopní zaujať študentov štúdovaním – buď manuálne, alebo digitálne“*.

Tou najťažšou časťou bola a zostáva implementácia kurikula a jeho zavedenie do praxe. Na každej škole na začiatku nebol žiaden konkrétny plán, ako to uskutočniť. Po období akéhosi voľného pádu prišiel čas opätovne a detailne prečítať kurikulum a vymyslieť riešenie. Na univerzite v Akureyri bol ustanovený výbor a ten cestoval medzi všetkými školami, s ktorými konzultoval, aby urobil plán a stratégiu, ako by mali zmeny nastať a určiť časový rámec prechodu. Zmena alebo osvojenie školských osnov znamenala a stále znamená veľa práce pre učiteľov, pretože ide v mnohých smeroch o znovuobjavenie kolesa. Od začiatku chýbal strategický plán realizácie, konkrétny plán nemala ani žiadna škola. Spoločným cieľom však bolo dosiahnuť vzdelanie pre všetkých. Bol stanovený časový limit dvoch rokov, kým bude kurikulum plne funkčné na všetkých školách.

Všetky školy používajú kurikulum ako porovnávací návod a robia všetko pre to, aby ho sprevádzkovali do plného využitia. Zmeny sa na každej škole líšia, ale pre menšie školy sú zmeny určite jednoduchšie. Menšie školy by mali a mohli byť flexibilnejšie. Sveinson verí, že flexibilita sa viac spája so zamestnancami a súdržnosťou ako s veľkosťou a formou inštitúcie. Pre každého učiteľa, ktorého denný režim pozostáva z učenia, plánovania, starania sa o študentov, trénovania zručností so študentmi, písania správ, zúčastňovania sa stretnutí so spolupracovníkmi z iných škôl, rodičmi a univerzitnou skupinou na prípravu osnov, spolu s veľmi tesným rozvrhom, to znamená stále viac a viac tlaku práve na učiteľov. Nehovoriac o zodpovednosti, ktorú majú škola, učitelia a vychovávatelia za dieťa – stalo sa, že do školy (!) volala miestna polícia, pretože dieťa navštevujúce

danú školu kradlo v miestnom obchode. Ešte predtým, ako zatelefonovali jeho rodičom.

Olafur Sveinson z islandskej alternatívnej školy Hlíðarskóli počas pobytu v Bratislave (konferencia Connected) navštívil aj dve slovenské školy. To, čo videl, hodnotí nasledovne: *„Keď som sa rozprával s deťmi na školách, uvedomil som si, že deti sú viac-menej rovnaké na celom svete. Rovnakí však nie sú učitelia. Neuvedomujú si, že byť učiteľom nie je o tom, kto má viac autority, ale o tom, kto má viac zodpovednosti.“* Autorita učiteľa a žiaka by podľa neho mali byť akceptované obojstranne. Učiteľ musí byť vzorom, modelom pre dieťa, ale zároveň aj jeho priateľom. Nezáleží na tom, aké malé to dieťa je, učiteľ k nemu musí pristupovať s rešpektom, dôstojnosťou a rovnocenne. Učitelia nesmú zabúdať na to, že hoci oni sú tí, ktorí deťom odovzdávajú svoje skúsenosti a vedomosti, aj deti majú právo vyjadriť svoj názor. Ako hovorí Sveinson: *„Na prácu učiteľa nepotrebujem fantastický stôl ani stoličku. Nikdy ich ani potrebovať nebudem.“* So svojimi žiakmi si sadá na zem, aby im bol rovný. Vo všetkom, o čo ich žiada, musí byť aktívny rovnako ako oni. *„Posledných desať rokov učím deti v našej škole aj plávanie či beh. Tak s nimi plávam a behám. Ak od nich žiadam, aby niečo urobili, musím byť schopný to urobiť sám. Inak nemám právo od nich niečo požadovať,“* zdôraznil Sveinson. (Učiteľské noviny, 2016)

Slovensku by odkázal: *„Proste to urobte, odošlite do škôl a nechajte učiteľov, nech si urobia svoju prácu, nemajú nič lepšie na práci!“* Najdôležitejšie je podľa neho predstaviť reformu ako spoločný cieľ, kde *„každý musí veriť, zúčastniť sa a robiť to celým srdcom pre spoločnú budúcnosť – pre deti, ktoré si zaslúžia lepší svet a lepšie možnosti tak, ako sme sa my poučili zo zlyhaní v minulosti“*.

Úloha a možnosti samosprávy v podpore implementácie národného kurikula

O úlohe a možnostiach samosprávy v systéme výchovy a vzdelávania na Islande sme sa rozprávali so Soffiou Vagnsdóttir, ktorá pracuje ako vedúca odboru školstva v Akureyri, najväčšom meste na severe Islandu. Má na starosti mnoho škôlok a škôl v regióne. Zameriava sa najmä na inovácie v školách a venuje sa rozvoju škôl, aby dokázali reagovať na nové výzvy. Je autorkou kníh o hudobnom vyučovaní v škôlkach, zvlášť zameraných na ľudí, ktorí nemajú hudobné vzdelanie. Je zároveň 12 rokov komunálna političkа a matka 5 detí. Keď sme sa jej opýtali, čo je náplňou jej práce,

odpovedala: *„Aby bolo každé dieťa šťastné a pomohli sme mu dosiahnuť jeho plný potenciál.“*

Vagnsdóttir tvrdí, že učiteľ by mal byť ako klaun v tom najlepšom zmysle slova – mal by mať tisíc vreciek a v každom pripravenú kartičku s riešením, ktoré bude fungovať na konkrétne dieťa. Ak nebude fungovať jedna, musí vytiahnuť ďalšiu a ďalšiu, a nikdy by sa nemal vzdať. **Tvrdí hlavne, že dieťa nikdy nie je problém.** Ak sa dieťa správa zvláštne, je potrebné pátrať prečo. Ak má problémy doma, potrebuje pomoc dieťa i jeho rodina. Ak má problém v škole a všetky možnosti sa vyčerpali, treba zmeniť školu – alebo možno celý školský systém! Dieťa nie je nikdy problém.

Dieťa je v centre pozornosti a toho sa držia najmä v samospráve, ktorá má sprostredkovane prostredníctvom inštitúcií, ktoré spravuje, veľký vplyv na každodenný život dieťaťa. Nie je to len škola, ale napr. aj zdravotná starostlivosť, sociálny systém atď. Vo svojej práci sa snaží o to, aby bolo všetko nastavené tak, že bude smerovať k napĺňaniu potrieb dieťaťa. Samospráva Akureyri svoje rozhodnutie zamerať sa na deti potvrdila aj tým, že je prvou obcou na Islande, ktorá podpísala dohodu o tom, že z nej bude Mesto priateľské deťom – ide o celosvetový program UNICEF (angl. Child Friendly Cities Initiative).[2] Ako uviedla Vagnsdóttir: *„My sme pripravení začať pracovať, veľmi sa na to teším. Pracovná skupina už bola ustanovená, jej úlohou je pripraviť plán realizácie.“* Pozitívne nastavenie samosprávy k svojim obyvateľom podčiarkuje aj skutočnosť, že v uliciach Akureyri sa na semaforoch nezjaví červený kruh, ale srdiečko. Samospráva sa rozhodla, že aj toto je spôsob, ako zlepšiť náladu obyvateľov počas finančnej krízy. Čo dodať? Island...

V novom kurikule Vagnsdóttir oceňuje najmä jeho zásadný dôraz na ľudské práva a demokraciu, rovnaké práva na všetkých úrovniach vzdelávania, ktoré spravujú – od predškolských zariadení až po stredné školy. Pomocný materiál, Sprievodcu národným kurikulom, ktorý pripravilo ministerstvo, školy veľmi ocenili. Pomáha im najmä pri rovnakom porozumení základného nastavenia, ako aj pri jeho implementácii do praxe.

Vagnsdóttir zdôrazňuje zodpovednosť každej inštitúcie a všetkých jednotlivcov za úspešnú implementáciu kurikula, ako aj výchovu a vzdelávanie detí vo všeobecnosti:

> *„Aj keď každá škola realizuje implementáciu nového kurikula z rôzneho pohľadu, jeho základné zameranie práve na ľudské práva je zrejmé. Na vzdelávacej politike sa podieľa každá škola, čo*

[2] Na Slovensku realizuje podobný program Nadácia pre deti Slovenska: Komunity priateľské deťom a mladým ľuďom (www.codetipotrebuju.sk).

znamená – každý učiteľ, každý rodič a každá komunita, v ktorej sa škola nachádza, je za jeho realizáciu zodpovedná. Každý si musí byť vedomý toho, čo znamená rešpektovať ľudské práva. V obci Akureyri, v ktorej žijem, každý administrátor, ktorý riadi niektorý zo sektorov, je zodpovedný za preukázateľné uplatňovanie ľudských práv. To znamená, že to je základným cieľom nielen v škole, ale všade, v každom prostredí a politike."

Podľa Soffie Vagnsdóttir je potrebné podporovať školy aj v malých projektoch a aktivitách v oblasti ľudských práv. Dôraz kladie na osobné zaangažovanie a zodpovednosť, ako aj spoluprácu rôznych subjektov.

„Prosím, hlavne sa nebojte! Hovorte nahlas a hrdo o tejto téme vo vašom kurikule a prečo je to dôležité... Poproste umelcov o pomoc. Zapojte priateľov zo zahraničia. Pokúste sa prepojiť rôzne komunity v celej spoločnosti. Nikdy sa nevzdávajte, zapojte médiá, musíte z ľudských práv spraviť tému. Toto je naša spoločná vízia, ktorú potrebujeme realizovať. Musíme si uvedomiť, že sme jedná veľká rodina – obyvatelia Zeme, ktorí sú zodpovední za to, ako budú ľudské práva uplatňované. Som hrdá na to, že práve Island je v tomto smere priekopníkom."

