

Ako mimovládne organizácie vstupujú
do systému vzdelávania

MIMOVLÁDNE
INICIATÍVY
VO VZDELÁVANÍ



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

MIMOVLÁDNE INICIATÍVY VO VZDELÁVANÍ

Ako mimovládne organizácie vstupujú
do systému vzdelávania

Zostavila:

Barbora Kahátová

Autorky a autori:

*Jana Cviková, Vlasta Dúbravová,
Barbora Kahátová, Ivan Lukšík, Richard Medal,
Andrej Návojský, Oľga Pietruchová*



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

BRATISLAVA 2010

MIMOVLÁDNE INICIATÍVY VO VZDELÁVANÍ

Ako mimovládne organizácie vstupujú do systému vzdelávania

Autori a autorky:

Jana Cviková, ASPEKT

Vlasta Dúbravová, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Barbora Kahátová, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

Ivan Lukšík - Oľga Pietruchová, Spoločnosť pre plánované rodičovstvo
a Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Richard Medál, Centrum environmentálnych aktivít

Andrej Návojský, OZ Človek v ohrození

Vydala: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

Rok vydania: 2010

Zostavila: Barbora Kahátová

Koordinovali: Eva Ďuríková, Barbora Kahátová, Vlado Rafael

Editoroky: Jana Cviková, Jana Juráňová

Jazyková korektúra: Tatiana Žáryová

Obálka: Mayer/McCann Erickson

Grafická úprava a tlač: Zing print, s. r. o.

Náklad: 500 ks

Vydanie: prvé

ISBN XXX

OBSAH

Barbora Kahátová: Úvod	4
Andrej Návojský: Globálne vzdelávanie	7
Barbora Kahátová: Multikultúrna výchova	30
Richard Medal: Environmentálna výchova	50
Jana Cviková: Rodovo citlivá výchova	69
Ivan Lukšík - Oľga Pietruchová: Sexuálna výchova	93
Vlasta Dúbravová: Mimovládne organizácie a pedagogické inovácie: podnety pre teóriu a prax	119
O autoroch, autorkách a organizáciách.....	146

Vážení čitateľa a čitateľky,

dostáva sa vám do rúk knižka, na ktorej sa okrem jej autoriek a autorov podieľali mnohí ďalší ľudia. Všetkých spája spoločná práca vo „výchove a vzdelávaní“, často i vašeň pre ňu.

Zákon o výchove a vzdelávaní z roku 2008 je pre školstvo v Slovenskej republike dôležitým medzníkom a akýmsi vyvrcholením reformných snáh z predchádzajúceho obdobia. Proces transformácie školstva však nie je otázkou niekoľkých posledných rokov, je to neustále hľadanie prístupov k výchovno-vzdelávacím výzvam. Táto publikácia chce svojim obsahom prispieť k procesu premeny školstva na Slovensku a poukázať aj na úskalia tohto procesu.

Nedostatok času na overovanie reformných krokov sprevádzala aj chýbajúca vízia o celkovom smerovaní školstva na Slovensku. Diskusia o týchto problémoch by mala predchádzať procesu transformácie. Samotnej reforme vzdelávania bola venovaná limitovaná akademická rozprava, verejná diskusia prebehla čiastočne v médiách. Dnes môžeme v súvislosti s reformou sledovať fragmentárne (i keď komplexné) iniciatívy, ktoré zachraňujú dlhodobé neriešené problémy školstva na Slovensku (napr. segregované vzdelávanie) návrhmi na preformulovanie vzdelávacej politiky a prehodnotenie jej nástrojov. Táto publikácia by mala byť jedným z príspevkov k diskusii o podobe školstva na Slovensku.

Transformácia školstva ponúka nielen príležitosť implementovať vyskúšané výchovno-vzdelávacie programy a postupy, ale aj prinášať nové idey do systému vzdelávania. V tejto publikácii nájdete témy: environmentálna výchova, globálne vzdelávanie, sexuálna výchova, multikultúrna výchova a rodovo citlivá výchova, ktoré do výchovy a vzdelávania presadzovali mimovládne organizácie. Výberom tém sme nemali v úmysle zužovať dôležitosť a aktuálnosť ponuky, snažili sme sa viac predstaviť rôzne prístupy k zavádzaniu danej témy a hľadať rôznorodosť v získavaní nových poznatkov a pohľadov na problematiku, otvárať diskusiu, prispieť kritickým názorom a presadzovať otvorenosť v riešeníach, prístupoch a hodnotách.

Zaujímali nás dve úrovne, ktoré sme sa snažili opísať v jednotlivých textoch, a to zapájanie mimovládnych organizácií do ovplyvňovania a tvorby vzdelávacej politiky – procesná stránka a ovplyvňovanie kvality školy – obsahová stránka. Prierezu týchto úrovní v jednotlivých textoch a s dôrazom na ovplyvňovanie kvality školy sa venuje predovšetkým záverečná štúdia, ktorá nachádza

prepájajúci element opísaných skúseností v pedagogických inováciách a ich význame pre školu i transformáciu školstva.

Pokiaľ chceme sledovať aj proces, teda to, čo viedlo mimovládne organizácie k iniciatíve a ako pristupovali k presadzovaniu témy, nájdeme tu rovnaké, ale aj úplne odlišné motivácie a prístupy v závislosti od spoločensko-politického kontextu. Tu je dôležité spomenúť, že mimovládne organizácie sa môžu stať aktérmi vzdelávacej politiky v rôznych fázach jej prípravy, implementácie alebo evalvácie, a to napríklad prostredníctvom využívania nástrojov verejnej politiky, konzultačného procesu, medzisektorovej spolupráce alebo občianskych advokačných iniciatív.

Vo všetkých prípadoch prezentovaných v publikácii sa dá zhrnúť otázka motivácie k pedagogickým inováciám:

- ide o nedostatok informácií a chýbajúcu diskusiu o problematike alebo, naopak, získané údaje a výsledky výskumu poukazujú na potrebu hlbšej diskusie o téme;
- ide o celospoločenský záujem alebo reakciu na súčasný svetový vývoj;
- „tlak zdola“, ktorý je vyjadrený želaním rodičov, potrebami školy alebo konsenzom profesionálnej komunity;
- aktuálne osnovy a témy výchovy a vzdelávania nezodpovedajú otvorenému a demokratickému prístupu k téme, alebo sa vôbec neobjavujú;
- potreba ďalšieho vzdelávania učiteľov a prípravy metodických materiálov.

Prístupy, ktoré si mimovládne organizácie zvolili na presadzovanie predmetnej témy do výchovy a vzdelávania, už nemožno tak jasne kategorizovať. Rozmanitosť prístupov je však obohacujúca a znamená možnosť voľby z hľadiska potrieb, ale aj efektivity presadzovanej témy. Ukazuje sa, že nie je vždy potrebné meniť či inak ovplyvňovať vzdelávaciu politiku. Rámec výchovy a vzdelávania, ktorý určuje Štátny vzdelávací program, umožňuje mimovládnym organizáciám, aby vstupovali do výchovy a vzdelávania aj prostredníctvom vzdelávania učiteľov a učiteliek, spolupráce so školami na školskom vzdelávacom programe, prostredníctvom neformálneho vzdelávania či skrytého školského kurikula. Táto voľba sa zdá byť vhodnejšia pre témy, ktoré nie sú obsahovo homogénne, sú interdisciplinárne a ich princípy si vyžadujú zmenu v uvažovaní a nazeraní na svet (napr. globálne vzdelávanie, rodovo citlivá výchova).

Aj v prístupoch mimovládnych organizácií k presadzovaniu tém, uvádzaných v tejto publikácii, však môžeme sledovať určité opakujúce sa postupy. Sú to najmä:

- verejná diskusia,
- zhromažďovanie a prezentácia argumentov (zber dát, výskumy, právne normy, rebríčky kvality a pod.),
- vytváranie sietí (organizácií, ľudí),
- medzisektorová spolupráca,
- zapájanie odborných kapacít,
- nahrádzanie neexistujúcej, nedostatočnej vzdelávacej politiky vytváraním a presadzovaním mimovládnych stratégií,
- zastupovanie nedostatku odborných kapacít vo verejnej správe občianskymi odbornými kapacitami.

Dúfame, že sa nám touto publikáciou podarí motivovať všetkých tých, ktorých sme mali na mysli, keď sme ju tvorili. Sú to predovšetkým vzdelávacie inštitúcie, ktorým môže pomôcť pri zlepšovaní kvality vzdelávacích programov a nastaviť zrkadlo ich vlastným aktivitám, ďalej mimovládne organizácie, ktorým môže slúžiť ako zdroj inšpirácie a pomoc pri presadzovaní ďalších tém do výchovno-vzdelávacieho systému či už na lokálnej alebo regionálnej, resp. národnej úrovni, a v neposlednom rade učitelia, učiteľky a samotné školy, ktoré tu môžu hľadať pomoc napríklad pri tvorbe školských vzdelávacích programov alebo pri presadzovaní kurikulárnych zmien, ako aj ďalší jednotlivci, akademici, akademičky, ktorí tu môžu nájsť inšpiráciu na presadzovanie výstupov zlepšovania kvality vzdelávania z realizácie rôznych pilotných projektov, grantov, výskumov.

Zhromažďujeme touto formou informácie a príklady mimovládnych iniciatív z oblasti tvorby vzdelávacej politiky, dobré skúsenosti formálneho aj neformálneho vzdelávania v oblasti ľudských práv, rovnosti príležitostí a nových alternatívnych vyučovacích metód. Aj touto publikáciou chceme naďalej posilňovať úlohu a pozíciu mimovládnych organizácií vo vzdelávaní, pretože veríme, že sú rovnocennými a adekvátnymi partnerkami verejným inštitúciám na dialóg aj profesionálnu prácu a svojimi skúsenosťami a poznatkami obohacujú kvalitu vzdelávania na Slovensku.

Barbora Kahátová

Nadácia otvorenej spoločnosti

GLOBALNE VZDELÁVANIE

Andrej Návojský

1 Spoločenské východiská globálneho vzdelávania na Slovensku

Potreba globálneho vzdelávania na Slovensku vyplynula zo spoločenského vývoja v poslednom desaťročí. Výraznými faktormi boli najmä politické a ekonomické zmeny v smerovaní Slovenskej republiky – vstup do Európskej únie, NATO či Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) a výraznejšie začlenenie do svetových ekonomických štruktúr. Vstupom do OECD v roku 2000 sa Slovensko stalo členom donorskej komunity a v tom istom roku bola prijatá Miléniová deklarácia OSN, v ktorej sa členské krajiny zaviazali splniť do roku 2015 osem miléniových rozvojových cieľov. V roku 2005 bola pod záštitou Trustového fondu UNDP vyhlásená prvá grantová schéma na rozvojové vzdelávanie v rámci programu SlovakAid (program Oficiálnej rozvojovej pomoci Ministerstva zahraničných vecí SR). Podporených bolo osem projektov rozvojového vzdelávania.

Neexistuje jediná všeobecne platná definícia globálneho vzdelávania. V európskom kontexte sa uplatňujú dve, pričom prvú sformulovala organizácia The Development Education Forum of CONCORD (združujúca rôzne platformy mimovládnych organizácií z 33 krajín Európy):

„Rozvojové vzdelávanie je aktívny proces učenia (sa), založený na hodnotách solidarity, rovnosti, inklúzie a spolupráce. Umožňuje posun od základnej informovanosti o medzinárodných rozvojových prioritách cez porozumenie príčin a dôsledkov globálnych problémov až po osobnú angažovanosť a zodpovedné konanie. Posilňuje účasť všetkých občanov na boji proti celosvetovej chudobe a sociálnom vylúčení. Snaží sa ovplyvniť smerovanie na národnej aj medzinárodnej úrovni tak, aby bolo spravodlivejšie a sociálnejšie, s rešpektom k životnému prostrediu, ľudským právam a trvalo udržateľnému rozvoju.“¹

Druhú definíciu sformulovala inštitúcia Development Education Association (DEA), ktorá definuje východiská globálneho vzdelávania pre britské školstvo:

„Globálne vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré zdôrazňuje globálny kontext v učení (sa) a rozvíja:

- kritické a kreatívne myslenie,
- uvedomenie si seba samého a otvorenosť k inakosti,
- porozumenie globálnych problémov a vzťahov vo svete,
- optimizmus a konanie v prospech lepšieho sveta.“²

Globálne vzdelávanie pracuje s ôsmimi základnými konceptmi, ktoré sa navzájom prelínajú: globálne občianstvo, globálna previazanosť, sociálna spravodlivosť, riešenie konfliktov, kultúrna rozmanitosť, hodnoty a postoje, ľudské práva, trvalo udržateľný rozvoj.³

1.1 Rozvojové vzdelávanie ako iniciatíva mimovládnych organizácií

Rovnako ako v krajinách západnej Európy, aj na Slovensku vychádzalo rozvojové vzdelávanie z potreby zlepšiť informovanosť o rozvojovej problematike a získať tak podporu širokej verejnosti a prípadne ju zmobilizovať pre aktívny prístup k rozvojovým témam.

Prvé podporené projekty v školách možno zaradiť do oblasti rozvojového vzdelávania. Chýbal však globálny rozmer, projekty boli úzko prepojené najmä s rozvojovými témami ako rozvojová pomoc, chudoba, miléniové rozvojové ciele a nezvýrazňovalo sa prepojenie globálnych tém s naším prostredím.

Diskusia o jasnejšom definovaní rozvojového vzdelávania ako súčasť globálneho vzdelávania prebieha v súčasnosti na úrovni mimovládnych organizácií.⁴

1.2 Špecifiká globálneho vzdelávania

V porovnaní s krajinami, v ktorých sa koncepcia globálneho vzdelávania postupne uvádzala do praxe, prípadne v ktorých sa už dlhšie používa, má situácia na Slovensku isté špecifiká, ktoré sa významne podieľajú na formovaní celkového konceptu globálneho vzdelávania. Tieto špecifiká sú podmienené historickými a politickými faktormi a spoločenskou atmosférou, ktorá je charakterizovaná nedostatočnou odozvou na aktuálne globálne výzvy. Pri začlenení globálneho vzdelávania do formálneho a neformálneho vzdelávania, ako aj do verejnej diskusie je potrebné vychádzať z niektorých špecifik strednej a východnej Európy.

Globálne vzdelávanie ako nová úloha: Ľudia z krajín strednej a východnej Európy si len postupne začínajú zvykať na skutočnosť, že prestávajú byť výlučne prijímateľmi zahraničnej pomoci a že sa stávajú aj aktívnymi darcami. Napriek výraznému ekonomickému rozvoju je miera chudoby v týchto krajinách ešte vždy vyššia ako v západnej Európe. Mnoho ľudí preto nesúhlasí, aby Slovensko výraznejšie prispievalo do fondov rozvojovej spolupráce. Na voľičské nálady reagujú aj politické strany, ktoré rozvojovú pomoc vo volebných programoch vôbec nespomínajú (výnimkou je len KDH, ktorá sa ako jediná strana hlási vo volebnom programe k parlamentným voľbám 2010 k potrebe riešenia problémov v rozvojových krajinách).

Menší počet utečencov a imigrantov z rozvojových krajín: V súvislosti s týmto faktom sa multikultúrne či iné témy globálneho vzdelávania nepovažujú za dôležité. Nižší počet príslušníkov nových menšín z rozvojových krajín spôsobuje, že v školách nie je prioritou diskutovať o témach, ktoré s migráciou súvisia. Zriedkavý kontakt s novými menšinami zároveň učiteľkám a učiteľom bráni získavať potrebné interkultúrne kompetencie.

Nové témy: Globálne vzdelávanie prináša do škôl témy, ktoré sú málo známe, pretože chýbajú vo verejných diskusiách či v médiách. Ako príklad možno uviesť fair trade (spravodlivý obchod) alebo rodovú rovnosť. Učiteľky a učelia nemajú o týchto témach dostatok informácií a zdrojov, z ktorých by ich mohli čerpať. To spôsobuje, že sa k žiakom často dostáva len zjednodušená informácia o danej téme a nedochádza k hlbšiemu porozumeniu príčin a dôsledkov javov. Napríklad spravodlivý obchod je často prezentovaný ako záchrana rozvojových krajín. Táto téma sa však vyučuje bez porozumenia svetových obchodných pravidiel a ekonomickej globalizácie.

Absencia koloniálnej minulosti: Tento historický „deficit“ je jednou z príčin všeobecného nezaujmu o rozvojové krajiny. Na rozdiel od krajín západnej Európy sa u nás verejnosť nezaujíma o vplyv a dôsledky kolonializmu na súčasný stav rozvojových krajín. Aj preto sú témy súvisiace s globálnym vzdelávaním považované za vzdialené, nesúvisiace s našou históriou, čím sa znižuje potreba akcentovať ich vo vzdelávaní.

Nedôvera k sociálnej spravodlivosti: Sociálna spravodlivosť ako jedna z požiadaviek globálneho vzdelávania vyvoláva v časti spoločnosti negatívne reminiscencie na komunistickú minulosť. Keďže „sociálna spravodlivosť“, „rovnosť“, „solidarita“ sú obsahom takmer každej definície globálneho vzde-

lávania, je nevyhnutné viac sa venovať podstate týchto pojmov a oddeliť ich od kontextu minulého režimu.

Nedostatok odborného vkladu: Problematikou globálneho vzdelávania sa zaoberá len veľmi málo odborníčov a odborníkov. Väčšinou sú to ľudia, ktorí pracujú v mimovládnych organizáciách, ktoré sa však z pochopiteľných dôvodov zameriavajú viac na jednotlivé konkrétne témy ako na komplexný systém globálneho vzdelávania. Takýto stav je o. i. spôsobený aj úplnou absenciou globálneho vzdelávania na vysokých školách.

Slabá podpora zo strany Ministerstva školstva Slovenskej republiky: Donedávna neexistovala takmer žiadna podpora globálneho vzdelávania zo strany Ministerstva školstva SR a ním riadených vzdelávacích inštitúcií. V súčasnosti sa realizuje grantová podpora projektov rozvojového vzdelávania zo strany Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky v rámci slovenskej oficiálnej rozvojovej pomoci SlovakAid, čo naznačuje isté zlepšenie. Úplne však absentuje podpora Ministerstva školstva SR a vzdelávacích inštitúcií, takže neexistuje žiadna diskusia o potrebe globálneho vzdelávania vo vzdelávacích programoch. Istá zmena sa očakáva v roku 2010, pretože ministerstvo zahraničných vecí podporilo vznik pracovnej skupiny, zameranej na vytvorenie stratégie globálneho vzdelávania na základných a stredných školách, ako aj stratégie rozvojového vzdelávania na vysokých školách.⁵

1.3 Občianske združenie Človek v ohrození a jeho aktivity v globálnom vzdelávaní

Občianske združenie Človek v ohrození sa venuje predovšetkým humanitárnej pomoci, rozvojovej spolupráci a podpore ľudských práv vo svete. Aktivity globálneho vzdelávania sú teda prirodzenou súčasťou agendy tohto združenia. Človek v ohrození pracuje na školských projektoch od roku 2004, pričom v období posledných troch rokov sa sekcia tohto občianskeho združenia zameraná na globálne vzdelávanie zamerala najmä na tieto oblasti:

Využitie dokumentárneho filmu vo vyučovaní – projekty Jeden svet na školách a Filmové kluby Jeden svet: V rámci projektu Jeden svet na školách majú učiteľky a učelia možnosť výberu aktuálnych dokumentárnych filmov z celého sveta, ktoré reflektujú súčasné témy ako drogy, detská práca, rodová rovnosť, vojny a konflikty či ľudské práva vo svete. Počas štyroch rokov projektu vznikli tri metodické príručky (Jeden svet na školách I., II., III.), v ktorých sa dajú nájsť krátke anotácie k filmom, prehľadné informácie súvisiace s premietnutými

filmami, aktivity pre žiačky a žiakov, ktoré využívajú inovatívne metódy, ako aj rady a tipy pri práci s filmom.

Dokumentárne filmy sa využívajú aj v rámci projektu Filmové kluby Jeden svet. Tento projekt aktivizuje mladých ľudí, žiačky a žiakov stredných škôl, aby vo svojom voľnom čase organizovali premietania a diskusie pre svoje rovesníčky a rovesníkov a približovali im týmto spôsobom aktuálne globálne témy.

Zmena tradičnej školy na globálne aktívnu modernú školu – projekt Aktívne globálne školy: Cieľom projektu bolo, aby žiačky a žiaci prevzali iniciatívu v skúmaní fungovania svojej školy a v realizovaní zmien, ktoré by smerovali k zlepšeniu života v rozvojových krajinách v oblasti práv detí, spravodlivého obchodu a klimatických zmien. Aktivity projektu boli zamerané na prax a vyžadovali, aby žiačky a žiaci pracovali podľa postupu pozostávajúceho z troch stupňov:

Oboznám sa: Aktivity, pri ktorých sa žiačky a žiaci oboznámili s globálnou problematikou a ktoré im pomohli porozumieť, ako prijatie konkrétneho opatrenia v ich škole môže pozitívne ovplyvniť aj globálne problémy.

Preskúmaj: Žiačky a žiaci preskúmali, čo všetko robí škola na pomoc rozvojovým krajinám v oblasti ľudských práv, klimatických zmien a spravodlivého obchodu.

Konaj: Žiačky a žiaci na základe prieskumu postavili školu pred novú globálnu výzvu smerujúcu k zlepšeniu životných podmienok ľudí v rozvojových krajinách. Zorganizovali akčný plán, prijali opatrenia a vyhodnotili celkové výsledky a dosah globálnej výzvy. Globálnou výzvou môže byť napríklad zavedenie systému recyklácie alebo systému úspory energie v škole.

Aktívna spolupráca so školami v rozvojových krajinách – projekt Twin School: Cieľom tohto trojročného projektu, do ktorého sú zapojené školy z Estónska, Švédska, Veľkej Británie, Slovenska a Afganistanu, je informovať žiačky a žiakov o miléniových rozvojových cieľoch a aktuálnych rozvojových témach. Jedinečným prvkom tohto projektu je, že sa realizuje v spolupráci so školami v Afganistane, takže žiaci a žiačky zo Slovenska majú možnosť spoznať nielen aktuálne globálne problémy a možnosti ich riešenia, ale aj byť v kontakte so školami v Afganistane, čo im umožní nielen lepšie spoznať túto geograficky vzdialenú krajinu a získať o nej viac poznatkov, než prinášajú často stereotypné mediálne správy.

Interkultúrne vzdelávanie – projekt MultikulturArt: Cieľom projektu bolo podporiť multikultúrne porozumenie v rôznych regiónoch Slovenska a zvýšiť toleranciu komunity k menšinám žijúcim v jej okolí (Rómovia, utečenci, imigranti, etnické menšiny). Na dosiahnutie tohto cieľa sa v projekte využívali rôzne formy umeleckých aktivít.

Žiačky a žiaci z deviatich stredných škôl z celého Slovenska našťudovali divadelnú hru, pripravili výstavy fotografií, premietanie dokumentárneho filmu, v ktorých sa snažili priblížiť život menšín, búrať predsudky a nabádať k tolerancii.

Uvedené projekty reagujú na potreby súčasného slovenského školstva.

1.4 Potreba globálneho vzdelávania z pohľadu občianskeho združenia Človek v ohrození

Najčastejšia motivácia k realizácii projektov globálneho vzdelávania je predovšetkým:

Nedostatok tém, ktoré sú blízke dnešným stredoškolačkám a stredoškolačkom: V projektoch OZ Človek v ohrození je viditeľná snaha priblížiť globálne témy cez veci a javy, ktoré sú blízke súčasnej mladej generácii. Príkladom môže byť vysvetľovanie pravidiel svetového obchodu na súčasných módnych značkách alebo hľadanie globálnych tém v hudobných videoklipech.

Reakcia na súčasný svetový vývoj: Pri tvorbe metodických materiálov či pri výbere dokumentárnych filmov je pre združenie dôležité reagovať na aktuálne problémy sveta. Do škôl sa v posledných rokoch dostávajú témy ako globálne otepľovanie, ekonomická kríza, demokracia i ľudské práva a hlavne vysvetľovanie úlohy Slovenska a jej obyvateľov vo svetovom dianí.

Prierezovosť globálnych tém vo vyučovaní: V projektoch sa reaguje aj na zmeny v súčasnom vzdelávaní na Slovensku a snaha o čo najväčšiu prierezovosť globálneho vzdelávania. To znamená, že ponúkané témy môžu učiteľky a učители využiť prakticky vo všetkých vyučovacích predmetoch.

Využitie kreatívnych metód: Projekty OZ Človek v ohrození vychádzajú zo zásady, že interaktívne metódy je potrebné ponúkať aj vo formálnom vzdelávaní. Jednotlivé aktivity nie sú primárne zamerané na zvyšovanie vedomostí, ale viac na rozvoj kritického myslenia. Aktivity sú založené na aktívnej práci žiakov a žiačok tak, aby učiteľka či učiteľ len usmerňovali dianie v triede. Učiteľ

usmerňuje aktivitu, no nezasahuje do nej vlastným názorom. Je jedným z aktérov, nemá však nadradené postavenie.

Veľký záujem škôl o projekty globálneho vzdelávania: V ostatných rokoch sa vytvorila sieť aktívnych škôl, s ktorými OZ Človek v ohrození dlhodobo pracuje na viacerých projektoch, ako aj na vytváraní nových metodík a pri plánovaní nových aktivít v školách.

Prepojenie globálneho vzdelávania s mediálnou výchovou: Mediálna výchova sa ako prierezová téma stala významnou súčasťou učebných osnov. Pre žiacky a žiakov sa internet, filmy a hudba stali primárnymi zdrojmi získavania informácií, preto sa OZ Človek v ohrození snaží nájsť prienik medzi globálnymi témami a mediálnou výchovou. Mediálna gramotnosť, t. j. práca s médiami a uvedomenie si ich manipulačného potenciálu, schopnosť analyzovať televízne a novinové správy a podobne sa stali integrálnou súčasťou nových projektov.

Globálne vzdelávanie v štátnom vzdelávacom programe: Dlhodobejším cieľom je koordinácia tvorby koncepcie globálneho vzdelávania v štátnom vzdelávacom programe. Preto je dôležité naďalej pomáhať pri príprave obsahu a formy tejto novej prierezovej témy tak, aby sa v blízkej budúcnosti mohla stať súčasťou povinného kurikula všetkých škôl na Slovensku.

2 Prečo je globálne vzdelávanie dôležité?

Žijeme vo svete, v ktorom nás voľný pohyb ľudí, financií, informácií spája s ľuďmi žijúcimi vo vzdialených krajinách viac ako kedykoľvek predtým. Naše každodenné rozhodnutia o tom, čo si oblečieme, čo budeme jesť, ako cestujeme do školy, či ako často použijeme mobilný telefón, ovplyvňujú našu budúcnosť, aj budúcnosť ľudí, ktorí naše oblečenie šijú, alebo pestovateľov ovocia, ktoré máme každý deň na tanieri, prípadne robotníkov v baniach, v ktorých sa ťažia rudy potrebné na výrobu našich mobilných telefónov. Preto môžeme aj my svojimi každodennými rozhodnutiami ovplyvniť smer, ktorým sa bude uberať medzinárodný rozvoj, politika i to, ako bude v budúcnosti vyzeráť životné prostredie a iné dôležité globálne témy. Na tieto výzvy by mali v 21. storočí reagovať aj školy.

2.1 Základné princípy globálneho vzdelávania

Globálne vzdelávanie je kreatívny proces, ktorého cieľom je vyvolať aktívnejší prístup k aktuálnym spoločenským témam. Vychádza z univerzálnych hodnôt tolerancie, spravodlivosti, spolupráce a rešpektu k ľudským právam.

Prvými impulzmi k globálnemu vzdelávaniu je uvedomenie si aktuálnych globálnych výzev, akými sú napríklad globálne občianstvo, kultúrna rozmanitosť, konflikty v súčasnom svete, sociálna spravodlivosť, trvalo udržateľný rozvoj, ľudské práva. Prostredníctvom globálneho vzdelávania sa v žiakoch a žiačkach rozvíja hlbšie pochopenie týchto tém a ich prepojenosť s našim správaním.

Globálne vzdelávanie smeruje k zmene postojov a k uvedomeniu si vlastnej roly v dnešnom svete. Cieľom je teda motivovať žiačky a žiakov k tomu, aby sa stali zodpovednými globálnymi občanmi. Prostredníctvom globálneho vzdelávania si žiačky a žiaci môžu uvedomiť, že aj oni môžu ovplyvňovať globálne témy, napríklad aktívnym politickým životom, zodpovedným konaním pri nákupech, toleranciou k iným kultúram a náboženstvám alebo zodpovednou ochranou životného prostredia.

2.2 Globálne alebo rozvojové vzdelávanie?

V praxi mimovládnych organizácií, ale aj v odbornej literatúre sa často zamieňajú termíny globálne a rozvojové vzdelávanie, vzdelávanie pre trvalo udržateľný rozvoj a globálne rozvojové vzdelávanie (tento termín je zaužívaný v Česku a používajú ho aj niektoré mimovládne organizácie na Slovensku). Aj napriek tomu, že v rámci Development Education Forum⁶ sa presadzuje ako univerzálny termín rozvojové vzdelávanie, autor tohto textu sa prikláňa k termínu globálne vzdelávanie:

- Globálne vzdelávanie je zastrešujúcim konceptom, do ktorého patrí rozvojové vzdelávanie (rozvojové témy ako chudoba, rozvoj, miléniové rozvojové ciele a pod.), environmentálne vzdelávanie, multikultúrne vzdelávanie, mierové vzdelávanie, ako aj vzdelávanie k ľudským právam.
- Cieľom rozvojového vzdelávania bolo pôvodne informovanie širokej verejnosti o potrebe rozvojovej spolupráce, poukazovalo na témy súvisiace s globálnym juhom (rozvojovými krajinami), kým globálne vzdelávanie akcentuje globálnu previazanosť a zvyrazňuje rolu globálneho severu (rozvinuté krajiny) v riešení globálnych problémov. Rozvojové vzdelávanie je termín, ktorý sa používa najmä v prostredí mimovládnych organizácií, venujúcich sa rozvojovej problematike, kým vo vzdelávacej oblasti sa

v národných kurikulumách v rôznych obmenách akcentuje prívlastok globálne. Vo Veľkej Británii sa v tomto kontexte hovorí o *globálnej dimenzii*, vo Fínsku o *globálnom vzdelávaní*, v Nemecku o *globálnom učení (sa)*, v Austrálii a *globálnych perspektívach*, v Česku o *globálnych súvislostiach*.

- Globálne vzdelávanie je veľmi komplexné a prepája množstvo oblastí, preto je ťažké jednoznačne ho definovať. Na základe niekoľkoročných skúseností s prácou v oblasti globálneho vzdelávania sa autor najviac stotožňuje s názorom rakúskej mimovládnej organizácie Südwind Agentur, ktorá globálne vzdelávanie charakterizuje ako *globálnu dimenziu vo vzdelávaní*.

3 Výchovo-vzdelávacie princípy globálneho vzdelávania

Ideové východiská, ktorým zodpovedajú konkrétne didaktické nástroje, je možné charakterizovať prostredníctvom štyroch pilierov, ktoré sú zároveň pedagogickými východiskami globálneho vzdelávania.

3.1 Pedagogický konštruktivizmus

Pedagogický konštruktivizmus ako jeden z prúdov v pedagogike kladie dôraz na procesy objavovania, rozširovania a pretvárania poznávacích štruktúr v procese učenia. Zmyslom globálneho vzdelávania nie je odovzdať jedinú pravdu ako v transmisívnej pedagogike, ktorej metódou je memorovanie, prenos faktov a poznatkov do vedomia žiačok a žiakov. Pri globálnom vzdelávaní je dôležité vybaviť žiačky a žiakov schopnosťou orientovať sa v záplave poznatkov a naučiť sa ich správne využívať. Konštruktivistická pedagogika sa zameriava na spôsob, akým vzniká poznanie a porozumenie, na proces, ako spracúvame mnohoznačnú realitu, ako konštruujeme inštrumentálne pravdy a nachádzame užitočné riešenia.

Pedagogický konštruktivizmus sa snaží rešpektovať prirodzené procesy učenia, ktoré chápe ako spontánnu a nepretržitú ľudskú aktivitu. V pedagogickej praxi to znamená, že školská výučba má navodzovať také učebné situácie, ktoré sa maximálne podobajú situáciám spontánneho učenia. To sa dá dosiahnuť dôrazom na vnútornú motiváciu žiačok a žiakov: aktivizáciou ich poznatkov a názorov, predkladaním problémových a polemických zadaní, dôrazom na použiteľnosť, užitočnosť a potrebnosť vytvorenia si vlastného názoru, získanie daného poznatku pre život.

Dialóg, debata, konfrontácia rôznych názorov vedie k hľadaniu nových spôsobov riešenia, k vzniku nových myšlienok, nápadov, k novým spôsobom skúmania daných tém.

Pri globálnom vzdelávaní sa kladie dôraz na inšpiratívne stretávania názorov, myšlienok. Metodické materiály a iné učebné texty poskytujú priestor pre názor, polemiku, pre nové a originálne prístupy k riešeniu daného problému. Výsledkom výučby nie je len vedomosť, ale aj schopnosť dospieť k nej a obhájiť ju pred kontroverzným poznatkom, prípadne svoje vedomosti pod tlakom silnejších argumentov revidovať. Spolu s výučbou dochádza aj k pestovaniu komunikačných a sociálnych kompetencií.⁷

3.2 Kritické myslenie

Kritické myslenie je základná kompetencia, ktorú sa snaží rozvíjať globálne vzdelávanie. V dobe informačnej explózie je človek nútený triediť informácie a až na základe dôkladného zvažovania si vytvoriť vlastný názor a stanovisko. V súvislosti s globálnym vzdelávaním je dôležité:

- chápať svet a globálne problémy v súvislostiach (napr. príčiny migračných pohybov, prepojenosť ekonomiky a globálnej chudoby);
- rozlišovať medzi príčinami a dôsledkami spoločenských javov (napr. dokázať porozumieť skutočnosti, že marginalizované skupiny i jedinci sú často skôr obeťami než vinníkmi vlastnej situácie);
- oddeľovať fakty od ich interpretácie, najmä pri vnímaní a hodnotení mediálnych správ;
- schopnosť posúdiť situáciu z viacerých uhlov pohľadu;
- schopnosť rozpoznávať predsudky a negatívne stereotypy, ktoré bránia adekvátnemu a užitočnému uchopeniu spoločenských problémov.⁸

3.3 Interakcia

Tretí pilier reaguje na potrebu zmeny zaužívaných rolí vyučujúcich a žiakov a na potrebu aktivizácie všetkých účastníkov procesu výučby. V globálnom vzdelávaní nie je dôležité reprodukovať naučené vedomosti, ale vytvoriť si vlastný názor, rozvíjať svoje komunikačné schopnosti a dokázať presadiť vlastné myšlienky.

Vzťah učiteľ – žiak je založený na princípe partnerstva a spolupráce, spája ich úsilie o dosiahnutie spoločného cieľa. Žiačky a žiaci sú aktívnymi subjektmi, ktoré majú vplyv na priebeh a podobu edukačného procesu.

Úlohou učiteliek a učiteľov je usmerňovať, uľahčovať, umožňovať, pomáhať či podporovať. Usmerňujú diskusiu, zdôvodňujú vhodné riešenia, sprevádzajú žiačky a žiakov pri skupinovej a individuálnej práci. Žiačky a žiaci výrazne spoluutvárajú, modifikujú a v pokročilejšom štádiu i sami vedú výučbový proces, sú pre svojich učiteľov a učiteľky zdrojom nápadov a nových myšlienok.