Myslíme si, že najpodstatnejší rozdiel je v celkovom nastavení tak hodnôt, ako aj ľudí a v zmene paradigmy. Dieťa nie je nikdy problém. K tomuto poznaniu sa na Slovensku ešte len musíme dopracovať. Počas nášho 15-ročného pôsobenia v tejto oblasti sme stretli neuveriteľných pedagógov aj na Slovensku, ktorí boli ako tí z Islandu, a to napriek systému, aký tu máme. Hovorí sa, že len zmeny v komunite sú trvalé a na tom treba stavať. Participatívny proces a hľadanie najlepšieho možného riešenia pre dieťa je náročnejší a dlhší proces, ale prináša výsledky v podobe vzájomného porozumenia, zmysluplnosti práce a synergických efektov, najmä pre dieťa.

Konzultačný proces prípravy národného kurikula na Islande

Ministerstvo školstva iniciovalo a koordinovalo tvorbu kurikula. Podstatnou zložkou a podujatím bola otváracia konferencia, z ktorej vyšli jeho základné princípy – piliere. Nasledovali dva roky debát a formulovania textov – konkrétneho obsahu. Konferencie sa zúčastnilo približne 1 000 ľudí, čo je, podľa nášho názoru, naozaj úctyhodné číslo, ak vezmeme do úvahy, že celkový počet obyvateľov Islandu je približne 330 000. Taktiež je

potrebné podotknúť, že debaty formujúce a spresňujúce národné kurikulum neboli v duchu konzultácií nad už pripraveným dokumentom, ako sa to dialo na Slovensku, ale postupným spoluvytváraním tohto dokumentu. Týmto spôsobom sa zároveň zabezpečilo vlastníctvo pripraveného dokumentu všetkými zainteresovanými, ako aj následná väčšia efektivita pri zavádzaní národného kurikula do praxe.

Počas študijnej návštevy na Islande sme mali možnosť navštíviť aj samotné ministerstvo školstva a rozprávať sa s expertmi, ktorí koordinovali práce na národnom kurikule. Jeden z nich implementáciu dokumentu komentoval nasledovne: *„Viete, aká je najdlhšia vzdialenosť na svete medzi dvomi bodmi? Vzdialenosť medzi tým, čo je napísané v kurikule a tým, čo a ako sa učí v triede."* Nikde na svete to nie je dokonalé a bezproblémové. Dva dni po našom odchode malo ministerstvo naplánované celodenné konzultácie s deťmi a mladými ľuďmi na tému, ako by vzdelávanie malo vyzerať. Ako nám povedala vedúca odboru na ministerstve – deti a mladí ľudia majú úžasné nápady, majú právo hovoriť za seba a majú čo ponúknuť.

Významnú úlohu pri tvorbe nového kurikula zohrali aj rodičia. Platforma *Domov a škola* (angl. Home and School), ktorá združuje rodičovské asociácie (naše bývalé ZRPŠ), organizovala počas tvorby kurikula najmä debaty a diskusie s rodičmi. V súčasnosti je lídrom v kampani *Bez nenávistných prejavov* (angl. No hate speech) v on-line prostredí. Rodičovské stretnutia tak nie sú len o známkach, poplatkoch a výletoch.

V oblasti výchovy a vzdelávania sa aktívne angažuje aj islandská ombudsmanka pre práva dieťaťa Margrét María Sigurðardóttir. Stretnutie s ňou na nás pôsobilo ako stretnutie s niekým z inej galaxie. Prvý dojem – obývačka namiesto kancelárie, na nohách tenisky. Za svoje 10-ročné pôsobenie sa jej podarilo zmeniť vnímanie práv dieťaťa v tejto malej krajine. Tým sa síce nepochválila, ale to nám potvrdili viaceré organizácie, s ktorými sme sa stretli. Neuveriteľne priateľská, otvorená a ochotná. Za posledné 3 roky navštívila takmer všetky školy na Islande. Áno, je ich tam nepomerne menej ako na Slovensku, ale aj tak! Ostáva jej ešte posledných 30, tie by chcela stihnúť navštíviť do konca svojho mandátu. Jej hlavným cieľom je podpora participácie detí a mladých ľudí a zmena paradigmy vnímania detí a mladých ľudí celkovo. Konkrétne, dívať sa na dieťa nie ako na pasívneho účastníka, prijímateľa výchovy a vzdelávania i v ďalších oblastiach života a verejných politík, ale ako na partnera, ktorý sa na vytváraní toho najlepšieho pre dieťa aj aktívne zúčastňuje. Participácia pre ňu znamená najmä: *„Počúvať deti! Nie nosiť tričká s nezmyselnými nápismi propagujúcimi detskú participáciu."* Čo dodať? Island...

Ak by sme chceli odkaz od Islanďanov pre slovenskú reformu zhrnúť do jednej vety, znel by nasledovne: *„Začnite a spravte to tak, aby to deti bavilo!“*

Postrehy z inej galaxie: Školy na Islande

Študijná návšteva nám umožnila aj nahliadnuť do rozličných škôl na Islande a rozprávať sa s učiteľmi, ktorí na nich učia. Pokiaľ ide o kvalitu, na Islande platí, že vo všeobecnosti nie sú medzi jednotlivými školami veľké rozdiely. Všetky školy sú „dostatočne dobré“. Inak postavený je aj školský zákon. Každé dieťa má právo navštevovať základnú školu a riaditeľ nemá nárok odmietnuť žiadne dieťa, aj keď má špecifické potreby. Systém špeciálnych škôl existuje iba pre deti, ktoré majú poruchy správania a ubližujú sebe alebo ostatným. V takejto škole zostávajú za silnej podpory učiteľov a rodičov, ale iba dočasne, kým sa ich problém vyrieši a vrátia sa naspäť do bežnej školy. Na Slovensku deti škatuľkujeme už v piatich rokoch. A počet diagnóz, detí s poruchami komunikácie alebo správania u nás narastá. Špeciálne triedy a školy nie sú odpoveď. Aj slovenský systém sa musí otvoriť tak, aby mali všetky deti rovnaké šance na kvalitnú výchovu a vzdelávanie. Škatuľkovanie a pretrvávajúca segregácia nám nepomáhajú.

Najväčším a do očí bijúcim rozdielom je atmosféra na školách. Je oveľa voľnejšia, a to aj na škole so 700 deťmi. Napriek (alebo práve vďaka) pohodovej atmosfére v jej priestoroch nepočuť hluk alebo krik. Rozdiel medzi hodinou a prestávkou nie je takmer badateľný. Deti chodia v škole v ponožkách, ak chcú, či je leto, alebo zima. Vedia, že majú byť obuté a učitelia ich na to upozornia. Na druhej strane vám však učitelia povedia, že rozhodnutie je na deťoch samotných. Učitelia a učiteľky nechajú deti vybehnúť na školský dvor v tričku pri teplote 2 °C. Komentujú to slovami, že deti vedia, resp. spoznajú, aké to má dôsledky. Opäť ich na to upozornia, ale nenásilným spôsobom. Veď ak dieťaťu bude zima, tak sa príde obliecť. Metóda logických dôsledkov v praxi. V niečom je tento prístup zároveň fascinujúci. Učitelia sa totiž neboja preniesť na deti časť zodpovednosti, nezabúdajú pri tom na ich potreby. Učitelia vždy rozmýšľajú nad tým, čo sa v danej chvíli dieťa učí. A to nielen na hodine, ale aj počas prestávky, keď vybehne napr. nedostatočne oblečené von. Myslíme si, že toto je cesta, ktorou je možné preniesť viac zodpovednosti a participácie aj do života detí na Slovensku a následne do slovenskej spoločnosti vo všeobecnosti. Nebáť sa nechať deti vyskúšať si to, len tak pochopia, ako to vlastne funguje a aký je v tom ich podiel, zodpovednosť.

Vo väčšine škôl fungujú supervízny učiteľ, podporný učiteľ a asistent. Samozrejmosťou na každej škole sú špeciálny pedagóg, zdravotná sestra a kariérny poradca. Spoločné porady sa nesú v duchu, ako dieťaťu pomôcť a čo bude najlepšie riešenie pre to-ktoré konkrétne dieťa. Tento iný pohľad môžeme vidieť aj na takých detailoch, ako je školská jedáleň. Na výdaj stravy je tam len jedno okienko. Žiadne špeciálne pre učiteľov a iné pre deti. Aj sám riaditeľ sa postaví do radu s deťmi. To považujeme za „výchovu a vzdelávanie k ľudským právam v praxi". Pretože, aký odkaz vysielame dieťaťu, keď ho na jednej strane učíme o ľudskoprávnych dokumentoch na škole, kde existuje špeciálna trieda pre rómske deti alebo je vedľa škola, do ktorej chodia iba rómske deti? Takéto delenie na „my a tí druhí" podporuje formálne chápanie ľudskoprávnych dokumentov, z ktorých sa tak stávajú iba popísané papiere.

Islanďania majú zvláštny postoj aj k hierarchii. Jednoducho neexistuje. S rešpektom pristupujú ku každému rovnako. Známu speváčku Björk pozná takmer každý „osobne", no jej súkromie je rešpektované aj bez špeciálnej ochranky či nepriehľadných múrov. Domnievame sa, že najmä v tomto smere robíme na Slovensku obrovskú nadprácu. Mnoho z tých, ktorí majú nejakú funkciu, akoby zrazu prestali byť človekom. Vidieť to práve na týchto drobných príkladoch. Švédsky minister musel odstúpiť z funkcie, pretože sa predbehol u lekára. Na Slovensku pre neho pri takejto príležitosti zriadime špeciálnu posilu. Správať sa k ľuďom vo funkciách zo štátnych inštitúcií ako k nadľuďom považujeme takmer za samozrejmé. A v regiónoch je to ešte silnejšie. Delenie na „my a tí druhí" nie je v súlade s ľudskými právami a nepomáha nám vychovávať deti a mladých ľudí smerom k ľudským právam – ich rešpektovaniu a dodržiavaniu.