3.4 Kooperácia

Kooperácia súvisí so socializačným ideálom výučby. Je založená na skupinovej práci, teda je protikladom frontálneho vyučovania. Mnoho aktivít globálneho vzdelávania zahŕňa práve skupinové formy.⁹

4 Ciele globálneho vzdelávania

Všeobecným cieľom globálneho vzdelávania je podľa definície OSN: „Umožniť ľuďom, aby sa podieľali na rozvoji svojej komunity, krajiny a celého sveta. Takáto možnosť vyžaduje kritické povedomie o miestnej, štátnej a medzinárodnej situácii založenej na porozumení sociálnych, ekonomických a politických procesov vo svete.“¹⁰

Čiastkové ciele globálneho vzdelávania možno podľa Bloomovej taxonómie cieľov¹¹ rozdeliť na tri hlavné domény: afektívne ciele (postoje a hodnoty), konatívne ciele (zručnosti, schopnosti) a kognitívne ciele (vedomosti). Globálne vzdelávanie je špecifické tým, že za východiskové domény sa považujú afektívne a konatívne ciele, kým kognitívne ciele sú vnímané ako podporná doména.

4.1 Afektívne ciele

Žiačky a žiaci:

- a) prijímajú zodpovednosť za seba a svet, v ktorom žijú;
- b) pociťujú motiváciu, aby sa aktívne podieľali na riešení miestnych problémov a prispievali k riešeniu problémov na regionálnej, národnej i medzinárodnej úrovni v situáciách, z ktorých im nevyplývajú priame výhody;
- c) uvedomujú si výhody vzájomnej spolupráce;
- d) rešpektujú odlišné názory a pohľady na svet;
- e) solidarizujú s ľuďmi žijúcimi v ťažkých podmienkach.

4.2 Konatívne ciele

Žiačky a žiaci:

- a) využívajú nástroje demokracie pri podieľaní sa na verejnom živote;
- b) dokážu vymedziť problém, analyzovať ho, hľadať rôzne riešenia, vybrať najvhodnejšie riešenie a využívať pri jeho riešení vlastné skúsenosti i skúsenosti ostatných;
- c) odhadnú svoje schopnosti a hľadajú možnosti, ako ich využiť pri riešení problémov;
- d) efektívne spolupracujú s ostatnými ľuďmi;
- e) na základe informácií si vytvoria vlastný názor a podporia ho argumentmi;
- f) vedia prijať názor ostatných a korigovať svoj pôvodný názor;
- g) využívajú empatiu pri poznávaní situácie ostatných;
- h) myslia systémovo a hľadajú súvislosti.

4.3 Kognitívne

Žiačky a žiaci:

- a) poznajú príčiny a dôsledky najdôležitejších globálnych problémov, vedia čo pomáha a čo bráni udržateľnému ľudskému rozvoju;
- b) dokážu porovnať rôzne koncepty chápania rozvojových teórií, ľudských práv či globalizačných tendencií;
- c) kriticky analyzujú príčiny a dôsledky ťažkých životných podmienok ľudí žijúcich v rôznych oblastiach sveta;
- d) uvedomujú si rozdiely v ekonomickej a sociálnej situácii ľudí v rôznych oblastiach sveta, poznajú rôzne pohľady na príčiny a dôsledky tohto stavu;
- e) chápu vzájomnú závislosť a prepojenosť rôznych oblastí sveta a rôznych dimenzií rozvoja;
- f) poznajú hlavných aktérov rozvojovej spolupráce a vedia o svojich možnostiach aktívne sa podieľať na rozvoji na lokálnej i globálnej úrovni;
- g) vedia, prečo a akým spôsobom sa uskutočňuje rozvojová spolupráca.¹²

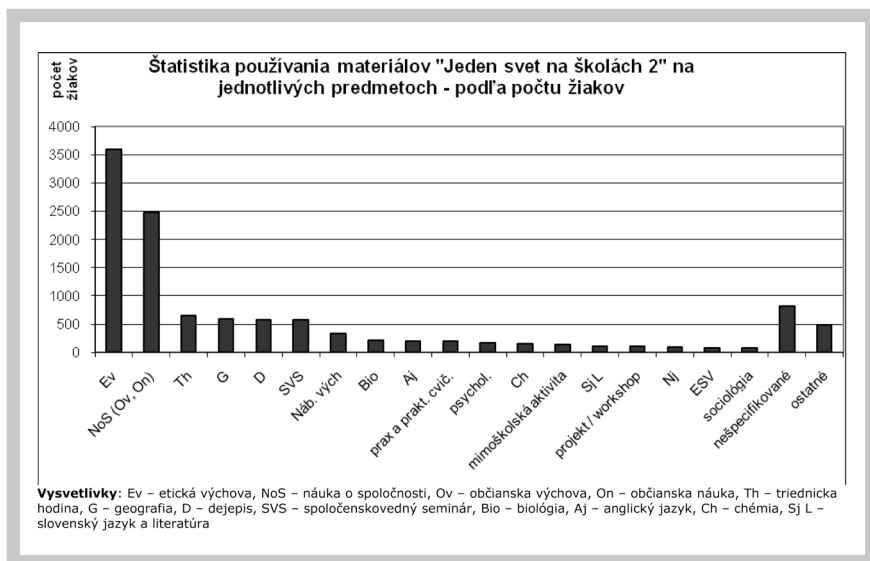
5 Ako začleniť globálne vzdelávanie do škôl?

Kurikulárna reforma na Slovensku priniesla do štátneho vzdelávacieho programu nové prierezové témy, napríklad multikultúrnu a environmentálnu vý-

chovu, ktoré sú obsahom globálneho vzdelávania. Tieto témy však vonkoncom nepokrývajú celý obsah a ciele globálneho vzdelávania. Vo vzdelávacích oblastiach a jednotlivých predmetoch chýba globálna dimenzia, ktorá by žiačky a žiakov viedla k hľadaniu globálnych súvislostí medzi obsahom jednotlivých predmetov. V učebných osnovách sa sporadicky objavujú témy globálneho vzdelávania, napríklad globálne problémy ľudstva (9. ročník, občianska náuka), nereflektujú však súčasnú potrebu prípravy žiačok a žiakov pre život v globálne prepojenom svete.

Školské vzdelávacie programy umožňujú integráciu globálneho vzdelávania ako samostatného predmetu v rámci voliteľných hodín.

Skúsenosti občianskeho združenia Človek v ohrození a iných mimovládnych organizácií, ktoré pracujú v oblasti globálneho vzdelávania, ukazujú, že aj napriek nejasne definovanému obsahu tejto prierezovej témy sa globálne vzdelávanie postupne začleňuje do jednotlivých predmetov. Nasledujúci graf z analýzy projektu Jeden svet na školách II., ktorý sa uskutočnil v 149 školách, uvádza zoznam predmetov, v ktorých boli začlenené témy globálneho vzdelávania.



5.1 Globálne vzdelávanie v kurikulu

Skôr než zväžíme jednotlivé možnosti, ako začleniť globálne vzdelávanie do kurikula, treba zadefinovať kompetencie, ktoré majú žiačky a žiaci získať v jednotlivých fázach začleňovania 8 hlavných konceptov (pozri vyššie stranu **XX**) globálneho vzdelávania do kurikula.

V základnej fáze sa žiačky a žiaci oboznamujú s rozmanitosťou ľudí, krajín, kultúr či náboženstiev. Učia sa rozumieť princípom spravodlivosti, potrebe zaujímať sa o iných ľudí a prostredie.

V prvej fáze si uvedomujú seba ako súčasť širšieho spoločenstva a rozširujú si povedomie o iných kultúrach a krajinách. Uvedomujú si, že všetci ľudia majú rovnaké potreby, ale líšia sa v tom, do akej miery sú ich potreby napĺňané.

V druhej fáze prechádzajú k odhaľovaniu príčin a dôsledkov javov vo svete, ako aj rozdielov a podobností medzi ľuďmi a miestami na svete. Rozvíja sa u nich pocit sociálnej spravodlivosti a zodpovednosti a začínajú si uvedomovať, že ich rozhodnutia a konanie môže ovplyvniť lokálne, ale aj globálne záležitosti.

V tretej fáze už naplno chápu svoju úlohu globálnej občianky či občana a rozumejú globálnym súvislostiam v témach ako chudoba a trvalo udržateľný rozvoj. Rozvíjajú si kritické myslenie a postupne menia svoje postoje a hierarchiu hodnôt.

V poslednej fáze sa žiačky a žiaci aktívne angažujú za zlepšovanie globálnych problémov. Zmena ich postojov vedie k informovanej aktivite.¹³

Tieto fázy môžeme chápať aj ako kompetencie, ktoré majú žiačky a žiaci dosiahnuť v globálnom vzdelávaní.

5.2 Kam s globálnym vzdelávaním?

Globálne vzdelávanie je možné začleniť do formálneho kurikula ako **samostatný predmet** s vlastnými osnovami. Má to však viacero nevýhod, okrem iného aj to, že globálne vzdelávanie ako samostatný predmet stojí v protiklade k svojmu interdisciplinárnemu charakteru. Ako izolovaný predmet by globálne vzdelávanie nepôsobilo prierezovo s inými predmetmi či vzdelávacími oblasťami. Takto definovaný predmet by kládol veľké požiadavky aj na pedagógov, a to by pri súčasnej absencii globálneho vzdelávania v príprave budúcich pedagógov bolo veľmi problematické.

Komplikované by bolo aj vytvorenie osnov predmetu, ktoré by mohli byť len veľmi orientačné, pretože obsah globálneho vzdelávania je dynamickejší ako obsah tradičných predmetov a častejšie musí reagovať na zmeny vo svetovom dianí.

Školský vzdelávací program však poskytuje priestor práve na vytvorenie samostatného predmetu globálne vzdelávanie (na slovenských školách pod rôznym názvom, napr. predmet s názvom „človek v ohrození“ na Gymnázium v Malackách, „global studies“ na Gymnázium C. S. Lewisa či „globálna výchova“ na Základnej škole Topoľová v Nitre).

Globálne vzdelávanie môže byť do vyučovacieho procesu začlenené ako **prierezová téma**. Výhodou tohto prístupu sú medzipredmetové súvislosti, ktoré tvoria podstatu globálneho vzdelávania. Pri tejto forme by však vzniklo riziko, že pre niektorých pedagógov by mohlo byť hľadanie globálnych súvislostí v každom predmete náročné. Prikláňam sa k voľnejšie definovanému obsahu a ponímaniu globálneho vzdelávania skôr ako *globálnej dimenzie* (ako je to definované v britskom kurikulu) či *globálnej perspektívy* (austrálske kurikulum). Takto definované globálne vzdelávanie namiesto vytvárania nových osnov s globálnym obsahom dáva možnosť nachádzať globálne súvislosti už v existujúcich osnovách jednotlivých predmetov.

Globálna dimenzia by teda bola *optikou*, cez ktorú sa nazerá na jednotlivé predmety.

Ako príklad uvediem jeden z konceptov globálneho vzdelávania a jeho integráciu v jednotlivých vzdelávacích oblastiach na gymnáziách.

5.3 Globálna previazanosť

Jazyk a komunikácia (slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky):

- diskusia o dielach svetovej literatúry z pohľadu rozmanitosti kultúr a tradícií,
- slohové práce k aktuálnym témam globalizácie.

Matematika a práca s informáciami (matematika a informatika):

- informačná globalizácia a jej vplyv na ekonomickú a kultúrnu globalizáciu,
- matematické operácie na príklade ekonomických javov, ktoré ovplyvňujú chudobu v rozvojových krajinách.

Človek a príroda (fyzika, chémia a biológia):

- procesy súvisiace s globálnym otepľovaním,

- nerastné suroviny a ich využitie pri veciach dennej spotreby ako komunikačné nástroje,
- jadrové zbrane ako hrozba súčasnosti.

Človek a spoločnosť (dejepis, geografia, občianska náuka):

- historické, geografické a spoločenské súvislosti negatívnych globalizačných javov,
- kolonializmus a jeho vplyv na nerovnosť vo svete,
- ekonomické, sociálne a kultúrne prepojenie Slovenska s krajinami a regiónmi sveta.

Človek a hodnoty (etická výchova, náboženská výchova, psychosociálny tréning):

- tolerancia a empatia ako nevyhnutné vlastnosti v globalizovanom svete,
- formovanie hodnôt na príklade pomoci rozvojovým krajinám,
- náboženské konflikty ako príčina globálneho napätia.

Umenie a kultúra:

- vplyv globalizácie na súčasné umenie a jeho šírenie a vplyv,
- angažované umenie ako odpoveď na aktuálny politický vývoj vo svete.

Zdravie a pohyb (telesná a športová výchova):

- šport ako globálny fenomén a nástroj vymanenia sa z kruhu chudoby,
- princípy fair play v športe a globálnych vzťahoch,
- hry z celého sveta, ich pôvod a význam pre rôzne kultúry.

Mediálna výchova:

- médiá a ich úloha v tvorení či udržiavaní stereotypov o rozvojových krajinách;
- médiá a ich úloha v globalizácii.

Osobnostný a sociálny rozvoj:

- formovanie osobnosti v globálnych vzťahoch – idoly dnešnej generácie: celebrity, porovnanie s idolmi rovesníkov v krajinách globálneho juhu – čo majú spoločné a v čom sa líšia,
- hodnoty dnešných mladých ľudí, úloha rodiny, priateľstva, solidarity.

Environmentálna výchova:

- príčiny a dôsledky globálneho otepľovania – úloha a možnosti jednotlivca.

Ochrana života a zdravia:

- vplyv chudoby na kvalitu života a zdravie,
- príčiny a pôvod globálnych chorôb a ich dôsledok na rozvoj.

Tvorba projektu a prezentačných zručností:

- prezentácia aktuálnych globálnych tém.

Takto definovaná globálna dimenzia v jednotlivých predmetoch predpokladá doplnenie učebných osnov o globálne súvislosti, nevyžaduje však úplné prepracovanie učebných osnov. Výhodou je, že metodické materiály v slovenskom jazyku sú dostupné pre školy on-line na www.rozvojovevzdelavanie.sk, čo poskytuje obsahový základ pre integráciu globálneho vzdelávania ako prerezovej témy.

5.4 Globálne vzdelávanie v neformálnom a skrytom kurikule

Globálne vzdelávanie je vďačnou témou pre aktivity mimo vyučovacích hodín: premietanie dokumentárnych filmov o globálnych témach a ľudských právach (projekt Filmové kluby Jeden svet), diskusie, projektové aktivity k svetovým dňom venujúcim sa globálnym témam (napr. Deň ľudských práv), projektový týždeň (niekoľko slovenských škôl je zapojených do európskeho Týždňa globálneho vzdelávania – Global education week, počas ktorého okrem globálneho vzdelávania na vyučovaní prevládajú aj projektové aktivity na danú tému mimo vyučovania).

Celoškolský prístup ku globálnemu vzdelávaniu sa prejavuje v skrytom kurikule. Škola ako inštitúcia má fungovať zodpovedne, čo sa má prejavovať pri šetrení energie, voľbe environmentálne zodpovedných dodávateľov, používaní lokálnych surovín v jedálni, triedení odpadu i používaní športových pomôcok zo spravodlivého obchodu. Všetky školské dokumenty by mali byť založené na demokratických princípoch a rešpektovaní práv všetkých žiakov a žiačok. Interiérové vybavenie školy by malo zvyrazňovať kultúrnu rozmanitosť a prepojenosť s inými krajinami sveta.

Príklady:

OZ Človek v ohrození realizuje dva projekty na stredných školách, ktoré sa snažia začleniť globálne vzdelávanie do extrakurikulárnych aktivít.

Projekt *Twin School* – Partnerstvá so školami v Afganistane. Žiaci a učitelia si vymieňajú metódy, učebné pomôcky a pracujú na spoločných projektoch súvisiacich s Miléniovými rozvojovými

cieľmi. Výučba na Slovensku prebieha počas tzv. afganských dní (zážitkové tvorivé dielne mimo vyučovacích hodín).

Projekt *Aktívne globálne školy 2: Spoločne, spravodlivo a zodpovedne*. Školy menia svoje fungovanie v oblasti životného prostredia a spravodlivejšieho obchodu (šetrenie energie, výroby spravodlivého obchodu v škole a podobne) a snažia sa meniť aj svoje okolie v spolupráci s lokálnymi aktérmi (mestské samosprávy, firmy, obchody a pod.).

6 Proces advokácie témy na Slovensku

Proces začleňovania globálneho vzdelávania do vzdelávacieho systému Slovenska je v súčasnosti živelný. Neexistuje národná stratégia pre globálne vzdelávanie na všetkých stupňoch škôl. Dominantné postavenie majú mimovládne organizácie, ktoré sa venujú globálnemu vzdelávaniu alebo jej obsahom (napr. rozvojové vzdelávanie, multikultúrna výchova, environmentálne či ľudskoprávne vzdelávanie). Ani medzi aktérmi v treťom sektore nie je zhoda, ako definovať globálne vzdelávanie a momentálne nie je funkčná žiadna pracovná skupina, ktorá by plánovala stratégiu začleňovania globálneho vzdelávania do kurikula na základných a stredných školách.

Pri určení stratégie advokácie témy je dôležité postupovať podľa týchto krokov:

1. analýza východiskovej situácie,
2. identifikácia cieľov a stratégií,
3. identifikácia zainteresovaných aktérov,
4. vypracovanie stratégie,
5. akčný plán,
6. implementácia a monitoring stratégie.¹⁴

6.1 Analýza východiskovej situácie

Pozitíva súčasnej situácie:

- Od roku 2004 je táto téma aktívne zastúpená na niektorých základných a stredných školách vďaka mimovládnym organizáciám, ktoré sa venujú globálnemu alebo rozvojovému vzdelávaniu.

- Existuje niekoľko metodických príručiek pre základné a stredné školy, ktoré pripravili najmä mimovládne organizácie, ale aj metodicko-pedagogické centrá. Tieto materiály sú dostupné na www.rozvojovevzdelavanie.sk, čo je portál venovaný globálnemu, resp. rozvojovému vzdelávaniu.
- Globálne vzdelávanie je integrované v niekoľkých slovenských školách (presná štatistika chýba) ako súčasť školského vzdelávacieho programu.
- Projekty globálneho vzdelávania, podporené Európskou komisiou, garantujú dlhodobejšiu prítomnosť témy vo vybraných školách a možnosť ich systematického začlenenia do školských vzdelávacích programov.
- Rastie počet pedagógičiek a pedagógov, ktorí sa zúčastnili školenia ku globálnemu vzdelávaniu a implementujú ho vo svojich školách.
- Nová reforma školstva, charakterizovaná ako dynamický proces, umožňuje začlenenie témy v budúcnosti.

Negatíva súčasnej situácie:

- Absencia globálneho vzdelávania ako prierezovej témy v štátnom vzdelávacom programe neumožňuje hlbší prienik globálnej perspektívy do jednotlivých predmetov.
- Nedostatok odborníkov na túto tému u relevantných aktérov, ako sú Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav či metodicko-pedagogické centrá.
- Chýba jasné definovanie obsahu, cieľov a metód globálneho vzdelávania (nejednotný názor medzi mimovládnymi organizáciami).

6.2 Ciele a stratégie

Začleniť globálne vzdelávanie do štátneho vzdelávacieho programu ako prierezovú tému.

- Vyhodnotiť doterajšie projekty globálneho vzdelávania a použiť príklady dobrej praxe pri začleňovaní témy do Štátneho vzdelávacieho programu.
- Zapojiť školy, ktoré integrujú globálne vzdelávanie do školských vzdelávacích programov, do pilotnej fázy implementácie globálneho vzdelávania do Štátneho vzdelávacieho programu.
- Identifikovať prierezové témy v jednotlivých predmetoch, v ktorých by mala byť akcentovaná globálna dimenzia.
- Zapojiť odborníkov zo všetkých zainteresovaných strán do pracovnej skupiny globálneho vzdelávania, ktorá v roku 2010 začne svoju činnosť v rámci dotačného programu Ministerstva zahraničných vecí SR.

- Pripraviť pre školy manuál *Globálna dimenzia na školách*, ktorá poskytne návod na začlenenie tém globálneho vzdelávania do jednotlivých predmetov.

6.3 Určenie kľúčových aktérov a ich úloh

Mimovládne organizácie, ktoré sa venujú globálnemu vzdelávaniu, by mali:

- Formulovať základné princípy globálneho vzdelávania a analyzovať doterajšie projekty globálneho vzdelávania v slovenských školách s odporúčaniami do budúcnosti.
- Zohrať vedúcu úlohu pri tvorbe obsahu novej prierezovej témy a jej cieľových požiadaviek a pri tvorbe metodík potrebných na implementáciu témy do Štátneho vzdelávacieho programu aj školských vzdelávacích programov.
- Lektorsky zabezpečiť vzdelávacie semináre pre pedagógov, metodikov i lektorov vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, ako aj budúcich učiteľov.

Ministerstvo školstva SR a Štátny pedagogický ústav by mali:

- Vytvoriť legislatívny a obsahový rámec potrebný na začlenenie globálnej dimenzie ako novej prierezovej témy do Štátneho vzdelávacieho programu.
- Dôsledne implementovať princípy globálneho vzdelávania do všetkých vzdelávacích oblastí.
- Rozšíriť výkonové štandardy v Štátnom vzdelávacom programe o kompetencie globálneho občana.
- Vytvárať pedagogické dokumenty a metodiky, ktoré by akcentovali globálnu dimenziu v školách.

Základné a stredné školy by mali:

- Implementovať globálnu dimenziu do učebných osnov v rámci školských vzdelávacích programov.
- Realizovať projekty globálneho vzdelávania ponúkané niektorou z mimovládnych organizácií.
- Zmeniť organizáciu školy tak, aby sa zdôraznili hodnoty a princípy globálneho vzdelávania.

Vysoké školy by mali:

- Zahnúť základnú prípravu budúcich pedagógov v obsahu, metodike a cieľoch globálneho vzdelávania do svojich osnov.
- Vytvoriť samostatný kurz globálneho vzdelávania na pedagogických vysokých školách.

6.4 Vypracovanie stratégie a akčného plánu globálneho vzdelávania

V roku 2010 sa začne proces tvorby stratégie globálneho vzdelávania na základných, stredných a vysokých školách. V rámci dotačného programu Ministerstva zahraničných vecí SR sa uvažuje o týchto krokoch v najbližších troch rokoch:

- Vytvorenie dvoch pracovných skupín globálneho vzdelávania, pričom jedna sa bude orientovať na základné a stredné školy a druhá na vysoké školy.¹⁵
- Vypracovanie stratégie začlenenia témy do štátneho vzdelávacieho programu v horizonte troch rokov.
- Vypracovanie plánu vzdelávacích kurzov pre učiteľky a učiteľov v oblasti globálneho vzdelávania.
- Príprava materiálu, ktorý uľahčí implementáciu globálnej dimenzie v jednotlivých vzdelávacích oblastiach a definuje globálne vzdelávanie ako prierezovú tému.

6.5 Implementácia a monitoring stratégie

Pre implementáciu stratégie globálneho vzdelávania sú dôležité najmä:

- Experimentálne overovanie globálneho vzdelávania na školách, ktoré majú skúsenosti s globálnou dimenziou v školských vzdelávacích programoch.
- Spolupráca s pedagógmi na tvorbe metodík a monitoring a evaluácia existujúcich projektov globálneho vzdelávania na školách.

V tomto môžu byť pomocou dlhodobé projekty financované Európskou komisiou, ktoré umožňujú intenzívnejšiu spoluprácu so školami realizujúcimi pilotné projekty. Občianske združenie Človek v ohrození sa uchádza o projekt, na ktorom sa podieľajú krajiny s podobnou skúsenosťou so začleňovaním globálneho vzdelávania do kurikula: Česko (v štátnom programe ako Výchova k myšlení v evropských a globálných súvislostiach) a Poľsko (aj tu prebieha snaha začleniť globálne vzdelávanie do štátneho kurikula). Cieľom projektu bude experimentálne overiť globálne vzdelávanie ako prierezovú tému na vybraných základných a stredných školách a vytvoriť odporúčania pre tvorbu osnov.

7 Záver a odporúčania

Globálne vzdelávanie reflektuje potreby súčasných mladých ľudí v oblasti vzdelávania vďaka svojej aktuálnosti a atraktivite. S globálnymi témami sa stretávame v médiách, v jednotlivých predmetoch, v bežných denných situáciách, preto je nevyhnutné začleniť globálne vzdelávanie do kurikula, aby sa štandardy pre žiačky a žiakov rozšírili o kompetenciu orientovať sa v súčasnom globalizovanom svete a uvedomenie si svojej roly v ňom.

Globálne vzdelávanie je na Slovensku ešte vždy vnímané ako doména mimovládnych organizácií, ktoré sa venujú rôznym projektom na základných a stredných školách. Na Slovensku existuje v súčasnosti dostatok škôl, ktoré majú skúsenosti s týmto typom vzdelávania. Uľahčuje to implementáciu témy do školských vzdelávacích programov a tlak sa zameriava na implementáciu témy do Štátneho vzdelávacieho programu. Nevyhnutné je vytvorenie pracovnej skupiny, ktorá by mala navrhnúť strednodobú koncepciu. Dôležitý bude tlak zdola, od škôl, ktoré môžu poskytnúť skúsenosti, typy a komunikovať potreby súčasných žiačok a žiakov. Inšpiráciu môžeme hľadať v Českej republike, kde sa darí postupne etablovať globálne vzdelávanie v školách.

Nie je nevyhnutné definovať globálne vzdelávanie ako prierezovú tému s podrobnými obsahovými a cieľovými požiadavkami. Našou snahou by radšej malo byť začleniť globálnu dimenziu do existujúcich osnôv jednotlivých predmetov a vzdelávacích oblastí.

POZNÁMKY

- ¹ DE Forum definition of *development education*. Dostupné na: <http://www.deeep.org/whatisde.html> (2004)
- ² *About global learning*. Dostupné na: <http://www.dea.org.uk/page.asp?p=3857>
- ³ Tamže.
- ⁴ Autor používa v texte pojem *globálne vzdelávanie*, a to najmä preto, že nosnými témami globálneho vzdelávania sú témy týkajúce sa rozvojových krajín. V domácej i zahraničnej literatúre sa však presadzoval najmä pojem rozvojové vzdelávanie, ktorý sa na Slovensku udomácnil okrem iného aj preto, že projekty v školách boli financované Ministerstvom zahraničných vecí SR, a tak sa zvýrazňovala potreba informovania o slovenskej rozvojovej pomoci. V ostatných rokoch sa na úrovni mimovládnych organizácií začalo diskutovať o koncepte globálneho vzdelávania v školách, ktorý by okrem tradičných rozvojových tém zvyrazňoval prepojenosť týchto tém s naším prostredím a akcentoval najmä pojmy ako globalizácia, globálne občianstvo a zodpovednosť rozvinutých krajín za globálne problémy. Globálne vzdelávanie zároveň jasnejšie definuje aj rozvoj zručností, postojov a hodnôt žiakov a žiačok. V tomto kontexte je globálne vzdelávanie chápané ako celostné vzdelávanie.
- ⁵ Stratégia globálneho vzdelávania pre základné a stredné školy sa bude zameriavať na definovanie jeho obsahu a cieľov, ako aj na spôsob jeho začlenenia do vzdelávacích programov. Stratégia pre vysoké školy sa zameriava užšie na rozvojové témy a prípravu profesionálnych pracovníkov a pracovníčok v oblasti humanitárnej a rozvojovej pomoci.
- ⁶ Development Education forum je európske fórum, ktorého cieľom je vytvárať spoločnú stratégiu na posilnenie globálneho vzdelávania v Európe. Fórum tvorí 29 krajín Európy.
- ⁷ *Interaktivní metody výuky (Piliře interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání)*. Dostupné na: www.varianty.cz (8. 4. 2006, s. 1 – 2)
- ⁸ Tamže.
- ⁹ Tamže, s. 6.
- ¹⁰ Cit podľa DLOUHÁ, R.: *Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání z pohledu globálního rozvojového vzdělávání*. Dostupné na: <http://www.varianty.cz/download/doc/stats/GrvE.pdf> (7. 3. 2006, s. 3)
- ¹¹ Klasifikácia vzdelávacích cieľov, ktorú vytvoril americký školský psychológ Benjamin Bloom. Podľa tejto klasifikácie sa má na každej hodine rozvíjať u každého žiaka a žiačky šesť oblastí: 1. poznávanie; 2. pochoopenie; 3. aplikácia; 4. syntéza; 5. hodnotenie; 6. tvorivosť.
- Pozri Valent, M.: Taxonómia vzdelávacích cieľov v novom šate. *Pedagogické rozhľady*. 2007, roč. 16, č. 5, str. 14 – 16.
- ¹² DLOUHÁ, tamže, s. 4.
- ¹³ *Developing the global dimension in the curriculum*. Dostupné na: http://www.globaldimension.org.uk/uploadedFiles/AboutUs/gdw_developing_the_global_dimension.pdf (marec 2005)
- ¹⁴ DEEP *Development education advocacy toolkit*. Dostupné na: <http://www.deeep.org/advocacytoolkit.html> (2010)
- ¹⁵ V pracovných skupinách sú zastúpené mimovládne organizácie, ktoré sa venujú globálnemu vzdelávaniu, zástupcovia Ministerstva školstva SR, Štátneho pedagogického ústavu, metodicko-pedagogických centier, vysokých škôl pedagogického zamerania a učiteľiek a učiteľov základných a stredných škôl.

MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA

Barbora Kahátová

V tomto texte sa zaoberáme problematikou ukotvenia multikultúrnej výchovy vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Vychádzame v ňom z iniciatívy Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation (NOS – OSF) v období reformovania vzdelávacieho systému. Komplexnejšie opisujeme prostredie a podmienky, v ktorých zmeny vo vzdelávacej politike na Slovensku prebiehali. V krátkosti sa zmieňujeme o teoretických konceptoch, ktoré môžu byť východiskom pre realizáciu multikultúrnej výchovy v škole, a opisujeme prirodzené historické rámcovanie multikultúrnej výchovy v stredoeurópskom geopolitickom priestore. Vysvetľujeme, prečo chápeme multikultúrnu výchovu ako nástroj zmeny vzdelávacej politiky, ktorý môže pomôcť riešiť interkultúrne konflikty. Osobitnú časť textu venujeme procesu presadzovania témy do výchovy a vzdelávania s uvedením konkrétnych príkladov. V závere sa zamýšľame nad otázkou formálneho ukotvenia témy vo výchovno-vzdelávacom systéme a nad skutočným kvalitatívnym posunom, ktorý spočíva predovšetkým v komplexnosti prístupu k riešeniu problému. Pokúsili sme sa formulovať aj niekoľko praktických odporúčaní pre školskú prax.

1 Spoločenská atmosféra na Slovensku a multikultúrna výchova

1.1 Politické zmeny

V júni 2006 sa na Slovensku konali predčasné parlamentné voľby. Ich výsledky významne ovplyvnili prostredie, v ktorom sa začala utvárať multikultúrna výchova ako výchovno-vzdelávacia téma.

Po dvoch volebných obdobiach pravicovej vlády sa k moci dostala opäť ľavicová, presnejšie stredo-ľavicová vláda. Volebným víťazom sa stala dovtedy opozičná strana SMER – Sociálna demokracia (SMER - SD), ktorá napokon zostavila koalíciu so Slovenskou národnou stranou (SNS) a Ľudovou stranou - Hnutím za demokratické Slovensko (ĽS – HZDS). Takáto vládna zostava bola vnímaná rozporuplne, až negatívne nielen domácou verejnosťou, ale aj v zahraničí. SNS

sa „na politickej scéne zviditeľňovala najmä svojou nacionalistickou rétorikou, protimaďarskými a protirómskymi stanoviskami jej popredných predstaviteľov“ (Kollár – Mesežnikov - Bútorá, 2007). Strana európskych socialistov v Európskom parlamente z dôvodu účasti SNS vo vládnej koalícii dokonca pozastavila SMERU - SD členstvo (tamže). Neočakávaná bola aj účasť ĽS - HZDS vo vládnej koalícii. Išlo najmä o obavy zo samotnej politickej prítomnosti Vladimíra Mečiara pretrvávajúce z čias konfliktov o charakter režimu (1990 – 1998).¹

1.2 Reforma vzdelávania

Po zostavení novej vlády v roku 2006 rezort školstva získala SNS. Vo svojom programovom vyhlásení² vláda okrem iného deklarovala konzervatívne a národne orientované hodnoty so silnou účasťou štátu vo výchove a vzdelávaní. Zdalo sa, že nové a liberálne témy vo výchove a vzdelávaní, podpora decentralizácie, modernizácia školstva, prepojenie vzdelávania a výchovy s aktuálnymi trendmi a potrebami praxe sa budú musieť odsunúť o ďalšie roky. Potreba reformovať školstvo, ktoré sa dovtedy riadilo podľa zákona z roku 1984, teda z čias socializmu, však bola nevyhnutnosťou. Išlo o vzácný odborný, spoločenský i politický konsenzus.

Aj keď sa k reforme školstva prihlásili už predchádzajúce vlády (1998 - 2002, 2002 – 2006), výsledkom ich činnosti boli snahy upraviť školský zákon prostredníctvom vyhlášok a metodických usmernení. Tieto vlády zaviedli čiastkové zmeny v oblasti financovania školstva (systém normatívneho financovania regionálneho školstva) a prenosu kompetencií na obce a samosprávne kraje, ktoré sa stali zriaďovateľmi škôl. V roku 2001, teda symbolicky na začiatku nového milénia, vláda schválila Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania³; tento program sa však nerealizoval. O výchovno-vzdelávacie ciele vychádzajúce práve z Milénia sa však neskôr opierala celá školská reforma.

Programové vyhlásenie vlády SR v roku 2006 vyvolalo polemiky o zachovaní miery nezávislosti už decentralizovaného regionálneho školstva, a to predovšetkým v oblasti kompetencií, ako aj dlho avizovanej tvorby regionálnych školských kurikúl. Výchova k ľudským právam, predchádzanie všetkým formám diskriminácie, rasizmu a intolerancie, ako aj multikultúrna výchova a vzdelávanie sa v materiáli ani nespomínajú. Vláda vyhlásila, že „bude skvalitňovať podmienky národnostného školstva, najmä vo výučbe v materinskom jazyku všetkých

národnostných menšín (...). Výučba v jazyku národnostnej menšiny však nemôže ísť na úkor kvality výučby štátneho slovenského jazyka.“⁴ Pozitívom však bolo, že minister školstva novej vlády avizoval prípravu nového školského zákona vrátane dlho očakávanej obsahovej reformy.

V roku 2007 boli publikované výsledky najrozsiahlšieho svetového výskumu kvality vzdelávania PISA 2006⁵ v krajinách OECD, z ktorých vyplynulo, že vzdelávací systém na Slovensku je dlhodobo podpriemerný najmä v praktickej aplikácii vedomostí a poznatkov žiakov a žiačok. Možno povedať, že tieto výsledky zodpovedali celkovému nastaveniu školského systému.⁶

Príprava školskej reformy bola príležitosťou na spoluvytváranie perspektívneho, kvalitného a efektívneho školstva. Občianska spoločnosť však nemohla túto šancu dostatočne využiť. Nedostatok verejnej diskusie kritizovala pedagogická obec aj mimovládne organizácie. Čiastočná informácia o potrebe zmeny interného a externého riadenia škôl a o samotnej zmene obsahu vzdelávania bola uverejnená v Učiteľských novinách.⁷ No tento priestor nepostačoval na to, aby vznikla naozaj odborná diskusia o prijímaní dôležitých systémových zmien. Ani ucelenej vízii školstva na Slovensku sa nevenovala dostatočná konštruktívna diskusia. Neochota vedenia rezortu školstva delegovať dôležité právomoci na odborníkov a odborníčky vyvolala polemiky o spolitizovaní celého reformného úsilia. Za jedinú odbornú snahu o diskusiu zo strany občianskej verejnosti možno považovať Stratégiu reformy školstva,⁸ ktorú predložil Konzervatívny inštitút, ministerstvo školstva ju však označilo za nesystémovú.

1.3 Národnostné vzdelávanie a výchova

Jednou z navrhovaných zmien pripravovanej reformy školstva bola reštrukturalizácia národnostného školstva. Rezort školstva plánoval rušenie odborov neštátneho a národnostného školstva. Opozícia tento krok považovala za „hrubý útok na pluralitný systém školstva a za znevažovanie a marginalizovanie národnostného školstva na Slovensku“⁹. Napokon sa agenda národnostného vzdelávania a výchovy stala súčasťou regionálneho školstva Ministerstva školstva SR a realizuje sa prostredníctvom škôl s vyučovaním jazyka národnostných menšín alebo s vyučovacím jazykom národnostných menšín.¹⁰

V tomto období sa podporovali národne orientované hodnoty vo výchove a vzdelávaní, napríklad posilnením vyučovania slovenského jazyka pre-

dovšetkým na jazykovo zmiešaných územiach. Keď rezort školstva viedla SNS, niektoré metodicko-pedagogické centrá dokonca začali poskytovať vzdelávanie na tému ako sa stať dobrým Slovákom.