Záver

Naše poučenie zo študijnej návštevy na Islande je, že veci fungujú lepšie, ak sa riešia spoločne. Island je malá a bohatá krajina, preto jej to možno ide aj trochu jednoduchšie, avšak ak by sme nechceli porovnávať národnú úroveň riadenia výchovy a vzdelávania na Slovensku, pri regionálnej a miestnej úrovni už paralely vidieť môžeme. Ak sa vyskytne nejaký problém, väčšinou si zavolajú, zvolajú stretnutie všetkých zainteresovaných a kompetentných a hľadajú najjednoduchšie a najefektívnejšie riešenie. Ak je nevyhnutné niečo zmeniť, tak to zmenia. Všetci pôsobia veľmi uvoľneným dojmom, hierarchia pre nich veľa neznamená, nemajú armádu, rovnosť chápu doslovne. Hlavné je však poznanie, že keď sa chce, tak sa to dá. Väčšina Islanďanov, ktorých sme mali možnosť stretnúť, sa riadi

heslom „þetta reddast“. Teda v preklade niečo ako „všetko bude v poriadku“. Znie to naozaj ako z iného sveta. U nás sú na prvom mieste systém, rezort až potom ľudia alebo hodnoty. Ako stredoeurópska krajina, kde sa demokracia začala systematicky budovať až po prvej svetovej vojne, teda takmer tisíc rokov neskôr ako na Islande, nemôžeme slepo vzhliadať k iným vzdelávacím systémom, či už islandským, alebo fínskym. Musíme si vytvoriť náš vlastný, postavený na hodnotách, ktoré chceme ako spoločnosť presadzovať. Vieme však, aké sú to?

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania publikovalo Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu SR dňa 14. 10. 2016 ako 21-stranový dokument Učiace sa Slovensko, ktorý bude rozpracovaný do podrobností na jar v roku 2017. Autori sľubujú, že verejnosť bude mať možnosť dokument pripomienkovať a tiež, že budú organizované verejné diskusie. Treba konštatovať, že po prvý raz v histórii existuje snaha o skutočnú širokú diskusiu, aj keď je to len v duchu konzultácií. Do skutočnej participácie a teda spolutvorby zostáva ešte prejsť dlhú cestu. Otázne tiež je, čo sa s podnetmi a pripomienkami udeje a aká bude politická vôľa na skutočnú realizáciu takej rozsiahlej reformy. Ako sme už naznačili, zásadný rozdiel medzi islandským a slovenským kurikulom vnímame nielen v jeho hodnotách, ale aj samotnom jazyku a nemenej dôležitom procese jeho tvorby.

Hodnoty ľudských práv a demokracie a ich kontinuita v celom vzdelávacom systéme sú dve najdôležitejšie hodnoty, ktoré cítiť z islandského národného kurikula. Na Slovensku ich stále chápeme len ako prierezovú tému, čo v preklade znamená jedna spomedzi „29“ ďalších prierezových tém, pričom tieto väčšinou nemajú svojho vlastníka a realizátora. Dovolíme si tvrdiť, že keby boli tieto témy uplatňované a prezentované tak, ako ich chápu na Islande, nepotrebovali by sme v budúcnosti zavádzať napr. špeciálne inkluzívne opatrenia. Bolo by to jednoducho dané a samozrejmé.

Jazyková forma prekvapí asi najviac. Národné kurikulum je na Islande dokument, ktorý je naozaj živý. Počas našej študijnej návštevy sme stretli učiteľov, ktorí poznali jeho základné piliere, ciele a účel. Jazyku dokumentu rozumie každý obyvateľ, nielen učitelia a odborníci, nie sú naň potrebné tri vysoké školy. Na Slovensku je to predovšetkým o rezortizme a jeho štábnej kultúre. Popisovať rozdelenie kompetencií na základné školy pod ministerstvom školstva, špeciálne školy pod ministerstvom vnútra a iné perličky z doterajšieho nastavenia systému asi netreba. Takto nastavené riadenie doslova bráni úspešnému priebehu reformy. Nie je možné dosiahnuť kontinuitu a nadväznosť, a už vôbec nie komplexnosť a systémovosť. Slabá je i politická vôľa, čo je však téma na samostatnú analýzu.

Uvedené peripetie slovenských vzdelávacích reforiem nás vedú k presvedčeniu, že by nám pomohlo zriadiť ministerstvo dieťaťa a vzdelávania. Teda jedno ministerstvo, ktoré bude mať na starosti najlepší záujem o rozvoj každého dieťaťa a tomu podriadi všetky politiky. Bude presadzovať rovnaké hodnoty v každom dokumente, bude sa vedieť dohodnúť so sebou samým, dokáže presadiť kontinuitu jednotlivých opatrení tak, aby smerovali k rovnakému cieľu a hodnotám, s použitím metód orientovaných na dieťa. Kým ale takéto ministerstvo nevznikne, nezostáva iné, ako sa snažiť systém reformovať zdola a na rozličných frontoch.

Štátny vzdelávací program, kurikulum, reforma, jednoducho základné dokumenty, ktoré rámcujú vzdelávaciu politiku Slovenska, by mohli byť ľudskejšie a zrozumiteľnejšie aj bežnému človeku. Občan/rodič by tak nemusel byť expertom a mohol by sa procesu tvorby vzdelávania aktívne zúčastňovať. To isté platí aj pre deti. Nezostali by sme tak iba pri vznešených, nič nehovoriacich slovách. Že je to extrémne dôležité práve v tejto dobe narastajúcej neznášanlivosti a extrémizmu, je zrejmé. Ako tvrdí Christian Picciolini,[3] bývalý vodca extrémistického hnutia v USA a autor knihy *Romantické násilie: Spoveď amerického skinheada: „Mladí ľudia potrebujú byť vypočutí... niečo dokázať... inak sa obrátia k niekomu, kto im túto možnosť ponúkne.“*

Literatúra

BILÁ, A. 2016. *Prečo sú deti na Islande v škole šťastné.* SME. Dostupné na: komentare.sme.sk/c/20190586/preco-su-deti-na-islande-v-skole-stastne.html#ixzz4C6OrdGzh

COMPASS – *Manual for Human rights education with young people.* 2012. Budapešť: Council of Europe, Hungary. Dostupné na: www.coe.int/en/web/compass

ČAČOVÁ, Z. a kol. 2014. *Škola, kde práva detí fungujú.* Bratislava: Slovenský výbor pre UNICEF.

DANIŠKOVÁ, Z. et. al. 2015. *Výchova k občianstvu na primárnom stupni.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

DRAKOVÁ, A. a kol. 2012. *Deti o svojich právach.* Bratislava: Slovenský výbor pre UNICEF. Dostupné na: www.unicef.sk/dokumenty/materialy-na-stiahnutie/advocacy/deti-o-svojich-pravach_web_velka_2013.pdf

FOUNTAIN, S. 2007. *Vzdelávanie pre rozvoj.* Prešov: Slovenský výbor pre UNICEF.

GRÁNSKA, Z. – ČAČOVÁ, Z. 2016. *Neexistujú žiadni nadľudia. Deti to zabúdame učiť.* Eduworld. Dostupné na: eduworld.sk/cd/zuzana-gran-

[3] Christian Picciolini sa v štrnástich rokoch stal členom extrémistického hnutia Chicago Area Skinheads, po dvoch rokoch nečakane aj jeho lídrom. Založil skinhedskú hudobnú skupinu pod názvom „Final Solution“ (Konečné riešenie). Odchod z „White Power Movement“ mu trval niekoľko rokov. Napokon svoj životný príbeh spísal do memoárov s názvom „Romantické násilie: Spoveď amerického skinheada“ a v roku 2010 spoluzaložil organizáciu „Life after Hate“. Dnes sa venuje osvetovým aktivitám proti radikalizácii mládeže a pravicovému extrémizmu.

ska/3013/z-cacova-neexistuju-ziadny-nadludia-deti-to-zabudame-ucit
MARGRÉT, E. – SVEINSSON, O. 2016. *Ako funguje systém špeciálnych/alternatívnych škôl na Islande.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. Konferencia Connected [videozáznam prezentácie]. Dostupné na: www.youtube.com/watch?v=pJe42Uk5kK4
MISTRÍK, E. 2016. *Hviezdna hodina občianskej výchovy.* SME. Dostupné na: mistrik.blog.sme.sk/c/408897/hviezdna-hodina-obcianskej-vychovy.html
Národné kurikulum Island (prehľad dokumentov). Dostupné na: eng.menntamalaraduneyti.is/publications/curriculum/
OSLER, A. 2016. *Human rights and schooling.* New York : Teachers College Press.
PIHULIČOVÁ, M. 2016. *Bývalý skinhead upozorňuje na Kotlebu, sám dnes objíme aj Róma.* SME. Dostupné na: presov.korzar.sme.sk/c/20294528/byvaly-skinhead-upozornuje-na-kotlebu-sam-dnes-objime-aj-roma.html
SVOBODOVÁ, Z. (ed.) 2012. *Dôstojne a radostne.* Strědokluky: Zdeněk Susa.
Tézy k národnému programu výchovy a vzdelávania. 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné na: www.minedu.sk/tezy-k-narodnemu-programu-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/
Tlačová konferencia k zisteniam výskumov CSES a ISSP 2016 (prezentácie). 2016. Bratislava: Sociologický ústav SAV. Dostupné na: www.sociologia.sav.sk/podujatia.php?id=2543&r=1
VAGNSDÓTTIR, S. 2016. *Miestne politiky v oblasti vzdelávnaia: Island – Akureyri.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, Konferencia Connected [videozáznam prezentácie]. Dostupné na: www.youtube.com/watch?v=-CDsZXEKFiY
Zmenu systému v SR odporúča aj učiteľ z Islandu. 2016. Učiteľské noviny. Dostupné na: www.ucn.sk/spravy/zmenu-systemu-v-sr-odporuca-aj-ucitel-z-islandu

Školy, kde to funguje!

Peter Lenčo

Abstrakt

Uvádzame príklady troch slovenských škôl, ktoré považujeme za pozitívne príklady praktickej realizácie výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Základná škola s materskou školou v Smoleniciach je príkladom inkluzívnej školy, v ktorej dostávajú šancu všetky deti a prostredníctvom toho, že sa spolu učia, zároveň sa učia spoločne žiť. Základná škola Janka Matúšku v Dolnom Kubíne je príkladom školy s rôznorodou ponukou aktivít a podujatí, ktoré sa tematicky priamo zameriavajú na problematiku výchovy a vzdelávania k ľudským právam, zvlášť na oblasť práv detí v úspešnej spolupráci s organizáciou UNICEF Slovensko. Spojená škola na Letnej ulici v Poprade aktívne monitoruje a reaguje na potreby detí a ich zohľadňovaním v obsahu a spôsobe učenia podporuje jedinečný potenciál a tvorivosť každého jedného z nich, čím uplatňuje výchovu a vzdelávanie k ľudským právam.

Kľúčové slová

škola, výchova a vzdelávanie k ľudským právam, skryté kurikulum, participácia detí a mladých ľudí, príklady dobrej praxe

Úvod

Štátny vzdelávací program priamo i nepriamo pomenúva oblasti a témy výchovy a vzdelávania k ľudským právam kategorizované v štruktúre jednotlivých predmetov v podobe cieľov a úloh výchovy a vzdelávania. Oblasť ľudských práv sa však okrem jednotlivých predmetov v rámci formálneho kurikula nesie aj naprieč nimi (na Slovensku predovšetkým ako prierezová téma multikultúrna výchova), mala by byť súčasťou étosu a kultúry školy (neformálneho, resp. tzv. skrytého kurikula) a formálne potvrdená v dokumentoch školy. Ako sa uvádza v *Analýze súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v regionálnom školstve* (MŠVVaŠ SR, 2015, s. 19), *„téma ľudských práv je plne podporovaná a zastúpená vo všetkých predmetoch. Je však nutné uviesť, že proces zavádzania tejto problematiky bol a stále je v plnej kompetencii učiteľa“*. Zároveň *Štátna školská inšpekcia* (tamže, s. 16) hodnotí mieru reálnej implementácie výchovy a vzdelávania k ľudským právam ako nedostatočnú: *„V obsahoch školských vzdelávacích programoch boli ciele výchovy k ľudským právam i ciele a úlohy prierezovej témy multikultúrna výchova formálne zapracované, miera ich praktickej realizácie bola nízka“*, vrátane vytvorenia podmienok pre inkluzívne vzdelávanie. Z uvedeného vyplýva, že pokiaľ ide o formálne splnenie náležitostí spojených s výchovou a vzdelávaním k ľudským právam, základné a stredné školy na Slovensku tieto vo všeobecnosti spĺňajú. Pokiaľ ide o skutočné uplatňovanie výchovy a vzdelávania k ľudským právam v škole (počas vyučovania, v spôsobe fungovania školy), tu sú potvrdené vážne nedostatky.

Hoci uvedené nedostatky sú závažné, aj na Slovensku sa nájdu školy, v ktorých sa darí realizovať výchovu a vzdelávanie k ľudským právam – nielen na vyučovaní, ale aj mimo neho, v celkovom nastavení a fungovaní školy, vrátane prejavov v správaní učiteľov, ďalších zamestnancov a následne i samotných detí a mladých ľudí. V našom príspevku predstavíme tri konkrétne školy z miest Dolný Kubín, Poprad, Smolenice, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia pre ďalšie školy a ako znak toho, že aj v súčasných, nespočetne a zväčša oprávnene kritizovaných podmienkach systému školstva na Slovensku je možné úspešne implementovať výchovu a vzdelávanie k ľudským právam do praxe.

Škola, kde dostávajú šancu všetky deti

Na začiatku zmeny v *Základnej škole s materskou školou v Smoleniciach* stála zmena vedenia, ktoré nastavilo nové smerovanie školy k väčšej in-

kluzívnosti. Táto hodnota bola vedením školy jasne komunikovaná a každý zo zamestnancov školy sa musel s touto myšlienkou stotožniť, prispôsobiť. V prvých rokoch fungovania školy v rámci novej filozofie sa jej podarilo splniť podmienky a získať certifikát *Škola priateľská k deťom*, ktorý udeľuje UNICEF Slovensko. Na škole sa zriadil školský parlament. Učitelia a ďalší zamestnanci školy začali citlivejšie a rešpektujúcejšie pristupovať k deťom, ale aj k sebe navzájom ako kolegovia. V škole sa zvýšilo zapájanie detí – v oveľa väčšej miere mohli vyjadrovať svoj názor, na ktorý sa prihliadalo. Taktiež boli prizývané na okrúhle stoly organizované inými organizáciami ako UNICEF Slovensko alebo Nadácia pre deti Slovenska, kde diskutovali o veciach týkajúcich sa ich samotných, ich práv a potrieb. Navyše, vyučovanie v deviatom ročníku je obohatené o výučbu finančnej gramotnosti.

Aktuálne je v základnej škole 237 žiakov, v materskej škole je 107 detí. Stará sa o nich 56 zamestnancov, z nich je 29 učiteľov. Prvých 5 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami privítala škola v roku 1999, v súčasnosti je začlenených 34 žiakov. Novej filozofii a potrebám svojich žiakov sa škola prispôsobovala postupne – tak personálnym obsadením, ako aj fyzickým priestorom. V škole pracujú aj 4 asistenti učiteľa, škola má vlastného špeciálneho pedagóga a psychológa. Škola bola rekonštruovaná a sprístupnená všetkým deťom odstránením prekážok a bariér. V škole bola zriadená relaxačná miestnosť.

Škola pracuje a dokázala začleniť deti s rozličnými potrebami, postihnutiami, znevýhodneniami. V aktuálnej a nedávnej histórii v nej študovali a študujú deti s mentálnym postihnutím, deti s telesným postihnutím (detská mozgová obrna, spina bifida), deti choré a zdravotne oslabené (hydrocefalus, epilepsia, rakovina), deti s Aspergerovým syndrómom, deti s Downovým syndrómom, deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, deti so sluchovým postihnutím, deti s vývinovými poruchami učenia, deti s poruchami správania, deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, deti s nadaním a deti z inojazyčného prostredia.

Jednou z hlavných myšlienok školy je, že ak sa rôzne deti spolu učia, učia sa zároveň aj spoločne žiť. Škola, vzdelávanie a učenie v tejto škole nie sú len o naberaní nových vedomostí, ale aj o učení sa niečoho dôležitého pre život – deti sa učia akceptovať druhých ľudí, učia sa prijímať druhých takých, akí sú, čo sa v škole aj prakticky deje. Ako ukazuje skúsenosť v tejto škole a potvrdzuje to T. Drdulová, špeciálna pedagogička, *„ak dovolíme deťom, aby vyrastali spolu, tak deti si nájdu spôsob, ako to zvládnu a možno to naučia aj nás dospelých“*. (Connected, 2016) Škola má taktiež

zamestnancov so zdravotným znevýhodnením, čím nevytvára inkluzívne prostredie len pre deti, ale zároveň modeluje inkluzívnu organizáciu, spoločnosť – hodnota inklúzie a podpory rôznorodosti je jej pevnou súčasťou na všetkých úrovniach.[1]

Aj, avšak nielen, vďaka tomu, že deti s postihnutím mohli byť spolu s deťmi bez postihnutia, mohli sa realizovať v rozličných oblastiach i mimo školy. Napríklad žiačka s Downovým syndrómom sa zúčastnila na plaveckých pretekoch v zahraničí. Prvýkrát cestovala bez rodičov, zároveň sa umiestnila v súťaži a bola za svoju snahu a výkon ocenená. Taktiež bývalý žiak, ktorý je na vozíčku, sa mohol zúčastniť otvorenia *Európskeho fóra boja proti chudobe,* kde bol jeden z dvoch mladých Európanov, ktorí toto fórum otvárali a mohol dôstojne reprezentovať Slovensko. Tieto príklady sú len ukážkou špecifických úspechov a podujatí, avšak inklúzia je predovšetkým o každodennom živote.

Škola sa snaží vytvoriť príležitosti, aby mohli byť všetky deti zapojené. Jednou z hlavných čŕt je humor a pozitívne naladenie. Napríklad deti s postihnutím, ktoré majú výrazne obmedzený pohyb, majú tiež možnosť hrať sa na trampolíne, pričom ich ostatné deti rozhojdajú. Podobne, nielen deti s telesným postihnutím, ale aj bez postihnutia používajú handbiky. V takomto rovnocennom a pre všetkých čo najviac prispôsobenom prostredí majú všetci možnosť byť v niečom dobrí, čo by inak nezažili, pretože deti s postihnutím nie sú bežne oceňované, nemajú možnosť zúčastňovať sa športových súťaží. Pre školu je dôležité sprostredkovať tieto možnosti a vidieť, že všetky deti, vrátane detí s postihnutím, majú možnosť zažívať úspech.