Rozpory v súvislosti so vzdelávaním národnostných menšín (nehovoriac o ďalších zraniteľných či znevýhodnených skupinách) sa odrážajú aj v bežnom občianskom živote a pretrvávajú takmer dodnes. Vyúsťujú do ďalších legislatívnych úprav posilňujúcich slovenský etnocentrizmus a sprísňujúcich podmienky pre národnostné menšiny a etnické skupiny, ale aj pre cudzincov (napr. novela zákona o štátnom občianstve z roku 2007, jazykový zákon z roku 2009, zákon o vlastenectve z roku 2010).

1.4 Spoločenské trendy

Aj v ďalších rokoch vlády SMER – SD, SNS a ĽS – HZDS možno pozorovať „posilňovanie nacionalistických prvkov vo verejnom a politickom živote, presadzovanie etnocentrického chápania národného štátu a jeho inštitúcií“ (Kollár – Mesežnikov - Bútor, 2008). Zhoršovanie interetnických vzťahov, ktoré médiá prezentovali ako výstupy z výskumu realizovaného NOS – OSF a Centrom pre výskum etnicity a kultúry (CVEK; Gallová Kriglerová, Kadlečíková a kol., 2009), v roku 2008 dokonca vyúsťilo do politického konfliktu na pôde Európskeho parlamentu. Maďarský premiér Gyurcsány sa na výstupy výskumu odvolal na spoločnej tlačovej besede so slovenským premiérom Ficom a poukázal na zhoršujúce sa vzťahy Slovákov k Maďarom, čo vyvolalo ostré reakcie.¹¹ Výskum sa však týkal kultúrnej rozmanitosti a spôsobu, akým ju vnímajú žiaci a žiačky základných škôl na Slovensku, neskúmal teda interetnické vzťahy, ale vnímanie kultúrnej odlišnosti mladými ľuďmi. Citlivosť témy a dezinterpretácia výsledkov výskumu zo strany médií však vyvolala diskusiu – mediálnu, spoločenskú i na úrovni najvyššej politickej reprezentácie. Výskum okrem iného poukázal na to, že takmer 50 % mladých ľudí vníma „Slovensko ako krajinu Slovákov, a tak by to malo ostať“ (tamže).

Problematika integrácie menšín s akcentom na demokratické uplatňovanie ľudských práv v otvorenej multikultúrnej spoločnosti ostáva predovšetkým predmetom výchovy a vzdelávania a mala by sa premietnuť do celkovej reformy školstva na Slovensku.

1.5 Krátka história multikultúrnej výchovy

Multikultúrna výchova ako téma, ktorá sa zaoberá výchovnými princípmi a postupmi, sa objavila v šesťdesiatych rokoch 20. storočia, a to predovšetkým v krajinách, kde migrácia, prisťahovalecké vlny a rozsiahlosť alebo strategická poloha územia predurčovali na spolužitie mnohé národné a etnické kultúry (USA, Kanada, Austrália, Holandsko). Kým na Slovensko táto téma prichádza zatiaľ iba postupne, v krajinách, kde sa multikultúrne politiky spoločensky a politicky usadili, už transformujú multikultúrne vzdelávanie, aby lepšie zodpovedalo požiadavkám modernej doby. Slovensko tak môže čerpať z päťdesiatročných skúseností s touto témou vo svete vrátane nedávnej tzv. krízy multikulturalizmu v západnej Európe.

Aj túto novú tému, tak ako mnohé ďalšie, prinášajú na Slovensko najmä mimovládne organizácie. V mnohých prípadoch ich v tom podporujú nezávislé zdroje a zahraničné know-how, čo umožňuje relatívne nezávislé a efektívne uplatňovanie inovatívnych prvkov, v našom prípade vo výchove a vzdelávaní.

O multikultúrnej výchove sa na Slovensku začalo diskutovať už v deväťdesiatych rokoch, takmer okamžite so vznikom tretieho sektora, nie však ako o samostatnom koncepte, ale ako o priereze tém, ktoré s ňou úzko súvisia (napr. výchova k tolerancii, výchova k ľudským právam, výchova k občianstvu, etická či estetická výchova, mediálna výchova, globálna výchova, resp. globálne rozvojové vzdelávanie, výchova a vzdelávanie o holokauste či výchova ku kritickému mysleniu).

Prvou pôvodnou publikáciou na Slovensku bola kniha Ericha Mistríka *Kultúra a multikultúrna výchova* (1999), ktorá vznikla v slovensko-fínskej spolupráci v rámci rovnomenného projektu financovaného Vzdelávacou nadáciou Jána Husa (1997 – 1999).¹² Ako téma sa multikultúrna výchova do formálnej výchovy a vzdelávania na Slovensku zaradila až v roku 2008 ako povinne voliteľný prierezový predmet Štátneho vzdelávacieho programu.

2 Multikultúrna výchova a NOS - OSF

Vzdelávanie patrí k základným oblastiam aktivít NOS – OSF. Otvorenosť, transparentnosť a rovnosť šancí sú hodnoty, ktoré nadácia podporuje prostredníctvom svojich programov už od svojho založenia v roku 1992.

Na potrebu reformy školstva NOS - OSF reagovala už v rokoch 2002 a 2003 tak, že pripravila program, ktorý sa zameriaval na podporu mimovládnych organizácií, aby sa mohli podieľať na reforme vzdelávacej politiky a na decentralizácii školstva. V roku 2006 nadácia v tomto programe pokračovala podporou účasti občianskej spoločnosti na monitoringu vládnych aktivít vo vzdelávacej politike. Ďalším pilierom programu nadácie bola rovnosť prístupu k vzdelávaniu v multikultúrnom a tolerantnom prostredí škôl a komunít. Nadácia tak reagovala na spoločenský a politický kontext etnocentrického chápania výchovy a vzdelávania ako nástroja ekonomického rastu krajiny (vedomostná spoločnosť).

NOS – OSF iniciovala v rokoch 2007 – 2008 viacero tematických diskusií, ktoré viedli k postupnému presadzovaniu multikultúrnej výchovy do formálneho systému výchovy a vzdelávania. Touto iniciatívou sa nadácia snažila zúročiť dlhodobé skúsenosti v oblasti vzdelávania (program Rómska vzdelávacia iniciatíva, projekt Otvorených škôl, program Head Start a program Krok za krokom), ale i programov pre Rómov (Rovnosť príležitostí). V týchto programoch predstavujú Rómovia a Rómky ako cieľová skupina, ktorá čelí viacnásobnej marginalizácii, prierezový aspekt programov zameraných na etnické spoločenstvá, ľudské práva, verejnú správu, rodovú rovnosť a rôzne znevýhodnené skupiny ľudí. Program sa mohol realizovať aj vďaka tomu, že na Slovensku už v tom čase pôsobili mimovládne organizácie, ktoré dovedy podporovala tak NOS - OSF, ako aj Open Society Institute – Inštitút otvorenej spoločnosti, a to napríklad: Nadácia Škola dokorán, Centrum pre vzdelávaciu politiku, Nadácia Milana Šimečku, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť a iné. V tomto ohľade bola cenná aj skúsenosť so vzdelávacou reformou a zavádzaním interkultúrneho vzdelávania do škôl z Českej republiky. Prostredníctvom multikultúrnej výchovy chcela NOS – OSF upriamiť pozornosť na dôležité výchovno-vzdelávacie prierezové témy, a to predovšetkým v súvislosti s reformou vzdelávania.

Multikultúrna výchova je prostriedkom na získavanie kľúčových kompetencií a potrebnej hodnotovej orientácie človeka v globálnej spoločnosti a zároveň jedným z nástrojov integrovaného vzdelávania a uplatňovania rovnakého prístupu marginalizovaných skupín k vzdelávaniu.

3 Čo je multikultúrna výchova

„Multikultúrna výchova je systém výchovných cieľov a postupov, ktoré majú za cieľ podporovať pokojné spolunažívanie kultúr.“
(Mistrík a kol., 2008)

Táto definícia je výsledkom širšieho dialógu a konsenzu autorského i prispievateľského kolektívu iniciatívy presadzujúcej multikultúrnu výchovu ako výchovno-vzdelávaciu tému formálneho vzdelávania.

3.1 Teoretické východiská

Tradičná škola na Slovensku nielenže uplatňuje centralistický model vzdelávania, ale vychádza aj z konzervatívnej pedagogiky. Ako uvádza Vlado Rafael, i podporovatelia a podporovateľky konzervatívnej pedagogiky v súčasnosti zdôrazňujú homogenizačnú funkciu školy, ktorá umožňuje prístup k vzdelávaniu všetkým deťom bez ohľadu na ich etnický či sociálny pôvod (Rafael, 2009). Hlavným zjednocovacím faktorom vo výchove a vzdelávaní by podľa konzervatívnej pedagogiky malo byť pestovanie „kultúry národa“, to znamená majoritnej kultúry na danom území. Keby sme teda multikultúrnu výchovu chceli umiestniť do školy, ktorá uplatňuje filozofiu konzervatívnej pedagogiky, pravdepodobne by sme neuspeli. Podľa Vlada Rafaela kultúrno-homogenizačná funkcia školy vedie k asimilácii iných kultúr, resp. nositeľov a nositeľiek kultúr, žiakov a žiačok zo sociálne a kultúrne odlišného prostredia. Univerzálnosť v prístupe k vzdelávaniu navyše reprodukuje sociálnu nerovnosť. Podľa Vlada Rafaela by teda súčasná škola nemala byť koncipovaná ako univerzálna – kultúrne a hodnotovo neutrálna, ale ako kultúrne relevantná.

Didakticky by sa multikultúrna výchova mohla oprieť o personálny konštruktivizmus. V jeho centre stojí žiak alebo žiačka – objavovateľ či objavovateľka, ktorí konštruujú realitu na základe určitých predpokladov, hypotéz, a tieto prostredníctvom skúseností prijímajú alebo odmietajú. Moderná škola uplatňuje tento koncept napríklad v tvorivom vyučovaní. (Tamže)

K ďalším pedagogickým konceptom, v ktorých je možné uplatniť multikultúrnu výchovu, patrí napríklad teória kooperatívneho učenia a vyučovania alebo teória sociokognitívneho konfliktu v učení (Alenová, 2009). Podľa Zuzany Alenovej

navyše „napriek tomu, že subjekt edukácie je polycentrovaný a historicky situovaný, nemožno postaviť multikultúrnu výchovu len na situovanosti subjektu a čisto personálnom konštruovaní identity, pretože v procesoch identifikácií ide o dialogickosť osobného a sociálneho“. (2009)

Prepájanie multikultúrnej výchovy s budovaním identity rozoberajú aj mnohí ďalší autori. Napríklad James A. Banks vníma multikultúrne (multietnické) vzdelávanie ako „kritické rozpoznávanie vlastnej etnickej identity a identity ostatných detí v triede po budovanie národnej identity – porozumením a stotožnením sa s demokratickými ideálmi, ako je ľudská dôstojnosť, spravodlivosť a rovnosť“ (Kahátová, 2008).

Okrem didaktických teórií môžeme multikultúrnu výchovu chápať aj ako politický (politická reakcia na interkultúrne procesy v spoločnosti) či sociálny koncept opierajúci sa o filozofiu multikulturalizmu. Ten možno ďalej rozvíjať zo sociologického, kulturologického či antropologického pohľadu. „Politické používanie ‚kultúry‘ a ‚kolektívnych identít‘ (aj prostredníctvom multikultúrnej výchovy v školách) však môže priniesť aj problémy, pretože v konečnom dôsledku multikultúrna výchova nemusí scitlivovať kultúrne povedomie vzdelávaných mladých ľudí, ale môže ešte viac fixovať isté kolektívne identity, ktoré sú politicky žiaduce.“ (Alenová, 2009) Takýto priestor sa vytvára predovšetkým v tradičnej škole. Preto je dôležité správne pochopiť ciele a princípy multikultúrnej výchovy a prenášať ich do školy vhodnými metódami.

3.2 Hľadanie významov

Rôznorodý pohľad a pestrosť názorov expertov z rôznych oblastí spoločenského života (filozofia, pedagogika, sociológia, právo, psychológia) na koncept multikultúrnej výchovy rozprúdil dlhodobú širšiu spoločenskú diskusiu o jej potrebe. Práve mnohorakosť myšlienok a skúseností sme pokladali za jednu z najväčších pridaných hodnôt, ktoré môžu obohatiť proces tvorby výchovno-vzdelávacieho konceptu multikultúrnej výchovy.

Keďže sa v súvislosti s multikultúrnou výchovou používajú rôzne pojmy, veľa sa diskutovalo o tom, či používať pojem interkultúrna výchova alebo pojem multikultúrna výchova, prípadne či používať pojem vzdelávanie. Ich významy sa rôznia. Táto diskusia neprebíha iba na Slovensku, ale v celej Európe i vo svete. Slovensko je krajinou, kde ku kolízii kultúr (i ku konfliktom) dochádza. Je zrejme namieste použiť v tejto súvislosti pojem „interkultúrny“. Pojem „multikultúrny“ je v našom prípade možné chápať ako potvrdenie existencie

viacerých kultúr na území Slovenska, navyše je na Slovensku, ale aj vo svete viac používaný, resp. lepšie zrozumiteľný a verejnosti známejší. Chápeme ho ako synonymický s pojmom „interkultúrny“.

Multikultúrna výchova by mala byť súčasťou celoživotného formovania človeka. Pre lepšie uchopenie jej cieľov vo výchovno-vzdelávacom procese sme zvolili pojem výchova. Chceme zdôrazniť práve výchovné ciele, nielen rozvoj kognitívnych, ale aj afektívnych a konatívnych funkcií žiakov a žiačok.

Multikultúrna výchova si kladie za cieľ rozvíjať interkultúrne kompetencie, t. j. súbor schopností, zručností, postojov a poznatkov, ktorými človek disponuje. Poznanie, sebareflexia, tolerancia, empatia, akceptácia a spolupráca môžu interkultúrne kompetencie pomôcť rozvíjať.

„Interkultúrne kompetencie sú schopnosťami pre efektívnu komunikáciu a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr.“ (Mistrík a kol., 2008)

3.3 Prečo multikultúrna výchova

Z retrospektívneho pohľadu je multikultúrna výchova len prirodzeným vyústením inovátorských výchovných a vzdelávacích iniciatív zameraných na posilnenie hodnôt otvorenej spoločnosti v tolerantnom a spravodlivom prostredí. Slovensko ako súčasť strednej Európy dospelo až v novom miléniu k potrebe riešiť alebo upravovať vzájomné vzťahy a kolízie viacerých kultúr.

Z historického hľadiska bolo územie dnešného Slovenska vždy križovatkou kultúr. Nemožno tvrdiť, že by vzťahy medzi jednotlivými kultúrami, resp. ich nositeľmi v súčasnosti boli konfliktnejšie či extrémne vyhrotené. Ide skôr o nové trendy súvisiace s rozvojom spoločnosti a jej vedecko-technickej vyspelosti, ktoré ohrozujú schopnosť ľudí konštruktívne riešiť etnické či kultúrne konflikty. Globalizácia - globálna kultúra ako zdroj ohrozenia autentických kultúr; globalizácia – globálny priestor pre interakciu kultúr; otvorenie sa politického i územného priestoru (Európska únia a krajiny schengenskej dohody) – migrácia a prisťahovalectvo spôsobujúce zmeny v národnostnej štruktúre obyvateľstva; ďalej vnútropolitická situácia – národniarstvo, patriotizmus a etnocentrizmus; spoločenská situácia – vyhrotené vzťahy medzi dominantnou spoločnosťou a menšinami, najmä Maďarmi a Rómami, extrémizmus a ďalšie sú len rámcovo

načrtnuté aktuálne problémy, s ktorými je potrebné sa stále vyrovnávať. (Tamže) Navyše, štyridsať rokov v socialistickom a ďalších dvadsať rokov v demokratickom režime Slovensko vo výchove a vzdelávaní uplatňovalo centralistický model vzdelávania, ktorý okrem iných nedostatkov uplatňuje monokultúrny pohľad na svet. (Tamže) V neposlednom rade Slovenskú republiku k záväzku riešiť multikultúrne vzťahy viaže aj medzinárodná legislatíva.

Od multikultúrnej výchovy sa očakáva zmiernenie a možné vyriešenie niektorých uvedených problémov. Viacerí zahraniční autori zaoberajúci sa touto problematikou ešte koncom osemdesiatych rokov a v deväťdesiatych rokoch chápali multikultúrne vzdelávanie ako nástroj sociálnej spravodlivosti a rovnosti. Multikultúrna výchova predstavuje v našom kontexte nástroj zmeny vzdelávacej politiky, a to zmeny kurikula (obsahu výchovy a vzdelávania), zmeny triednej klímy a štýlov výučby, inštitucionálnej a systémovej zmeny vo vzdelávaní a ako súčasti širšej spoločenskej transformácie (Kahátová, 2008). Akokoľvek idealisticky tieto očakávania znejú, správnym nastavením, pochopením princípov a hodnôt, z ktorých multikultúrna výchova vychádza, a riadením sa nimi môžeme problematické vzťahy vylepšovať.

4 Strategický prístup k presadzovaniu multikultúrnej výchovy

Advokačný proces je dobre premyslený, plánovaný a kooperatívny proces presadzovania celospoločenskej témy alebo záujmu s využitím vedeckých a vecných argumentov a autorít.