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam sa v tejto škole realizujú predovšetkým v každodennom kontexte. Základom je rešpektujúca komunikácia vo vzájomnom kontakte a vzťahoch – medzi učiteľmi a žiakmi, ako aj medzi učiteľmi navzájom a žiakmi navzájom. V škole sa kladie dôraz nielen na výsledok, ale aj na proces a vynaloženú snahu, ktorými sa žiak k výsledku dopracoval. Významne sa využíva pozitívna spätná väzba, ktorú sa všetci učia nielen prijímať, ale aj poskytovať – tak druhým, ako aj sami sebe. V škole sa kladie dôraz na rozvoj tzv. životných zručností, resp. osobnostných a sociálnych kompetencií ako prvkov pre vedenie kvalitného a úspešného života. Zároveň sa hľadajú spôsoby, ako vyzdvihnúť jedinečnosti každého žiaka – dieťaťa a taktiež ako všetkým žiakom umožniť, aby sa v maximálnej možnej miere mohli všetci zúčastňovať čo najväčšieho spektra aktivít. Pri nastavovaní výchovno-vzdelávacieho procesu sa zohľadňuje najlepší záujem dieťaťa. Dôležitým prvkom je spolupráca,

[1] Prípadová štúdia školy sa nachádza v publikácii *Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku.* Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015. Dostupné na: cvek.sk/klukate-cesty-k-inkluzivnemu-vzdelavaniu-na-slovensku/

nielen medzi učiteľmi a žiakmi, ale aj medzi učiteľmi navzájom, ako aj s rodičmi a so širšou komunitou.

Pozitívne výsledky v inklúzii a vo výchove a vzdelávaní k ľudským právam dosahuje škola pomocou rozličných a rôznorodých foriem a metód výučby a učenia, ako aj špecifických aktivít a podujatí. Vyžívajú sa prístupy aktívneho učenia, ako sú rovesnícke učenie, skupinová práca, učenie žiaka žiakom, riešenie situácií z bežného života, diskusia atď. Popri podpore interakcie medzi žiakmi a učiteľmi navzájom a snahe o plnú participáciu všetkých žiakov škola pracuje aj s individuálnym prístupom, ktorý zohľadňuje potenciál, možnosti a potreby každého žiaka. Škola organizuje projektové dni, exkurzie, výstavy, žiacke konferencie – tieto sa konajú na Smolenickom zámku, ktorý je kongresovým centrom Slovenskej akadémie vied, čiže na tom istom mieste, kde sa konajú vedecké konferencie. Škola organizuje a zapája sa do komunitných aktivít, pričom spolupracuje a koordinuje sa s miestnou komunitou, obcou i cirkvou. Výhodou je, že vďaka prepojeniu s komunitou žiaci môžu a často aj pokračujú v aktivitách v komunite aj mimo rámca školy a školského vyučovania, najčastejšie ako dobrovoľníci. V rámci rozvíjania filantropie a spolupatričnosti škola organizuje aj finančné zbierky, do ktorých sa žiaci zapájajú. V škole sú taktiež organizované, resp. je vytvorený priestor pre rozličné voľnočasové aktivity, záujmové krúžky, je možnosť zapojiť sa do rozličných umeleckých aktivít a rozvíjať manuálnu zručnosť.

Vďaka zmene prístupu a v snahe o efektívnu inklúziu došlo v škole a v miestnej komunite k viacerým zmenám. Pozitívne sa zmenili klíma a atmosféra školy. Došlo k hlbšiemu pochopeniu významu a prínosu podpory inklúzie a rôznorodosti, k prehĺbeniu vzájomného rešpektu. Škola sa stala miestom rešpektovania a uplatňovania práv detí i dospelých. Každý v nej môže bez obáv vyjadriť svoj názor a tento je vypočutý. V škole panuje atmosféra vzájomného učenia sa, vďaka uplatňovaniu princípu konštruktívnej spätnej väzby sa rozvíja reflexia a hodnotenie seba i druhých. Sú v nej pozitívne vnímaní špeciálny pedagóg a školský psychológ. Vďaka prepájaniu školy s miestnou komunitou si deti osvojujú životné zručnosti aj reálne zručnosti pre prax. Deti a mladí ľudia sú vnímaní pozitívne. Komunita je citlivejšia na potreby rôznorodých detí a ľudí, ktorí v nej žijú.

Medzi aktuálne výzvy školy nielen na jej ceste k väčšej inkluzívnosti a uplatňovaniu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v každodennom kontexte patrí predovšetkým nefunkčný školský systém, ktorý nepodporuje inovatívnosť v tradičnom uniformnom prístupe, skôr má tendenciu trestať, ak škola vybočuje z predpísaných a zo zaužívaných schém. Uči-

telia (tí v praxi aj aktuálni absolventi) nemajú dostatočné zručnosti na uplatňovanie inklúzie a výchovy a vzdelávania k ľudským právam, čoho dôsledkom býva aj ich migrácia a odchod zo školy na iné pôsobisko. Taktiež chýbajú asistenti učiteľa, ktorí sú kvalifikovaní a kvalitní a na ktorých má škola dostatočné množstvo finančných prostriedkov, aby ich mohla zamestnať toľko, koľko si jej žiaci vzhľadom na ich špecifické potreby vyžadujú. Veľa preto záleží na snahe jednotlivcov, ktorí sú vzorom, „potiahnu ostatných" – niektorí sa zvyknú pridať skôr, iní neskôr. Ďalšou výzvou je nedocenenie úsilia školy a učiteľov zo strany rodičov, miestnej komunity, štátu – ako hovorí T. Drdulová, *„niektorí rodičia prídu na to, akú školu mali ich deti, až keď odídu na strednú školu... prídu do takej školy, kde sa im nedostáva priestor, neakceptujú sa takí, akí sú, a je to pre dieťa aj rodiča často problém, musia meniť školu..."* (Connected, 2016)

Škola, ktorá žije aktivitami výchovy a vzdelávania k ľudským právam

Základnú školu Janka Matúšku v Dolnom Kubíne v súčasnosti navštevuje 676 žiakov, o ktorých sa stará 44 učiteľov a 8 vychovávateliek. Filozofia vzdelávania v tejto škole vychádza z tradičných hodnôt – sloboda, otvorenosť, samostatnosť a zodpovednosť, rešpektovanie ľudských práv a práv dieťaťa, rešpektovanie pravidiel, tolerancia k ľudskej rôznorodosti, úcta k deťom a k ich rodičom, spolupráca a tvorivé úsilie. Právo na vzdelávanie a zapájanie sa do všetkých školských i mimoškolských akcií majú v škole v rámci inklúzie všetky deti bez rozdielu farby pleti, národnosti, vierovyznania či zdravotného znevýhodnenia.

Výchova a vzdelávanie k ľudským právam na tejto škole sú rámcované spoluprácou s UNICEF Slovensko a jeho ponukou aktivít pre školy. Je zapojená do programu *Škola priateľská k deťom* a tento titul už opakovane obhájila. Ide o školu, ktorej fungovanie v praxi uplatňuje práva detí, darí sa jej vytvárať prostredie, v ktorom sa deti cítia bezpečne, dobre, sebaisto a kam chodia s radosťou. Vládnu v nej rešpekt a zodpovednosť, deti sú zapájané do chodu a aktivít školy a ich participácia je podporovaná. Netýka sa len detí, ale aj pedagógov, ďalších zamestnancov školy, rodičov (viac pozri UNICEF Slovensko). V tejto škole sa učitelia snažia viesť deti k empatii, prijatiu iného človeka, jeho názoru, jeho odlišností. Právami detí sa zaoberajú predovšetkým prakticky prostredníctvom rozličných projektov a aktivít. Ako uvádza P. Zrnčíková, učiteľka na tejto škole, *„práva detí nie je niečo, o čom by sme mali rozprávať, ale ich jednoducho žiť, akceptovať a nejakým spôsobom si pripomínať"*. (Connected, 2016)

Súčasťou programu Škola priateľská k deťom je návšteva Junior ambasádorov UNICEF Slovensko, ktorí navštevujú aj túto školu. Junior ambasádori sú mladí ľudia – dobrovoľníci, ktorí vedú na školách vzdelávacie aktivity zamerané na rozšírenie a prehĺbenie informácií o právach detí, s dôrazom na každodenný kontext. Výhodou tohto programu je, že učenie sa uskutočňuje prostredníctvom rovesníckeho prístupu, keď mladí ľudia učia svojich rovesníkov, resp. o niečo mladšie deti.

V rámci vedenia detí k filantropii, zodpovednosti za druhých, svoje okolie, ale aj svet v globálnych súvislostiach sa škola zapája do charitatívnych aktivít spojených s finančnou zbierkou *Škola pre Afriku a Týždeň modrého gombíka*. Aj takýmto spôsobom škola rozvíja u detí aktívne občianstvo, vedomie, že je možné prispievať k pozitívnej zmene vo svete a ja sám môžem byť toho súčasťou. Okrem času a energie venovaným samotnej zbierke sa deti musia najskôr naučiť, na čo je určená, aká je situácia v tej-ktorej krajine alebo v oblasti zabezpečenia práv detí a napĺňania ich základných potrieb a následne o týchto témach a skutočnostiach vzdelávajú širokú verejnosť, keď ich oslovujú s tým, aby do zbierky prispeli. V tejto neľahkej úlohe, ako aj v samotnej zbierke dosahujú deti veľmi dobré výsledky.

Na podporu participácie detí na chode a aktivitách školy, ako aj priestor na ich vlastnú sebarealizáciu sa a učenie sa novým zručnostiam bolo na škole zriadené *Detské riadiace centrum*, resp. školský parlament. V rámci neho môžu deti prichádzať s námetmi, ako zlepšiť podmienky v škole, riešiť problémy, ktoré deti identifikujú, navrhovať vlastné aktivity a podujatia. Detské riadiace centrum funguje na zastupiteľskej báze a jednotlivé triedy od 2. po 9. ročník v ňom zastupuje 54 detí, ktoré sa stretávajú raz mesačne. Je koordinované pedagógom, deťom je však ponechaná čo najväčšia samostatnosť – deti prichádzajú s nápadom za koordinátorom, spoločne ho prediskutujú, zvážia jednotlivé možnosti jeho realizácie a následne je predstavený ostatným členom Detského riadiaceho centra. Po jeho schválení v podobe, v akej s ním ostatní členovia súhlasia, sa nápad realizuje, pričom je vytvorený projektový tím zodpovedný za realizáciu, plánovanie a plnenie čiastkových úloh. Ako hovoria samotné deti: *„Je tam veľká spolupráca, všetko sa zorganizuje. Učíme sa zodpovednosti, lebo si musíme tú akciu vymyslieť, zrealizovať a vyhodnotiť."* (Connected, 2016) Z niektorých aktivít sa stala tradícia, opakujú sa. Týmto spôsobom sa u detí rozvíjajú rozličné životné zručnosti, aj spôsob projektového myslenia a riadenia.

V roku 2015 sa na škole realizoval samostatný projekt s názvom *Právom spojení*. Cieľom projektu bolo zvýšiť vedomosti detí o právach detí a *Doho-*

vore o právach dieťaťa, pričom vedúcou bola snaha realizovať také vzdelávanie, ktoré je pre deti zaujímavé, využíva zážitkové prvky vzdelávania a uplatňuje tvorivosť. Zároveň sa projekt snažil u detí prehĺbiť tvorivosť, vzájomnú komunikáciu a spoluprácu, viesť ich k tolerancii, akceptácii rôznorodosti názorov, upevniť vzťahy a vzájomné prepojenie mladších a starších detí. Projekt bol realizovaný formou rovesníckeho vzdelávania. Najskôr učiteľky vyškolili 59 žiakov, ktorí sa do projektu prihlásili ako dobrovoľníci, títo následne v malých skupinkách po štyroch viedli aktivity v triedach. Podkladom pre školenia a následné aktivity boli rozličné materiály organizácie UNICEF Slovensko. Jednotlivé aktivity boli upravené tak, aby boli primerané veku. Rovesnícke vzdelávanie bolo zároveň organizované ako projektový deň – každá trieda si vylosovala jedno právo, úlohou bolo vytvoriť plagát a scénku približujúce danú problematiku vyplývajúcu z vylosovaného práva. Výstupy aktivít prezentovali žiaci medzi sebou navzájom v rámci celej školy. Jednotlivé scénky mali taký úspech, že z nich žiaci pripravili krátke videá.

Škola sa venuje aj posilňovaniu medzigeneračného dialógu a vedeniu k spoluzodpovednosti za miestnu komunitu v rámci projektu *Adoptuj si kamaráta*. Projekt je realizovaný v spolupráci s miestnym domovom sociálnych služieb, pričom deti ako dobrovoľníci navštevujú seniorov dvakrát do mesiaca a spoločne realizujú rozličné aktivity – spoločne sa hrajú, spievajú, čítajú, rozprávajú sa, tvoria. Taktiež si spoločne pripomínajú rozličné tradície a oslavujú sviatky. Projekt funguje na škole už 5 rokov.

Škola, ktorá napĺňa potreby detí a tým aj ich práva

Spojená škola v Poprade sídli na jeho najmladšom sídlisku Juh. Okrem základnej a materskej školy sa v nej nachádza aj základná umelecká škola, ktorú navštevuje každý z 1 341 žiakov, o ktorých sa stará 72 pedagógov. Škola sa snaží napĺňať práva detí predovšetkým tak, že hľadá možnosti, ako odpovedať na ich potreby. Ako vysvetľuje jej riaditeľka V. Grohová: *„Veľmi často sa hovorí, že deti v škole nie sú šťastné. Nás zaujímalo, ako to urobiť, aby deti v škole aspoň trošku mali možnosť tvoriť si život, spolupracovať s učiteľmi, hovoriť svoje názory, aby im veci dávali zmysel…“* (Connected, 2016)

Hlavným mottom školy je *„Škola pre každého – škola na každý deň“*. V praxi sa napĺňa tak, že sa snaží reagovať na potreby žiakov, rodičov

a spoločnosti. Škola poskytuje celodennú starostlivosť, kde sa žiaci dopoludnia učia a popoludní majú možnosť sa tvorivo realizovať v rámci základnej umeleckej školy. Žiaci sú v škole vnímaní vo svojej celistvosti ako jedinečné osobnosti. Škola podporuje RAST svojich žiakov tak, že ich vedie a vytvára podmienky, aby mohli: Rozvíjať svoje telo a učiť ho zdravo žiť; Aktívne pracovať; Spolupracovať a spolunažívať; Tvoriť si vlastnú životnú stopu. Škola sa snaží o to, aby bola deťom priateľská. Každého žiaka vníma ako jedinečnú bytosť, ktorá sa rozvíja podľa vlastného plánu rozvoja. Snaží sa každému žiakovi poskytnúť možnosť zažívať úspech a uznanie – nielen za výsledky svojej práce, ale aj za snahu v celkovom procese učenia sa. Dôležité je nielen poznávanie v zmysle nadobúdania vedomostí, ale aj poznávanie samého seba a následná práca na svojom ďalšom vzdelávaní a rozvoji. Každý v škole, nielen žiaci, ale aj učitelia, sa snažia dodržiavať dohodnuté pravidlá ako znak vyspelej kultúry školy (viac pozri Spojená škola).

V škole učitelia skúmajú, čo ich žiaci dokážu – nechcú len hovoriť, že chcú pre dieťa to najlepšie, ale chcú ho skutočne spoznať. V rámci projektu IVKO preto realizujú diagnostiku potrieb dieťaťa, ktorá sa zameriava na aktuálny Intelektový výkon; Vlastnosti, temperamentové ladenie a záujmy; Kooperáciu (sociabilitu) a Odporúčania pre ďalší rozvoj. Nevšímajú si iba aktuálny stav, ale aj rozvojové možnosti vrátane posilňovania tých stránok, ktoré sa v rámci diagnostiky javia ako výzvové („problematické"). Na základe zrealizovanej diagnostiky sa s dieťaťom pracuje v materskej i nadväzujúcej základnej škole. Materská škola je zameraná technicky. Je to reakcia na to, že v súčasnosti technické zručnosti u ľudí chýbajú, je čoraz menší záujem o štúdium technických a odborných smerov, ktoré sú na druhej strane v bežnom živote a na trhu práce potrebné a žiadané. Zároveň sa touto profiláciou škola snaží hravou a veku primeranou formou pomôcť deťom lepšie spoznávať, ako funguje svet, z čoho sa veci skladajú, na základe akého mechanizmu fungujú ako celok. V základnej škole si nájde miesto každý žiak – intelektovo nadané dieťa, bežné i so špeciálnymi potrebami. V škole sa každému žiakovi snažia pripraviť program na mieru, aby si každé dieťa mohlo povedať, *„ja sa tu cítim fajn, škola mi poskytuje všetko, čo potrebujem"*. (V. Grohová, Connected, 2016) Popoludní žiaci pracujú na umeleckých aktivitách v základnej umeleckej škole, ktorá sa snaží o ich ďalší rozvoj v rámci celkového pôsobenia školy – napr. si prečítajú literárne dielo, rozmýšľajú nad tým, akú má paralelu s ich životom, diskutujú o tom, čo si myslia, stvárnia to scénicky, vizuálne a pod.

Ťažiskovými princípmi práce v škole sú pestovanie pracovných návykov a rozvoj sociálnych zručností; vyučovanie v blokoch, v ktorých je učivo

vzájomne prepojené do širších zmysluplnejších celkov; využívanie textu ako univerzálneho nástroja vzdelávania; učenie žiakov kriticky myslieť a spoznávať svet v globálnych súvislostiach; rovnocenný priestor pre nadaných žiakov i žiakov s poruchami učenia; umožnenie vzdelávať sa a komunikovať v anglickom jazyku už od prvého ročníka. V škole sa učitelia snažia, aby deti mali možnosť pracovať v komunitách. Snažia sa vytvoriť interaktívny priestor, v ktorom sa spojí a prepojí činnosť jednotlivých škôl a programov. V plánoch školy je aj fyzické vytvorenie priestoru a prestavba školy na interaktívne miesto s rôznymi učebnými zónami, aby si deti mohli vyberať to, čo chcú robiť, čomu sa chcú venovať, o čom sa chcú naučiť viac. Tento projekt nazvali *Detský park*. V súvislosti s výchovou a so vzdelávaním k ľudským právam by jednou časťou parku mala byť aj zóna s názvom *Občan a demokracia*. Tu by deti mali objavovať možnosti, čo to znamená byť aktívnym občanom a zažívať to, že aj ony majú svoju hlas a prostriedky aktívne meniť veci vo svojej komunite, samospráve, ktoré podľa nich nedostatočne fungujú. Napríklad, ak vyvstane potreba riešenia cyklodopravy do školy, aby samy deti hľadali možnosti, ako vybudovať cyklistický chodník, komunikovali s primátorom a ďalšími zodpovednými o svojich potrebách, prispievali k hľadaniu možností, nastavili sa spolupracujúco.

V škole sa realizuje jej celková diagnostika, pričom názory na to, ako škola aktuálne funguje a ako by mala fungovať, sa zbierajú rovnocenne od detí, učiteľov aj rodičov. Učitelia v škole chcú vedieť, aké hodnoty majú deti, s ktorými pracujú a ako sa pozerajú na školu, do ktorej chodia. Výhodou je, že na základe opakovaných meraní a zisťovaní môžu sledovať, či sa im postupne darí zlepšovať a vytvárať tak pre deti vhodné prostredie, v ktorom sa cítia bezpečne, môžu sa rozvíjať a kam chodia rady. Pre školu a jej učiteľov je takisto dôležitá komunikácia s rodičmi, preto majú vzájomné partnerské nastavenie, kde učitelia samých seba chápu ako tých, ktorí rodičom pomáhajú rozvíjať ich deti.