4.1 Niekoľko krokov smerujúcich k úspechu

V procese advokácie ktorejkoľvek témy je nevyhnutné ujasňovať si postupne niekoľko zásadných krokov a eliminovať tak potenciálne hrozby a prekvapenia, ktoré nás môžu počas procesu zaskočiť. Odporúčame preto:

- Dobre poznať **východiskovú situáciu**. Je vhodné pripraviť si krátke zhodnotenie témy a jej potrieb v regióne, zorientovať sa v tom, kto sú aktéri, zosumarizovať argumenty. Na lepšie zmapovanie témy môže slúžiť výskum

alebo analýza. NOS – OSF si za východiskovú situáciu zvolila čiastkové výstupy alebo evalvácie projektov či programov. Konkrétne zhodnotenie témy multikultúrna výchova sa objavilo v dlhodobejšom strategickom plánovaní vzdelávacieho programu nadácie.

- Ujasniť si, **čo chceme presadzovať**. V tomto kroku ide o zužovanie a porozumenie témy. V prípade multikultúrnej výchovy išlo práve o náročné hľadanie spoločného chápania multikultúrneho, interkultúrneho vzdelávania či výchovy. Výstupom bola definícia, ktorá sa objavila aj vo formálnom kurikule (Štátny vzdelávací program), oveľa dôležitejšou časťou tohto kroku však bolo spoločné hľadanie východísk, princípov a hodnôt, z ktorých by mala multikultúrna výchova vychádzať.
- Určiť si, **s kým chceme tému presadzovať**. V tomto kroku už musíme poznať všetky zainteresované subjekty. Sú to ľudia a inštitúcie, ktoré potrebujeme na získavanie argumentov, ďalej tie, ktoré potrebujeme získať na spoluprácu počas procesu presvedčania, resp. presadzovania témy, a napokon subjekty, ktoré potrebujeme argumentmi a autoritami presvedčiť. V prípade témy multikultúrna výchova išlo o širšiu odbornú verejnosť zloženú zo zástupkýň a zástupcov mimovládnych organizácií, ďalej o pedagogický a metodický personál, nezávislé expertky a expertov, ale aj zástupcov štátnej či verejnej správy, predovšetkým z Ministerstva školstva SR, Štátneho pedagogického ústavu a ďalších. Významným bolo spolupodieľanie sa autorít – poradcov ministra školstva a uznávanej expertnej autority v téme.
- Ujasniť si, **kam smerujeme**. Je dobré zvoliť ten prístup, ktorý je najvhodnejší vzhľadom na vplyv nami presadzovanej témy na spoločnosť (vplyv témy by sa mal objaviť v zhodnotení témy).

V prípade multikultúrnej výchovy bolo cieľom presadzovanie témy do formálneho vzdelávania, a to ako prierezovej témy, ktorá by mala byť súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu (v novom proreformnom kontexte). Vzdelávacie a výchovné témy však nie je nevyhnutné presadzovať do formálneho vzdelávania. Podľa situácie je niekedy vhodnejšie ponechať tému ako súčasť neformálneho či celoživotného vzdelávania. Môžeme tiež presadzovať iba integráciu výchovných a vzdelávacích princípov do jednotlivých kurikúl predmetov či atmosféry školy, prípadne rozšíriť už existujúcu výchovno-vzdelávaciu tému a pod.

- Vedieť, **ako chceme tému presadzovať**. Je ideálne predložiť tému koncepčne a zdôvodniť vedecky. Pre potreby zostavenia koncepčného materiálu je vhodné využiť existujúce výskumy a analýzy alebo zostaviť vlastné. Je dobré, keď výskumy a analýzy sú súčasťou širšieho zhodnotenia

témy už na začiatku procesu. V téme multikultúrnej výchovy sa koncepčný materiál tvoril už počas procesu. Z každej diskusie sa vyhotovil zápis, ktorý bol spätne pripomienkovaný, navyše početné stretnutia facilitovala odborníčka alebo odborník. Bolo tak možné zúročiť aj cenné pripomienky tých, ktorí inak do procesu aktívnejšie nevstupovali. Pretože k tejto téme neexistoval relevantný výskum, na získanie potrebných údajov NOS – OSF zadefinovala prioritné oblasti skúmania a výskum sa realizoval v spolupráci s Centrom pre vzdelávaciu politiku. (Gallová Kriglerová, Kadlečiková a kol., 2009)

- Identifikovať a **zapájať ľudí a inštitúcie, ktoré rozhodujú**. Inými slovami, je dobré poznať decíznu sféru, od ktorej rozhodnutia často závisí náš úspech alebo zlyhanie, a spolupracovať s ňou. V našom prípade to bol Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ), ktorý bol v čase prípravy a následne aj realizácie reformy koordinačným aj výkonným orgánom. Bol poverený zostavovaním Štátneho vzdelávacieho programu, kde sa neskôr umiestnila multikultúrna výchova ako prierezová téma.
- Celý advokačný proces by mala sprevádzať **verejná diskusia**. Keďže ide o celospoločenskú tému alebo verejnoprospešný záujem, subjekt, čo túto tému presadzuje, by mal mať určitú legitimitu, podporu verejnosti. Taktiež je správne o jednotlivých krokoch informovať verejnosť a dôležité dilemy konfrontovať s názormi verejnosti. Pre tento účel výborne poslúžia verejné diskusie a okrúhle stoly, ale taktiež médiá. Na komunikovanie dôležitej témy multikultúrna výchova NOS – OSF využila aktívnu mediálnu debatu k výskumu Kultúrna rozmanitosť (tamže), ktorá čiastočne polarizovala spoločnosť.

4.2 Čo je dobré ďalej brať do úvahy pri presadzovaní celospoločenských tém

Okrem plánovania je potrebné brať do úvahy aj faktory, ktoré môžu zvrátiť priebeh ďalšieho procesu advokácie, či už pozitívnym alebo negatívnym smerom.

Načasovanie: Situáciu uľahčí vhodné načasovanie presadzovania predovšetkým citlivých tém vzhľadom na aktuálne politické dianie (existuje politická vôľa alebo politický tlak) a spoločenská diskusia o téme.

Medzinárodný vplyv: Dobrým a nevyvrátiteľným argumentom podporujúcim naše záujmy je medzinárodný záväzok (napr. právne záväzky a odporúčania členom EÚ) a zahraničné skúsenosti.

Argumentácia: Pri presadzovaní je výhodné dôvodiť expertízou. No treba brať do úvahy aj politické argumenty a pracovať s nimi.

Autority: Pri rozhodovaní môže zohrať významnú rolu autorita, ktorá garantuje kvalitu témy a postaví sa za jej filozofiu.

Dobré kontakty: Môžu uľahčiť prácu pri presadzovaní určitej celospoločenskej témy.

Zlyhanie procesu: Je možné, že počas realizácie plánu presadzovania témy zlyhá proces samotný, objavia sa nové závažné argumenty, zmení sa spoločenská potreba a pod. V takom prípade je najlepšie celý proces vyhodnotiť a kooperatívne prehodnotiť ďalšie kroky, napríklad odstrániť nedostatky, vytvoriť nový plán alebo tému uzavrieť.

Uvedené faktory sú len príkladom toho, čo môže vstupovať do procesu advokácie témy. Je preto vhodné už od začiatku predvídať, neustále situáciu vyhodnocovať a pripraviť si varianty plánov a stratégií aj pre prípad ovplyvnenia procesu nepredvídateľnými faktormi.

4.3 Rola Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

„NOS – OSF v spolupráci s kľúčovými aktérmi podporuje hodnoty otvorenej spoločnosti, princípy demokracie a rešpektu k ľudským právam ako neoddeliteľnú súčasť vzdelávacej reformy a politiky v tolerantnom a spravodlivom prostredí.“¹³ Napĺňanie tejto misie vo vzdelávaní dosahuje rôznymi prístupmi aktuálnymi v danom politicko-spoločenskom rámci. Počas prípravnej fázy reformy vzdelávania išlo teda predovšetkým o podporu zmeny tvorby politiky vzdelávania a zvýšenie kvality vzdelávania. Z pohľadu občianskej spoločnosti už opísané, predovšetkým však politické rozhodnutia vyžadovali aktivizáciu mimovládneho sektora a zvýšenú účasť občanok a občanov na monitoringu vládnych krokov. Nadácia priamo podporovala zahrnutie multikultúrnej výchovy do formálneho vzdelávania, využívajúc unikátnu príležitosť obdobia reformy školstva v SR. V tejto iniciatíve (advokačnom procese) si zvolila NOS – OSF kombináciu strategických nástrojov na **nadobúdanie expertízy** prostredníctvom rozvoja kapacít občianskej spoločnosti, a to:

- tematické tréningy pre trénerov a trénerky,
- využívanie skúseností a know-how zahraničných konzultantov a konzultantiek,
- sieťovanie kľúčových aktérov tematicky, ale aj na úrovni sektorov - verejného, súkromného, neziskového,

- delegovanie zástupcov a zástupkýň občianskej spoločnosti do štátnej kurikulumnej komisie, v ktorej kompetencii bolo pripraviť kurikulum multikultúrnej výchovy,
- riadené tematické diskusie a prednášky,
- výskum vnímania kultúrnej odlišnosti mladými ľuďmi, ich skúseností a znalostí,
- prípravu koncepčného materiálu *Multikultúrna výchova v škole* vo forme publikácie

a **cielené udeľovanie grantov** organizáciám občianskej spoločnosti a univerzitám na podporu zavádzania témy do školskej praxe.

5 Postačí zmena kurikula?

Počas prípravnej fázy presadzovania témy multikultúrna výchova do formálneho vzdelávania si NOS – OSF v diskusii s partnermi stanovila jasný cieľ a očakávané výstupy. V dlhodobejšom kontexte išlo o dosiahnutie takej reformy obsahu vzdelávania, ktoré by uplatňovalo princípy rovnakého prístupu k vzdelávaniu a zároveň vzdelávanie v tolerantnom, spravodlivom a akceptujúcom prostredí. Využitím existujúceho potenciálu v tejto téme na Slovensku, budovaním ďalšej kapacity, sieťovaním pracovných skupín a vôbec otvorením diskusie o perspektívach vo vzdelávaní posunuli multikultúrnu výchovu na jej súčasné miesto.

Multikultúrna výchova je celospoločenský koncept a týka sa vzdelávania všetkých detí, nielen tých, ktoré žijú vo viackultúrnom prostredí. Preto sa ako výchovná téma objavuje vo formálnom vzdelávaní. Jej umiestnenie v Štátnom vzdelávacom programe (záväznom) odzrkadľuje pochopenie potreby kultúrnej senzibilizácie detí vo výchove a vzdelávaní. Multikultúrna výchova sa ako prierezová téma neviaže len na jeden školský predmet, ale prechádza rôznymi výchovno-vzdelávacími oblasťami. V takomto ponímaní by multikultúrna výchova na školách mala principiálne meniť celkovú atmosféru školy a priniesť pozitívne výsledky, ktoré by sa mali prejavíť lepšími interkultúrnymi kompetenciami detí. Súčasný výskum poukázal na niektoré trendy, ktoré jednoznačne potvrdzujú potrebu širšej diskusie, ako aj nadobúdania poznatkov a prežívania reálnych kolízií s odlišnou kultúrou. Takmer polovica mladých ľudí (respondentov a respondentiek) vníma Slovensko ako monokultúrnu krajinu a chce, aby ňou aj ostalo. Úroveň ich poznatkov a miera skúseností potvrdzuje

základné vedomostné nedostatky a následne predsudky a stereotypy (Gallová Kriglerová, Kadlečíková, 2009). Pri správnom aplikovaní cieľov multikultúrnej výchovy a zmene atmosféry školy je pravdepodobné, že mladí ľudia budú oveľa otvorenejšie a so záujmom vstupovať do interkultúrnych interakcií, viac akceptovať prítomnosť kultúrnej odlišnosti a zodpovednejšie formovať svoje postoje. To si však vyžaduje zodpovednú vzdelávaciu politiku, flexibilnú školu, pripravených učiteľov a učiteľky, zvládnutý manažment a všestranné pochopenie. Tento ideál ostáva pre vzdelávanie aj naďalej výzvou.

6 Dobrá prax

Multikultúrna výchova ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu na Slovensku je nová téma. Má zadané svoje výchovno-vzdelávacie ciele, rámcovo obsah i vyučovacie metódy. Možno hovoriť o medzerách v pripravenosti učiteľov a učiteľiek, dostupnosti pomôcok, didaktických materiálov a všetkých ďalších problémoch, ktoré sa týkajú vzdelávacej reformy. Prax časom overí funkčnosť nastavenia systému. Už teraz však môžeme hovoriť o dobrej praxi z pohľadu občianskej spoločnosti. Pri hľadaní východísk a definovaní cieľov multikultúrnej výchovy išlo o posun od vnímania aktérov ako konkurencie v rôznych vzdelávacích témach k vnímaniu aktérov ako partnerov na spoluprácu. Dovtedajšie iniciatívy, najmä mimovládne, sa zameriavali predovšetkým na neformálne – mimoškolské vzdelávanie. Deficit systémových opatrení vo výchove a vzdelávaní sa snažila NOS – OSF podchytiť systémovým návrhom riešenia. Vzhľadom na nedostatok priestoru na výmenu názorov a skúseností účastníci a účastníčky stretnutí o multikultúrnej výchove prejavili záujem udržiavať neformálnu občiansku diskusnú platformu. Koncept multikultúrnej výchovy sa stal spoločným záujmom zúčastnených a jeho definícia bola výsledkom viac ako 12 okrúhlych stolov a diskusií, ktoré sa odohrali v priebehu dvoch rokov. V závere sa o vznik publikácie *Multikultúrna výchova v škole* (Mistrík a kol., 2009) zaslúžilo približne 120 subjektov.

Účastníci a účastníčky ponúkli tento koncept zodpovednému a rozhodujúcemu orgánu obsahovej reformy vzdelávania (ŠPÚ). Vďaka spoločnému úsiliu sa koncept multikultúrnej výchovy podarilo presadiť.

Dobrá prax v tomto procese predstavovala aj skutočnosť, že štátny orgán (zvyčajne s opozičným názorom k mimovládny iniciatívam) bol natoľko kooperujúci, že ponúkol členstvo zástupcom a zástupkyňam mimovládnych organizácií v kurikulárnej rade riadenej štátom. Tá mala pripraviť kurikulum pre multikultúrnu výchovu. Vytvorila sa tak príležitosť na skutočne efektívnu spoluprácu štátneho subjektu a mimovládnych organizácií a zároveň unikátna možnosť presadiť spoločné chápanie multikultúrnej výchovy do Štátneho vzdelávacieho programu.

Ďalším prínosom bolo, že počas tejto iniciatívy vznikol dovtedy ojedinelý výskum vnímania kultúrnej odlišnosti, ktorý načrtnol ďalšie, pre Slovensko výskumne relevantné témy, ktorými sa výskumné inštitúcie aj naďalej zaoberajú (napr. kultúrna integrácia migrantov; školstvo a otázky multikulturalizmu).¹⁴

Vďaka NOS – OSF a ďalším fondom boli na Slovensku v téme multikultúrnej výchovy podporené viaceré projekty. Téma sa tak ďalej posúva nielen výskumne, ale aj didakticky a spoločensky. Vznikajú rôzne odborné a diskusné platformy, špecializované webové stránky, konferencie, metodické pomôcky pre učiteľov a pod.

Z pohľadu občianskych iniciatív tak išlo o mimoriadne úspešnú aktivitu, najmä pokiaľ ide o komplexnosť prístupu k riešeniu problému. Nehodnotíme však úspešnosť samotnej realizácie multikultúrnej výchovy v školách. Uvedomujeme si, že existuje množstvo ďalších krokov, ktoré by sa dali podniknúť alebo urobiť inak. Niektoré z nich sa premietajú do ďalšej práce NOS – OSF, niektoré sa stávajú prioritami iných organizácií.

7 Odporúčania

Iniciatíva mimovládnych organizácií využila skutočnosť, že vzdelávanie a výchova sa otvorili diskusii o občiansky dôležitých témach. Je pozitívne, že multikultúrna výchova je súčasťou povinného kurikula – Štátneho vzdelávacieho programu - a že je v ňom definovaná ako prierezová výchovno-vzdelávacia téma (prierez jednotlivými výchovno-vzdelávacími oblasťami). Povinnosť zaradiť multikultúrnu výchovu do vyučovania povinného kurikula na škole však nezaručuje jej kvalitu. Učiteľ či učiteľka pokojne sa môžu počas výučby iba zmieniť o prítomnosti rôznych kultúr v regióne či na Slovensku, prípadne

spomenúť príbeh z exotického krajiny alebo rómskej osady. Aj toto je možný prístup k realizácii multikultúrnej výchovy v škole. Škola by preto mala prispôbiť celkové kurikulum alebo školskú atmosféru tak, aby multikultúrna výchova, resp. interkultúrne kompetencie žiakov boli používané v každodennom živote školy.

Prierezovosť témy je jej najvhodnejšia forma. Kultúrna citlivosť a tolerancia sa nedajú naučiť, musia sa budovať, podporovať a rozvíjať. To je možné zaraďovaním faktov o odlišných kultúrach, umožňovaním prežívania zážitkov s inými kultúrami, poznávaním neznámych kultúrnych tradícií, spoznávaním cudzieho jazyka a jeho významov a podobne v každodenných situáciách. Metodické usmernenia pre tvorbu školského vzdelávacieho programu¹⁵ však umožňujú zaradenie multikultúrnej výchovy okrem prierezovej výchovno-vzdelávacej témy aj ako samostatne voliteľný predmet alebo ako blokové vyučovanie či kurz. Blokované vyučovanie sa často využíva pre multikultúrnú výchovu. Je obľúbené, pretože je pomerne nenáročné na organizáciu, prípravu učiteľiek a učiteľov i na čas. Patria sem oslavy rôznych osobností menších, tematické dni či mesiace, napríklad tematický *Týždeň arabskej kultúry*.

Príklad: Týždeň arabskej kultúry

Pre školu to znamená úpravu interiéru školy a tried, napríklad nástenkou s obrázkami arabských žien a mužov, typických suvenírov z arabských krajín, hudobných nástrojov a pod. Na hodine zemepisu a dejepisu sa preberá geografia a história arabských krajín, na ostatných hodinách sa vsúvajú do aktuálneho obsahu vyučovania príbehy z Tisíc a jednej noci, diskutuje sa o islame a východnom náboženstve, vojnách a politických konfliktoch, ale aj o tom, kto bol kde na dovolenke a čo tam zažil. Školská kuchyňa sa po celý týždeň snaží pripravovať arabské jedlá, hoci to môže byť bez pôvodných ingrediencií a znalosti receptúr dosť ťažké. A tak sa podáva napríklad aspoň arabský chlieb.