Učitelia v škole si uvedomili, že sťažovať sa na systém školstva im nepomôže – nepríde nikto, kto ich zachráni, ale uvedomili si, že zmenu majú vo svojich vlastných rukách. Toto uvedomenie si, spolu s odhodlaním aj v rámci aktuálneho systému meniť veci na úrovni svojej školy, naštartovalo pozitívne zmeny. Pomohlo im a dalo silu rozprestrieť akýsi pomyselný dáždnik a ochrániť sa pred všetkými „nezmyselnými požiadavkami“, ktoré sú na nich kladené a po splnení nevyhnutných náležitostí a povinností, ktoré škola zo zákona a z nadväzujúcich dokumentov a nariadení má, no sústrediť sa predovšetkým na deti, s ktorými pracujú a ich potreby. V škole si vytvárajú vlastné pedagogické koncepty, snažia sa vytesniť

z učiva to, čo tam nepatrí a neprinesie deťom nejaký úžitok. Deti si tvoria tzv. ročníkové koncepty, to znamená, že si vytvárajú svoju učebnicu, pričom sa pri učení zameriavajú hlavne na procesy – procesy práce s informáciami, prácu s textom ako dôležitým zdrojom informácií. Škola si cení princíp slobodnej voľby pedagogických stratégií a koncepcií, na základe ktorých môžu sprostredkovať deťom učenie. V tomto prístupe je dôležité prepojenie práce jednotlivých učiteľov. Títo spolu veľmi často komunikujú o tom, ktorý z nich čo učí, učil a plánuje učiť, spoločne hľadajú možnosti, ako jednotlivé obsahy vzdelávania prepojiť a kto ich s deťmi prejde, čím si vytvárajú priestor na lepšie pochopenie súvislostí, hlbšie preniknutie do učiva aj sústredenie sa na tie oblasti, ktoré oni považujú za najdôležitejšie (v rámci i nad rámec štátneho vzdelávacieho programu). Učitelia taktiež využívajú vyučovanie v blokoch. Ako hovorí jej riaditeľka V. Grohová, *„robiť školu, ktorá by fungovala ako nejaký systém, je tá najväčšia sloboda“*. (Connected, 2016)

Záver

Predstavili sme príklady troch slovenských škôl, ktoré sa snažia v rámci aktuálneho systému školstva a svojich možností aktívne realizovať výchovu a vzdelávanie k ľudským právam: Základná škola s materskou školou Smolenice, Základná škola Janka Matúšku v Dolnom Kubíne a Spojená škola na Letnej ulici v Poprade. Z uvedených príkladov vyplýva, že na premenu školy sú dôležité rozličné faktory: riaditeľ a učitelia, ktorí majú jasnú víziu čo, prečo a ako chcú vo svoje škole realizovať; chuť a odhodlanie robiť veci aj nad rámec zabehnutého systému, resp. v niektorých prípadoch aj napriek nemu; sústredenie sa na podporu rozvoja jedinečnosti každého dieťaťa, poznanie a podpora jeho potencialít; okrem rozvoja vedomostí sa zameriavať aj na podporu celkovej osobnosti detí a ich sociálnych, resp. životných zručností; chápať dieťa ako partnera vo výchove a vzdelávaní s možnosťou tvarovať a ovplyvňovať svoju cestu učenia, ako aj partnersky pristupovať k rodičom a ku komunite a spoločne komunikovať o potrebách detí, ako aj o tom, ako spoločne zabezpečiť podmienky pre ich čo najlepší rozvoj; spolupracovať s inými organizáciami, ktoré sa venujú rozvoju vzdelávania a učenia, ako aj inovatívnym prístupom a zmenám v oblasti riadenia škôl a mnohé ďalšie.

V atmosfére vzájomnej úcty, rešpektu, prijatia, rôznorodosti a činorodosti sa výchova a vzdelávanie k ľudským právam realizujú prirodzene ako súčasť tzv. skrytého kurikula, kde zjavné kurikulum ako obsah vzdelávania, zamerané skôr na vedomosti, viac dopĺňa než určuje výchovu a vzdeláva-

nie k ľudským právam, ako sa to prevažne deje vo väčšine „tradičných" škôl (ak vôbec). To je podľa nášho názoru ten najlepší spôsob, ktorým sa realizujú výchova a vzdelávanie k ľudským právam tak, ako ho definuje aj *Deklarácia OSN o výchove a vzdelávaní k ľudským právam* (2011, článok 2.2) ako výchovu a vzdelávanie: **o ľudských právach** – sprostredkovanie vedomostí a porozumenia o normách a princípoch ľudských práv, o hodnotách, ktoré ich podopierajú a o nástrojoch na ich ochranu; **prostredníctvom ľudských práv** – učenie sa a vyučovanie takým spôsobom, ktorý rešpektuje tých, ktorí vzdelávajú, ako aj tých ľudí, ktorí sa učia; **pre ľudské práva** – posilnenie jednotlivcov pri užívaní a uplatňovaní ich vlastných práv a pri rešpektovaní a dodržiavaní práv tých druhých.

Poznámka

Text vznikol na základe prezentácií, ktoré odzneli na konferencii Connected, ktorú organizovala Nadácia otvorenej spoločnosti 7. – 9. decembra 2016. Prezentujúcimi boli:

- Terézia Drdulová, Základná škola s materskou školou Smolenice,
- Viera Grohová, Spojená škola Poprad,
- Patrícia Zrnčíková, Základná škola Janka Matúšku Dolný Kubín.

Literatúra

Analýza súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v regionálnom školstve. 2015. MŠVVaŠ SR. Dostupné na: www.minedu.sk/data/files/5129_analyza-lp.pdf
Conference Connected [videozáznam prezentácie]. 2016. Dostupné na: www.youtube.com/watch?v=nuwDPdYCyzM
Deklarácia OSN o výchove a vzdelávaní k ľudským právam. 2011. Dostupné na: www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx
Spojená škola Poprad. Dostupné na: spojenaskolapoprad.edupage.org/text21/?
Škola priateľská deťom. UNICEF Slovensko. Dostupné na: www.unicef.sk/skoly/skola-priatelska-k-detom
Základná škola Janka Matúšku Dolný Kubín. Dostupné na: zsjmdk.edupage.org/about/?subpage=1
Základná škola s materskou školou Smolenice. Dostupné na: zssmolenice.edupage.org/

Záver

V publikácii sme predstavili príspevky odborníkov i praktikov zo Slovenska, z Nórska a Islandu. Príspevky priamo či nepriamo poukazujú na to, že výchova a vzdelávanie k ľudským právam tvoria podstatnú časť zdieľaného kultúrneho dedičstva demokracie, ktoré je potrebné nasledujúcim generáciám nielen odovzdávať, ale aj neustále kultivovať – tak vo výchove a vzdelávaní, ako aj v spoločnosti celkovo. Vo výchove a vzdelávaní sa to deje nielen prostredníctvom zjavného, písaného, formálne daného kurikula, ale aj prostredníctvom tzv. neformálneho, skrytého kurikula, ktoré tvorí celkovú kultúru školy, správanie sa učiteľov, žiakov a ďalších pracovníkov školy navzájom, ktorého podstatnou súčasťou sú rešpektujúci prístup a rešpektujúca komunikácia.

Vnímavosť školy a systému školstva na ľudské práva sa odráža i v tom, ako sú pripravené poskytnúť adekvátnu podporu a možnosti tým, ktorí zažívajú akékoľvek znevýhodnenie, resp. potrebujú špecifickejšiu podporu, aby mohli v súčasnom systéme fungovať, napredovať a byť úspešní. Na Slovensku v oblasti inklúzie potrebujeme prejsť ešte veľký kus cesty, avšak príklady, ktoré sme uviedli, hovoria o tom, že kráčať po tejto ceste nie je nemožné, naopak, je to veľmi obohacujúca skúsenosť pre všetkých, ktorí ju zažili – deti i dospelých. Na základe uvedených príkladov dobrej praxe môžeme definovať niektoré kľúčové prvky úspešnej realizácie inklúzie a zároveň výchovy a vzdelávania k ľudským právam v našich podmienkach. V prvom rade je to osobnosť riaditeľa školy ako lídra, ktorý dokáže inkluzívne nastavenie obhájiť tak voči zriaďovateľovi školy, ako aj učiteľom a ďalším zamestnancom školy. Učitelia zároveň musia dostávať podporu v inkluzívnom prístupe prostredníctvom ďalšieho profesionálneho rozvoja i asistentov učiteľa. Nemenej dôležitá je práca s celou miestnou komunitou, zapájanie rodičov, ďalších členov komunity, samosprávy. Inšpiráciou, ako pracovať s deťmi so špecifickými potrebami, nám môže byť motto islandskej školy „Naučme ich opäť lietať!“

Výchove a vzdelávaniu k ľudským právam pomáha aj nastavenie vzdelávacej politiky. Žiaľ, u nás sa tejto oblasti venuje príliš malá pozornosť. Viac ako na výchovu „dobrého“ človeka a občana sa sústreďujeme na akademické výsledky, pričom výsledky výskumov ukazujú, že zvýšenie vedomostí nejde zákonite ruka v ruke s rozvojom postojov súvisiacich s podporou, presadzovaním a dodržiavaním ľudských práv. Aj tu vidíme

korene jedného z aktuálnych a pálčivých problémov – nárast radikálneho a extrémistického myslenia a správania sa mladých ľudí. Jednou z ciest, ktorú môžeme uplatniť, je výchova a vzdelávanie ku kozmopolitnému občianstvu, ktoré by mali viesť k väčšej tolerancii, akceptácii rôznorodosti a rôznosti, podpore spolupatričnosti, ale aj sociálnej spravodlivosti a aktívnemu občianstvu v neustále zložitejšom a čoraz rýchlejšie sa meniacom svete. Výchovu a vzdelávanie k ľudským právam nepovažujeme len za jednu z predmetových oblastí, v ktorej musia žiaci získať vedomosti, ale predovšetkým za kultiváciu ich osobnosti a získavanie patričných kompetencií v zmysle humanistických ideálov.