Príklad pôsobí veľmi entuziasticky a nepochybne pozitívne. Je však dôležité brať do úvahy ostatné okolnosti tak, aby jedinou výhodou takéhoto tematického týždňa nebolo iba to, že kurikulum sa obohatí o nové a rôznorodé materiály a informácie mimo hlavného prúdu obsahu vzdelávania. Blokovaná výučba

či samostatný predmet prinášajú viaceré riziká, ktoré treba zvážiť pred rozhodnutím takéto vyučovanie organizovať. Ide napríklad o vyčleňovanie „tých druhých“ ako nedominantnej skupiny. Bez sprostredkovania priamej skúsenosti s minoritnými skupinami, ale vyzdvihovaním ich heroických, exotických, „extra“ znakov, môže byť naopak stereotypizácia len posilnená. Takisto môžu žiačky a žiaci dominantnej kultúry takto podávané informácie vnímať ako sekundárne, menej podstatné a vzťahy majoritnej a minoritnej kultúry tak môžu byť ešte viac polarizované. Takéto informácie môžu byť chápané ako menej významovo dôležité a zastávať také miesto aj v celkovom chápaní sveta dieťaťa. Na rozdiel od zamýšľaného a želaného kultúrne inkluzívneho, kultúrne relevantného prostredia môže pôsobiť takto sprostredkované prostredie naopak kultúrne exkluzívne. V prípade nezohľadnenia kultúrne relevantnej výchovy a vzdelávania v celkovom obsahu výchovno-vzdelávacieho procesu môže takto podané blokované vyučovanie v konečnom dôsledku viesť k segregácii menšinových kultúr, resp. ich nositeľov. Navyše nepresné, neúplné a vyčleňované podanie informácií, ako je uvedené v príklade (typické arabské suveníry, typické arabské jedlo) môžu viesť k dezinterpretácii a trivializácii faktov a vytváraniu mylného obrazu reality, teda k skutočnej tvorbe predsudkov. Príslušníci majoritnej kultúry si tak môžu upevňovať svoje dominantné postavenie neprijatím hodnôt minoritnej kultúry (Kahátová, 2008).

Multikultúrna výchova je téma bohatá na obsah a metódy. Pre pripraveného a motivovaného učiteľa či učiteľku môže byť kreatívnym priestorom na realizáciu výchovno-vzdelávacích cieľov. Školské kurikulá by mali byť tvorené tak, aby čo najviac zohľadňovali požiadavky a etnickú skladbu regiónu. Žiačka či žiak by pritom mali zastávať pozíciu zdroja informácií a skúseností, tak aby bol ich potenciál naplno využitý. Multikultúrna výchova by nemala byť meravá, nemeniaca sa téma. Mala by flexibilne reagovať na meniace sa trendy v spoločnosti. Občianska spoločnosť môže podporou a presadzovaním občiansky dôležitých tém prispieť ku kvalite vzdelávania celej spoločnosti.

Diskusiu o východiskách a koncepte multikultúrnej výchovy možno nájsť v knihe *Multikultúrna výchova v škole* (Mistrík a kol., 2008). Publikácia je výstupom iniciatívy NOS – OSF a tímu prizvaných odborníkov z prostredia mimovládnych organizácií, zástupcov kľúčových štátnych vzdelávacích inštitúcií, univerzít, zahraničných partnerov a nezávislých odborných kapacít, ktoré sa dlhodobo témam multikultúrnej výchovy venujú. Materiál má slúžiť predovšetkým tým, ktorí rozhodujú, ale aj školám, rodičom, mimovládnym organizáciám. Jej obsahom je legislatívny rámec podpory multikultúrnej výchovy v škole, ciele aj vysvetlenie

pojmov (napr. kultúra, multikulturalizmus, kultúrna identita). Jej súčasťou sú aj konkrétne odporúčania pre úroveň štátnej, školskej, úrovne tvorby výchovno-vzdelávacích programov a pre mimovládne organizácie.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Alenová, Zuzana: *Možnosti a hranice metodického uchopenia multikultúrnej výchovy v školskom edukačnom procese*. In: Gallová Kriglerová, Elena – Kadlečíková, Jana a kol.: *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, Bratislava 2009, s. 82 – 90.

Bútora, Martin – Mesežnikov, Grigorij – Bútorová, Zora (eds.): *Slovenské voľby '98: kto? prečo? ako?* Inštitút pre verejné otázky, Bratislava 1999.

Gallová, Kriglerová, Elena – Kadlečíková, Jana a kol.: *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, Bratislava 2009.

Kahátová, Barbora: *Multikultúrna výchova ako nástroj zmeny vo vzdelávacej politike*. In: Európsky rok medzikultúrneho dialógu 2008. Zborník. Seminár o východiskách a perspektívach interkultúrneho dialógu v Európskej únii a jeho prínose a výzvach vo výchovnom poradenstve. Euroguidance centrum, Bratislava 2008, s. 17 – 23.

Kollár, Miroslav – Mesežnikov, Grigorij – Bútor, Martin (eds.): *Slovensko 2006. Súhrnná správa o stave spoločnosti*. Inštitút pre verejné otázky, Bratislava 2007.

Kollár, Miroslav – Mesežnikov, Grigorij – Bútor, Martin (eds.): *Slovensko 2007. Súhrnná správa o stave spoločnosti*. Inštitút pre verejné otázky, Bratislava 2008.

Mesežnikov, Grigorij – Gyarášová, Oľga – Kollár, Miroslav (eds.): *Slovenské voľby '02: výsledky, dôsledky, súvislosti*. IVO – Inštitút pre verejné otázky, Bratislava 2003.

Mistrík, Erich a kol.: *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť*. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava 2008. Dostupné na: http://www.osf.sk/Documents/Publikacie/Publikacia%20MultiKultur_SR_2008.pdf

Rafael, Vlado: *Možnosti a obmedzenia pri uplatňovaní princípov multikulturalizmu v súčasnom systéme vzdelávania na Slovensku*. In: Gallová Kriglerová, Elena – Kadlečíková, Jana a kol.: *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, Bratislava 2009, s. 74 – 81.

ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

Banks, James A.: *Multicultural Education: Theory and Practice*. Allyn&Bacon, Boston 1988.

Mistrík, Erich a kol.: *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Iris, Bratislava 1999.

Průcha, Jan: *Interkulturní komunikace*. GRADA, Praha 2009.

POZNÁMKY

- ¹ Pozri Bútorá - Mesežnikov – Bútorová, 1999; Embuck.com: Politický vývoj na Slovensku po roku 1993. 8. 12. 2006 (cit. 12. 4. 2010). Dostupné na: <http://www.embuck.com/fses/politicky-vyvoj-v-sr-po-roku-1993/>; Mesežnikov – Gyarfášová – Kollár, 2003.
- ² Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky. August 2006 (cit. 15. 4. 2010). Dostupné na: <http://www.government.gov.sk/data/files/1900.pdf>
- ³ MILÉNIUM. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (cit. 15. 4. 2010). Dostupné na: http://www.ksuba.sk/vismo/dokumenty2.asp?id_org=451017&id=1563&query=MII%C3%A9nium
- ⁴ Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky. August 2006 (cit. 26. 5. 2010). Dostupné na: <http://www.government.gov.sk/data/files/1900.pdf>
- ⁵ PISA 2006 Slovensko. Národná správa. OECD PISA (OECD Programme for International Student Assessment). Štátny Pedagogický Ústav – National Institute for Education (cit. 14. 4. 2010). Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie/pisa2006nsprava.pdf
- ⁶ Pupala, Branislav: Výsledky PISA 2006 - problém zo slepej uličky /december 2007/. 28. 12. 2007 (cit. 13. 4. 2010). Dostupné na: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?177>
- ⁷ Čo nové prinesie zákon o výchove a vzdelávaní? *Učiteľské noviny*, číslo 2, ročník LVI, 2007/2008, s. 18 - 19.
- ⁸ Humajová, Zuzana: Stratégia očakávaných zmien na slovenských základných a stredných školách. 7. 3. 2007 (cit. 14. 4. 2010). Dostupné na: http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Strategia_skolstvo_KI.pdf
- ⁹ SMK je znepokojená rušením odboru pre národnosti. In SME; SITA 1. 6. 2007 (cit. 13. 3. 2010). Dostupné na: <http://www.sme.sk/c/3326430/smk-je-znepokojena-rusenim-odboru-pre-narodnosti.html>
- ¹⁰ Výchova a vzdelávanie národnostných menšín (cit. 15. 4. 2010). Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=36>
- ¹¹ Majerský, Ivan: Fico spochybnil prieskumy o Maďaroch. In Pravda, 1. 9. 2008 (cit. 12. 4. 2010). Dostupné na: http://spravy.pravda.sk/fico-spochybnil-prieskumy-o-madaroch-dsx-/sk_domace.asp?c=A080901_174619_sk_domace_p04
- ¹² Mistrík, Erich: Projekty. Multikultúrna výchova (cit. 23. 5. 2010). Dostupné na: <http://www.erichmistrík.sk/0projekt.html>
- ¹³ Kahátová, Barbora – Rafael, Vlado: OSF BA Education Program 2009 – 2011. Interný materiál NOS – OSF.
- ¹⁴ Gallová Kriglerová, Elena - Kadlečíková, Jana - Lajčáková, Jarmila: Migranti. Nový pohľad na staré problémy. Multikulturalizmus a kultúrna integrácia migrantov na Slovensku. Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Bratislava 2009.
- ¹⁵ Metodické usmernenie: Tvorba školského vzdelávacieho programu. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 2008.

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA

Richard Medal

1 Vývoj obsahu a foriem environmentálnej výchovy

1.1 Pred rokom 1989

Vývoj obsahu environmentálnej výchovy a vzdelávania v slovenskom a českom priestore dokladajú premeny jej názvu od vzniku po súčasnosť. V sedemdesiatych rokoch 20. storočia environmentálna výchova vznikla ako výchova k ochrane a tvorbe životného prostredia alebo ako výchova k ochrane prírody. Zaslúžila sa o to najmä profesionálna komunita a dobrovoľní ochrancovia prírody, ktorí ako prví pochopili, že dovtedajšie represívne chápanie ochrany prírody a životného prostredia nebude úspešné bez cieľavedomej výchovy. V tom čase bolo obľúbené predovšetkým budovanie náučných chodníkov v chránených územiach a inštalovanie informačných tabúl. Lektori a lektorky, najmä z prostredia profesionálnej ochrany prírody, začali spolupracovať s niektorými školami. Išlo napríklad o také aktivity ako prednáška či výroba vtáčích búdok a krmidiel v školských dielňach. Dôležitou súčasťou tejto etapy bolo aj výchovné pôsobenie Českého svazu ochránců prírody v Čechách a na Moravě a Slovenského zväzu ochrancov prírody a krajiny na Slovensku, ako aj vznik dvoch ochranárskych mládežníckych hnutí – Brontosaurus a Strom života.

Práve na pôde týchto organizácií, ako aj na vysokých školách začali pôsobiť skupiny, ktoré zastávali myšlienku systémového začlenenia problematiky ochrany prírody do vzdelávacieho systému v širších súvislostiach. V osemdesiatych rokoch sa pre tento účel vžil (a doteraz sa v Česku najviac používa) názov ekologická výchova. Jej obsahom sú najmä ekologické vzťahy v prírode a v menšej miere aj vplyv človeka na životné prostredie. Pre účely ekologickej výchovy začali vznikať aj prvé výučbové materiály, metodické príručky a pomôcky pre učiteľky a učiteľov, dokonca aj prvé učebnice.

1.2 Formálne zakotvenie do vzdelávacieho systému

Zásadný (a do veľkej miery aj celoplošný) prienik environmentálnej problematiky do škôl (aj do podvedomia celej spoločnosti) nastal až po páde totalitného režimu v roku 1989. Nadšenie zo slobody bolo v prvých porevolučných rokoch spojené aj so živým celospoločenským záujmom o otázky životného prostredia. Tento záujem však s nástupom trhovo orientovanej spoločnosti slabol. Pre školský systém však bolo toto obdobie dôležité tým, že sa podarilo pripraviť a do škôl presadiť dôležitý pedagogický dokument - nadpredmetové osnovy environmentálnej výchovy.¹ Vznikol tak oficiálny rámec, ktorý po novom definoval environmentálnu výchovu a stanovil jej ciele v oblasti vedomostí, zručností a postojov, ako aj jej základný obsah. Ten sa v porovnaní s ekologickou výchovou rozšíril aj o globálne témy, o témy týkajúce sa ľudskej činnosti ovplyvňujúcej životné prostredie nielen v ekologických, ale aj sociálnych, ekonomických a politických súvislostiach.

Systém nadpredmetových osnov znamenal v tom čase významný pokrok, pretože v školách pomohol vytvoriť priestor na formovanie environmentálnych vedomostí, zručností a postojov školskej mládeže.

1.3 Stagnácia na sklonku 20. storočia

Prijatím nadpredmetových osnov sa však vývoj v oblasti environmentálnej výchovy a vzdelávania v oficiálnom školskom systéme na Slovensku zastavil, a to aj napriek množstvu celoštátnych konferencií, ktoré sa konali každé tri roky, a štátna správa na nich pravidelne deklarovala svoju spokojnosť s dosiahnutým stavom.

Slabé stránky oficiálneho školského systému environmentálnej výchovy a vzdelávania sa začali prejavovať už koncom deväťdesiatych rokov a vo svojej podstate trvajú dodnes. Celoplošne boli a sú osnovy tohto predmetu, resp. prierezovej témy environmentálna výchova (definovanej v Štátnom vzdelávacom programe) v školách plnené len formálne. Výnimkou sú školy, kde pôsobia motivovaní, v problematike environmentalistiky zdatní a tvoriví pedagógovia, podporení navyše pochopením vedenia.

Environmentálna výchova sa v súčasnosti u nás chápe veľmi zúžene, podnes sa dôraz kladie najmä na prírodovedné predmety ako prírodoveda, vlastiveda, prírodopis, zemepis, chémia, fyzika. No podľa stanovených cieľov a obsahu sa environmentálna výchova má s rovnakým dôrazom uplatňovať aj v predmetoch

ako prvouka, občianska výchova a etická výchova, ako aj v ďalších – na prvý pohľad nesúvisiacich - predmetoch.

Chýba systém vzdelávania učiteliek a učiteľov v environmentálnej výchove, lebo nijaké ďalšie systémové vzdelávanie pedagógov v problematike environmentálnej výchovy ani systémová podpora neexistuje. Školy nemajú relevantné pomôcky, aktuálne publikácie či metodické a informačné materiály, a to ani od Ministerstva školstva SR a rezortných odborných organizácií, ani od rezortu životného prostredia. Dostatočná pozornosť sa tejto problematike nevenuje ani na akademickej pôde.

Ďalším problémom je motivácia koordinátorov a koordinátoriek environmentálnej výchovy. Zodpovednosť za uplatňovanie nadpredmetových osnov vo väčšine škôl zverili učiteľovi alebo učiteľke, ktorá prejavuje isté nadšenie pre túto problematiku, a poverili ju koordinačnou funkciou. Táto funkcia je však len zriedka kompenzovaná finančným ohodnotením alebo znížením počtu vyučovaných hodín, hoci environmentálna výchova v škole je priamo závislá od nadšenia a motivácie koordinátorky či koordinátora.

V roku 2001 Štátna školská inšpekcia² realizovala prieskum zameraný na implementáciu osnov environmentálnej výchovy v základných a stredných školách. Prieskum bol zameraný aj na úroveň environmentálnych vedomostí a poznatkov žiačok a žiakov (ktorú hodnotil ako vcelku dobrú) a na úroveň environmentálnych postojov žiačok a žiakov (ktorú hodnotil ako mierne nadpriemernú). Vcelku dobrá úroveň vedomostí a poznatkov je odrazom priorít súčasného školského systému v SR zameraného najmä na memorovanie často encyklopedických znalostí. Na základe všeobecných skúseností však nemožno súhlasiť s konštatovaním o nadpriemernej úrovni environmentálnych postojov žiakov a žiačok. Väčšina bežnej žiackej aj absolventskej populácie takmer každým svojím činom zväčšuje svoju ekologickú stopu nad prijateľnú úroveň produkciu odpadov, výberom stravy, spôsobom trávenia voľného času, správaním sa v prírode. Len nepatrné percento žiačok a žiakov (a občanov Slovenska všeobecne) žije podľa zásad trvalej udržateľnosti. A to aj napriek tomu, že väčšina vie, čo má napísať ako správnu odpoveď do postojového dotazníka. Prezentovaný výsledok prieskumu Štátnej školskej inšpekcie je preto spochybniteľný – úroveň environmentálnych postojov žiačok a žiakov (a obyvateľstva SR všeobecne) je veľmi nízka a v neposlednom rade je spôsobená aj tým, že v rodine, v škole, v celej spoločnosti sa človek výrazne odcudzuje prírode.

1.4 Začiatok 21. storočia – nová iba diskusia o názve

Stav environmentálnej gramotnosti absolventiek a absolventov základných a stredných škôl sa od roku 2001 nezmenil, a ak áno, tak možno hovoriť viac o prehĺbení rozporu medzi nadobudnutými vedomosťami detí a mladých ľudí a ich skutočným správaním sa v (ne)prospech prírody, životného prostredia, zdravia a podobne.

Zmeny sa v prvej dekáde 21. storočia udiali iba na formálnej úrovni. Na základe Národnej stratégie trvalo udržateľného rozvoja³ prijatej vládou SR bola vytvorená Koncepcia environmentálnej výchovy a vzdelávania, ktorá zavádza aj pojem výchova a vzdelávanie pre trvalo udržateľný rozvoj; táto výchova by sa mala (podľa celosvetového trendu) stať aj u nás dokonalejším výchovno-vzdelávacím systémom, nástupkyňou environmentálnej výchovy, ktorú by mala obohatiť a rozšíriť o filozofické východiská trvalej udržateľnosti rozvoja.