Výchovu a vzdelávanie k ľudským právam vnímame ako jeden zo spôsobov napĺňania poslania Nadácie otvorenej spoločnosti, ktorým je podpora liberálnej demokracie, osobnej slobody a dôstojnosti každého jednotlivca, skvalitňovanie občianskej spoločnosti smerom k väčšej otvorenosti, transparentnosti a presadzovaniu rovnosti šancí a ochrany menších a slabých. So všetkými, ktorí sa k nám chcú v tejto snahe pridať, budeme radi spolupracovať.

O autoroch

Zuzana Čačová

Nadácia otvorenej spoločnosti

Pracuje v Nadácii otvorenej spoločnosti ako koordinátorka programu Demokracia a ľudské práva, ktorý je súčasťou implementácie Finančného mechanizmu EHP 2009 – 2014. Venuje sa téme výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Je trénerkou sociálneho a finančného vzdelávania globálnej siete Aflatoun, členkou komory mimovládnych organizácií Výboru pre deti a mládež a dobrovoľníčka v organizácii Koalícia pre deti Slovensko. Dlhodobo sa snaží, aby slovenské školy boli priateľskejšie k deťom.

Peter Dráľ

Nové školstvo

Je analytik a lektor v oblasti vzdelávania, spolupracuje s viacerými mimovládnymi a výskumnými inštitúciami na Slovensku aj v zahraničí. Zameriava sa na ľudskoprávne a interkultúrne otázky, inkluzívne vzdelávanie a riadenie vzdelávacích systémov. V rokoch 2006 – 2014 pracoval v Nadácii Milana Šimečku, od roku 2014 sa angažuje v kampani Chceme vedieť viac o budúcnosti vzdelávania na Slovensku, ktorá zapája širokú verejnosť, odborníkov a tvorcov politiky do dialógu o budúcnosti vzdelávania. Od decembra 2016 vedie občianske združenie Nové školstvo.

Stener Ekern

Nórske centrum pre ľudské práva, Univerzita v Oslo

Docent pôsobiaci v Nórskom centre pre ľudské práva na Univerzite v Oslo, držiteľ doktorátu zo sociálnej antropológie z tejto univerzity. Ako výskumník a konzultant v oblasti presadzovania ľudských práv nadobudol rozsiahle praktické skúsenosti v Latinskej Amerike, Ázii, Afrike a predovšetkým Strednej Amerike. Pracoval aj pre nórsku rozvojovú pomoc a rôzne mimovládne organizácie. Je odborníkom na politickú a právnu antropológiu.

Elena Gallová Kriglerová

Centrum pre výskum etnicity a kultúry

Vyštudovala sociológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. V roku 2005 sa spolupodieľala na založení Centra pre výskum etnicity a kultúry. Od roku 2012 v ňom pôsobí ako riaditeľka. Kultúrna integrácia, prístup detí z prostredia menšín k vzdelávaniu a interetnické vzťahy sú témami, ktorými sa zaoberá najčastejšie. V súčasnosti sa intenzívne venuje aj téme integrácie migrantov na lokálnej úrovni a spolupráci so samosprávami.

Peter Lenčo

Nadácia pre deti Slovenska

Pracuje ako projektový manažér Nadácie pre deti Slovenska v rámci jej vzdelávacieho centra, kde sa podieľa na rozvoji a implementácii projektov, zvlášť projektu Komunita priateľská deťom a mladým ľuďom. Vyštudoval pedagogiku, z ktorej na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave získal doktorát. V oblasti mládeže pôsobí najaktívnejšie v neziskovom sektore, venoval sa jej aj na univerzitnej pôde a v štátnej správe.

Audrey Osler

University College of Southeast Norway a University of Leeds, Veľká Británia

Je profesorkou pedagogiky na University College of Southeast Norway a University of Leeds vo Veľkej Británii, na ktorej bola zakladajúcou riaditeľkou Centra pre občianstvo a výchovu a vzdelávanie k ľudským právam. Venuje sa výskumu sociálnej spravodlivosti a kozmopolitného občianstva vo fungujúcich demokraciách a tzv. postkonfliktných spoločnostiach. V roku 2015 pôsobila na pozvanie Japan Society for the Promotion of Science na pôde tejto inštitúcie ako výskumná pracovníčka. Bola hosťujúcou profesorkou v Európe, Spojených štátoch amerických a vo východnej Ázii. Je poradkyňou pre Radu Európy, Európsku komisiu a UNESCO.

Katarína Vančíková

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pracuje na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Vo svojej publikačnej i pedagogickej činnosti sa orientuje najmä na problematiku multikultúrnej výchovy a výchovy k ľudským právam. V posledných rokoch sa predmetom jej odborného záujmu stala sociológia výchovy. V teoretických štúdiách sa venuje i vzdelávaniu detí zo sociálno-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia a otázkam spravodlivosti vo vzdelávaní.

Nadácia otvorenej spoločnosti

Nadácia otvorenej spoločnosti patrí medzi najvýznamnejšie organizácie mimovládneho sektora už viac ako 20 rokov. Naším poslaním je vytvárať príležitosti na skvalitňovanie občianskej spoločnosti smerom k jej väčšej otvorenosti, transparentnosti a presadzovaniu rovnosti šancí a ochrany menšín a slabých prostredníctvom ochrany a podpory ľudských práv. V minulosti sme sa intenzívne zaoberali najmä inkluzívnym vzdelávaním (publikácie: Mimovládne iniciatívy vo vzdelávaní, Škola dokorán) a multikultúrnou výchovou. V súčasnosti je jednou z hlavných tém výchova a vzdelávanie k ľudským právam a k občianstvu.

Realizáciou vlastných projektov a prostredníctvom grantových programov určených mimovládnym organizáciám stotožňujúcim sa s našimi hodnotami pomáhame rozvoju otvorenej spoločnosti, vzdelávaniu, posilňujeme ľudské práva a rovnosť príležitostí znevýhodnených občanov s prihliadnutím na špecifické potreby Rómov. Kampaňami *Povedz mi to do očí*, *Ale hejt neskryje* a *Výlety naslepo* upozorňujeme verejnosť na problém nenávistných prejavov v online priestore.

Novinárska cena predstavuje už 13 rokov fórum kvalitnej žurnalistiky, ktoré je otvorené pre novinárov, zástupcov médií, ale i širšiu odbornú a laickú verejnosť. Výchovou a vzdelávaním k ľudským právam a k občianstvu podporujeme rozvoj kritického myslenia (projekty *Výlety naslepo*, konferencia *Connected*). Prostredníctvom medzinárodnej metodiky a programu Aflatoun rozvíjame vedomosti detí o ich právach, základných finančných pojmoch a podnikaní. Praktickým spôsobom učíme deti narábať s peniazmi a zvyšujeme ich schopnosť vytvárať spoločenské zmeny. Nadácia otvorenej spoločnosti spravuje program *Demokracia a ľudské práva*, ktorý je súčasťou implementácie Finančného mechanizmu EHP na obdobie 2009 – 2014 prostredníctvom Fondu pre mimovládne organizácie.

Viac informácií o našej práci, ako aj o možnostiach ju podporiť, uvádzame na našej internetovej stránke www.osf.sk.

Vydanie publikácie bolo podporené z Fondu pre mimovládne organizácie, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2009 – 2014. Správcom Fondu je Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation.

Granty Európskeho hospodárskeho priestoru a Nórska sú príspevkom Islandu, Lichtenštajnska a Nórska k znižovaniu sociálnych a ekonomických rozdielov v Európe a k posilňovaniu bilaterálnych vzťahov medzi týmito krajinami a prijímateľskými krajinami v EÚ. Tieto tri krajiny úzko spolupracujú s EÚ na základe Dohovoru o Európskom hospodárskom priestore (EHP).

Výška grantov EHP a Nórska pre obdobie rokov 2009 – 2014 je 1,79 miliardy eur, pričom príspevok Nórska tvorí 97 % z celkových finančných prostriedkov. Granty sú určené pre mimovládne organizácie, výskumné a akademické inštitúcie, verejné a súkromné sektory v 12 najnovších členských štátoch EÚ, Grécku, Portugalsku a Španielsku. S darcovskými štátmi existuje široká spolupráca a aktivity môžu byť vykonávané až do roku 2016.

Hlavnými oblasťami podpory sú životné prostredie a klimatické zmeny, posilnenie občianskej spoločnosti, rodová rovnosť, zdravie, deti a mládež, súdnictvo, kultúrne dedičstvo, štipendiá a cezhraničná spolupráca.

ICELAND LIECHTENSTEIN NORWAY
eea grants

NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI

Venovať sa tomu, ako sa ľudské práva vyučujú v školách na Slovensku, je dôležité z viacerých dôvodov. Poznať a uplatňovať svoje práva, uvedomovať si ich väzbu na zodpovednosť a právny systém je nevyhnutné pre fungovanie demokracie. Rešpektovať práva druhých ľudí je nevyhnutné pre rozvíjajúci sa multikultúrny charakter Slovenskej republiky. A napokon, intuitívne poznanie aj výskumy hovoria o tom, že sa ľudské práva v našich školách zanedbávajú, dokonca často porušujú.

Preto treba iniciatívu Nadácie otvorenej spoločnosti veľmi privítať. Predkladaná knižka nielenže sa zaoberá vážnou témou, ale nerobí to ad hoc – je o to cennejšia, že je výsledkom množstva aktivít v rámci programu Demokracia a ľudské práva, ale je aj výsledkom hĺbkových diskusií i verejnej diskusie na konferencii Connected.

prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.
Pedagogická fakulta
Univerzity Komenského v Bratislave

ISBN 978-80-89571-12-0