V roku 2008 sa začala realizovať školská reforma. V reformnom Štátnom vzdelávacom programe sa osnovy environmentálnej výchovy nahradili prierezovou témou environmentálna výchova. V úvode prierezovej témy sa píše: „Problém zachovania života na Zemi sa stáva globálnym problémom. Cieľom prierezovej témy environmentálna výchova je prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudne schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi; poznať a chápať súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu v rôznych oblastiach sveta; pochopiť súvislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami a vlastnú zodpovednosť vo vzťahu k prostrediu.“⁴ Ani jedna iná prierezová téma v Štátnom vzdelávacom programe nie je uvedená naliehavejšie. Rámec a naliehavosť témy sú teda (formálne) zachované.

2 Stagnácia a neefektívnosť environmentálnej výchovy v súčasnosti

Základný problém – rozpor medzi spoločenskou potrebou vplyvnejšej a účinnejšej environmentálnej výchovy a medzi školskou praxou - pretrváva aj v druhom prebiehajúcom roku školskej reformy, čo je nepochybne spôsobené množstvom faktorov.

Jedným z nich sú nekomunikujúce školy. Systémy environmentálnej výchovy sú uzatvorené v úzkej školskej komunite a závisí od záujmu vedenia školy a pedagogického zboru, či sa environmentálna výchova a vzdelávanie uplatnia ako vzor pre rozvíjanie medzipredmetových vzťahov a či sa škola cieľavedome zapojí aj do aktivít mimo územia školy. O efektívnosti environmentálnej výchovy sa totiž nedá hovoriť bez spolupráce školy s rodičmi, obcou, verejnou správou, odbornými, vládnymi či mimovládnyimi organizáciami.

Na Slovensku dlhodobo chýba aj systém štátnej podpory environmentálnej výchovy, ktorú pre potreby škôl i širšej verejnosti realizujú mimovládne organizácie, prípadne iné odborné neziskové aj ziskové, štátne aj neštátne inštitúcie. Prejavuje sa to nielen v nedostatočnej finančnej či materiálnej podpore, ale aj v celkovom nezaujme o problematiku environmentálnej výchovy a vzdelávania, a to aj zo strany najdôležitejších rezortov (životného prostredia a školstva).

Dostupné financie sa využívajú len nedostatočne a aj tie dotácie, ktoré nesystémovo, ale predsa existujú a podporujú projekty environmentálnej výchovy najmä v školách, sú netransparentné a neúčelné; za všetky možno ako príklad uviesť netransparentný grantový mechanizmus Ministerstva školstva SR Enviroprojekt. Ďalším problémom je nekonceptnosť, presnejšie úplná absencia ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov v oblasti environmentálnej výchovy, resp. výchovy a vzdelávania k trvalo udržateľnému rozvoju. Táto nekonceptnosť je napriek reformným zákonom v rezorte školstva spôsobená mimoriadne nízkym záujmom štátu a rezortu školstva o environmentálnu výchovu.

Existuje tu paralela s porušovaním Národnej stratégie trvalo udržateľného rozvoja⁵, ktorú prijala vláda Slovenskej republiky, čo sa prejavuje napríklad ako:

- orientácia na centralizované energetické systémy,
- rétorika v prospech veľkých korporácií a ich podpora na úkor malých udržateľných spoločností,
- rétorika v prospech večného, nikdy nekončiaceho a životne dôležitého ekonomického rozvoja,
- orientácia na automobilový priemysel,
- likvidácia agrárneho sektora,
- uprednostňovanie záujmov súkromných (napr. zisk súkromných firiem, „rozvojové“ projekty investorov) pred záujmami celospoločenskými, napr.:

- neudržateľné aktivity v národných parkoch (letecká aplikácia cypermetrínu, kónské pólo na Štrbskom plese, rozširovanie zjazdoviek a nová výstavba v Tatrách, povolenie ťažby dreva v najprísnejšie chránených územiach v Tatrách či na Zadnej Poľane, návrh novej zonácie Tatranského národného parku),
- kauza pezinskej skládky,
- oklieštenie účasti občanov v správnych konaniach.

3 Situácia v Českej republike

Situácia na Slovensku je v súčasnosti najlepšie porovnateľná so situáciou v Česku, pretože históriu vývoja obsahu aj systému environmentálnej výchovy a vzdelávania sme mali až do roku 1990 spoločnú. Ďalší vývoj bol však iný a šanca na presadenie alternatívnych hodnôt je dnes v Českej republike vyššia.

V Česku existujú stabilné, dlhodobo funkčné a inštitucionálne vybudované strediská ekologickej či environmentálnej výchovy (väčšinou ako mimovládne organizácie alebo v sieti školských zariadení – napríklad ako špecializované domy detí a mládeže). Už viac ako pätnásť rokov existuje funkčná celoštátna sieť - Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (s členskou základňou 37 členských a 5 pozorovateľských organizácií v roku 2009). Táto stavovská organizácia zastupuje a reprezentuje záujmy siete na úrovni centrálnych orgánov verejnej správy a zaisťuje spoločnú propagáciu stredísk, ale dbá aj na kvalitu činnosti členskej základne a podporuje jej odborný rast. Druhou významnou sieťou organizácií činných v ekologickej, resp. environmentálnej výchove je Český svaz ochránců přírody. Navyše tieto dve siete spolu vytvorili Národní síť středisek ekologické výchovy ČR.

Zásadný rozdiel medzi Slovenskou republikou a Českou republikou je v štátnej finančnej podpore environmentálnych výchovných organizácií (či už mimovládnych alebo zriadených verejnou správou). V Českej republike existujú systémové nástroje finančnej (ale aj morálnej a materiálnej) podpory zo strany rezortu školstva, mládeže a telovýchovy aj zo strany rezortu životného prostredia. Každý rok je iba na činnosť stredísk ekologickej či environmentálnej výchovy zo štátneho rozpočtu určená suma v miliónoch až desiatkach miliónov Kč (viac na www.ecn.cz/pavucina). Aj preto funguje dnes takmer v každom okrese špecializované stredisko ekologickej výchovy (celkovo ich funguje viac

ako 100 a je v nich zamestnaných vyše 600 ekopedagógov a ekopedagogičiek). Vďaka tomu vznikol celý rad vynikajúcich ekovýchovných publikácií, učebných pomôcok, školských ekologických projektov, výstav (sčasti prevzatých zo zahraničia, z väčšej časti však pôvodných). Na rôznorodých programoch českých ekovýchovných stredísk sa každoročne zúčastňujú stovky tisíc detí z celej Českej republiky a rádovo tisíce až desaťtisíce učiteľiek a učiteľov.

Českú ekopedagogickú školu filozoficky, organizačne a metodicky postavili na dnešnú úroveň Aleš Máchal, Jiří Kulich, Danuše Kvasničková, Emílie Strejčková, Květa Burešová, Josef Zetěk, Iva Hlinská, Hana Korvasová, Aleš Záveský a mnoho ďalších. Environmentálna výchova a vzdelávanie v Českej republike stojí v prvom rade na ekologickom výučbovom programe, teda na tvorivom, výchovno-vzdelávacom programe s cieľom obohatiť učivo škôl o ekologický a environmentálny rozmer. Ekologický výučbový program prebieha v rámci školského vyučovania, spravidla však mimo školy - v prírode, v stredisku ekologickej či environmentálnej výchovy, v záhrade, v parku a pod. Spoločným menovateľom týchto programov je ich dôraz na osvojovanie si ekologického myslenia, na nekonzumné hodnotové orientácie a na spoluzodpovednosť človeka za stav životného prostredia.

Cieľavedomé a systematické vzdelávanie učiteľiek a učiteľov je ďalším charakteristickým rysom českej ekopedagogickej školy. Osvedčenými formami sú prírodovedné exkurzie, metodické semináre, praktické dielne zamerané na metodicko-pedagogické postupy, námety a pod.

Ekopedagogická činnosť v Českej republike však nekončí v škole. V prevažnej časti stredísk ekologickej či environmentálnej výchovy pokračuje aj v mimovyučovacom a mimoškolskom čase - v popoludňajších hodinách, počas víkendov a prázdnin fungujú detské krúžky, kluby, oddiely, ekologické projekty pre školy (napr. Živá voda, v rámci ktorej deti sledujú čistotu povrchových vôd v svojom okolí).

Systém environmentálnej výchovy a vzdelávania v Českej republike je určený aj dospelaj verejnosti. Organizuje sa celý rad prírodovedných exkurzií, seminárov, programov pre rodiny, prednášok a výstav najmä regionálneho a miestneho významu, osláv Dňa Zeme.

České strediská ekologickej či environmentálnej výchovy dokázali nadviazať na tradíciu československého medzivojnového školstva s dôrazom na morálny aspekt výchovy a vzdelávania. Inštitúcie ako Dům ekologické výchovy Lipka Brno, DDM Alcedo – Dům dětí a mládeže Vsetín, SEVER - Středisko

ekologické a etické výchovy Rýchory, Kosenka Valašské Klobouky, Toulcův Dvůr – Ekologické středisko hl. města Prahy, Víta – Sdružení pro ekologickou výchovu a poradenství Ostrava, Dřípatka Prachovice, Chaloupky – Středisko pro vzdělávání a výchovu v přírodě, Tereza – Sdružení pro ekologickou výchovu či Ekocentrum Paleta Pardubice, Ekologické centrum Sluňákov sú miesta, z ktorých sa stavajú mosty úcty k prírode, úcty k ľuďom, cesty k poznaniu vlastnej zodpovednosti.

Základný rozdiel medzi organizáciou environmentálnej výchovy v Českej republike a v Slovenskej republike spočíva v tom, že v Česku sa školy a školský systém otvorili a spolupracujú s odbornými, ziskovými aj neziskovými organizáciami, ale na Slovensku sa systém uzatvoril do škôl a spoluprácu a ponúkané kapacity neštátneho sektora odmieta.

4 Alternatívna ekopedagogická sieť Špirála

S ambíciou zlepšiť a zefektívniť systém a prax environmentálnej výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike vznikla sieť Špirála – sieťová stavovská organizácia združujúca mimovládne organizácie s environmentálnym vzdelávacím zameraním (www.spirala.sk). Podmienkou členstva je odborná a pedagogická spôsobilosť tých aktivistov a aktivistiek organizácie, ktoré vykonávajú priamu pedagogickú prax v školách a pracujú s učiteľmi a učiteľkami. V súčasnosti združuje Špirála päť členských organizácií (Centrum environmentálnych aktivít Trenčín, Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica Bratislava, Klub Kon-Tiki Bratislava, OZ Sosna Košice a Inštitút aplikovanej ekológie Daphne Bratislava). Hlavným poslaním sieťovej organizácie je obhajoba záujmov členských organizácií a konkrétna ponuka ich odbornej kapacity v prospech rozvoja environmentálnej výchovy a osvetu v oficiálnom vzdelávacom systéme slovenského školstva.

Základným pedagogickým cieľom siete Špirála je zmena správania žiačok a žiakov slovenských škôl v prospech zachovania podmienok života na Zemi pre súčasné aj budúce generácie.

Preto je určite potrebné sa žiačok a žiakov pýtať, či si pri kúpe spotrebného tovaru všimajú možnosti recyklácie alebo či sú opatrenia v oblasti prevencie ekologických katastrof dostatočné. Rovnako dôležité je však orientovať sa na výučbu v teréne, na citovú výchovu detí v súvislosti s pozorovaním

a precitovaním prírody, na zážitkové formy pedagogiky (napr. vo forme exkurzie na kosenú orchideovú lúku či na skládku komunálneho odpadu alebo vo forme účasti na dôležitom rokovaní obecného, resp. regionálneho zastupiteľstva napr. o výstavbe diaľnice, skládky či parkoviska).

4.1 Projekty Špirály

Spoločnými projektmi siete mimovládnych organizácií Špirála je program *Zelená škola* (www.zelenaskola.sk) a občasník pre environmentálnu výchovu a filozofiu *ĎalEKOhľad*. Špirála realizovala aj projekty *Environmentálne výchovné organizácie ako rovnocenný partner štátu a Globálne rozvojové vzdelávanie v environmentálnej výchove*, podieľala sa na vydaní metodickéj pomôcky *Zelený balíček* (v spolupráci s Regionálnym environmentálnym centrom Slovensko), zorganizovala (v spolupráci so Slovenskou agentúrou životného prostredia) tri ročníky Veľtrhu environmentálnovyučovných programov v rokoch 2002 až 2004 (viac o projektoch na www.spirala.sk).

4.1.1 ĎalEKOhľad

ĎalEKOhľad je časopis pre environmentálnu výchovu a filozofiu, ktorý prináša pedagogickej verejnosti informácie o najnovšom dianí v odbore environmentálnej výchovy a vzdelávania, polemiky na aktuálne témy, námety na konkrétne aktivity. Časopis vznikol na pôde Centra environmentálnych aktivít v Trenčíne, vychádza od roku 2004 a doteraz vyšlo 17 čísel. Od šiesteho čísla sú jednotlivé vydania monotematické. Niektoré čísla boli napríklad venované vode, ekologickému poľnohospodárstvu, Tatrám, hnutiu Fair Trade, programu Zelená škola, globálnemu rozvojovému vzdelávaniu, ovzdušiu, holistickej environmentálnej výchove, projektu BIO do škôl a pod. Väčšina týchto vydaní bola zadarmo distribuovaná do všetkých základných a stredných škôl v Slovenskej republike. Pedagogická verejnosť časopis prijíma ako dôležitý zdroj informácií, námetov a podnetov.

4.1.2 Iniciácia grantovej schémy Enviroprojekt

Sieť Špirála iniciovala vznik grantovej schémy na Ministerstve školstva Slovenskej republiky, zameranej na podporu projektov environmentálnej výchovy a vzdelávania na školách, s názvom *Enviroprojekt*; v roku 2009 sa uskutočnil už 6. ročník. Z jeho pravidiel aj praktickej realizácie sa však postupom času vytratila transparentnosť a koncepcnosť.

4.1.3 Environmentálne výučbové programy mimovládnych organizácií

Členské organizácie siete Špirála realizujú environmentálne výučbové programy, a to prioritne priamo vo vyučovacom procese na pôde základných a stredných škôl, ale aj v mimovyučovacom procese (krúžky, exkurzie, víkendové akcie, tábory a pod.). Podľa štatistík Špirály sú každoročne odvedené rádovo tisícky hodín priamej vzdelávacej práce so žiakmi a študentmi základných, stredných aj vysokých škôl, stovky hodín metodickej a tréningovej činnosti pre pedagogičky a pedagógov. Konkrétne ponuky environmentálnych výučbových programov sú zverejnené na webových stránkach jednotlivých členských organizácií Špirála⁶.

Kritériá environmentálneho výučbového programu (všetky programy realizované členskými organizáciami siete Špirála v školách musia spĺňať tieto kritériá):

1. Environmentálny výučbový program využíva predovšetkým interaktívne a aktivizujúce metódy, ktoré u žiačok a žiakov rozvíjajú environmentálne myslenie, nekonzumný životný štýl a zodpovednosť za životné prostredie. Environmentálny výučbový program minimalizuje tzv. frontálnu výučbu (prednáška, výklad), využíva prvky globálneho, projektového a problémového vyučovania, obsahuje tak chemické pokusy, ako aj dramatickú výchovu.
2. Environmentálny výučbový program obsahuje vždy aktuálne a odborné informácie s dôrazom na myšlienky udržateľného života, snaží sa poskytnúť žiačkam a žiakom čo najširšie spektrum informácií o danom probléme a vedie individuálne každého žiaka a žiačku k tomu, aby si vytvorili vlastný názor na danú problematiku.
3. Environmentálny výučbový program sa snaží využívať originálne učebné pomôcky, ako sú napríklad ukážky alternatívnych zdrojov energie, prírodniny, simulačné hry.
4. Obsah Environmentálneho výučbového programu vychádza z učebných osnov jednotlivých stupňov škôl, dopĺňa ich a rozširuje.
5. Pri environmentálnom výučbovom programe sa kladie dôraz na výchovu k slobodnému, tvorivému a kritickému mysleniu.

4.1.4 Projekty environmentálnej výchovy a vzdelávania

Už 20 rokov mimovládne organizácie (nielen tie, ktoré sú zosieťované v Špirále) inšpirujú školy svojimi konkrétnymi projektmi, napríklad: Umenie školských záhrad, Školská záhrada ako ekoplocha, Školy ako súčasť Riečnej koalície,

Vráťme život obecným potokom (OZ Sosna, www.sosna.sk), Korešpondenčná škola ekológie, 10 000 stromov Liptova, výstava Toky nie sú stoky!, projekt Na skládky nie sme krátky, Po Frodových stopách (OZ Tatry, www.ekokompas.host.sk), Modré z neba, Živá voda, Zakliata hora, Baterky na správnom mieste (Strom života, www.stromzivota.sk), Environmentálna komunikácia v školách a obciach dolného Pomoravia, Pedagogika prírody v strednej Európe, Rozmanitosť života, sprievodcovská činnosť v regióne dolného Pomoravia (Daphne Bratislava, www.daphne.sk), projekt Dobudovanie systému environmentálnej výchovy a vzdelávania na školách SR, seriál seminárov pre učiteľky a učiteľov Tréning koordinátorov environmentálnej výchovy na školách, výstavy Mestá pre ľudí, BIO-NEBIO – ktoré si vyberieš (OZ Centrum environmentálnych aktivít – CEA Trenčín, www.cea.sk), výstava Klíma nás spája, zážitkový kurz VodoVoda (CEEV Živica Bratislava, www.zivica.sk), projekty V našej škole šetríme energiu, Zapojme sa do „zelenej“ energie (OZ Ekoenergia Rajec), aktuálne informovanie - aj učiteľskej - verejnosti prostredníctvom internetu – www.biospotrebiteľ.sk, www.biodoskol.sk (prevádzkovateľom týchto webov je CEA Trenčín), www.ekokompas.host.sk (OZ Tatry), www.ekoporadna.sk (CEEV Živica Bratislava).

4.1.5 Vydavateľská činnosť mimovládnych organizácií

Dôležitou a podstatnou súčasťou činnosti mimovládnych organizácií je vydavateľská činnosť zameraná na podporu environmentálnej výchovy v školách. K titulom, ktoré sa udomácnili na školách a s ktorými učiteľky a učitelia pravidelne pracujú pri napĺňaní cieľov osnov environmentálnej výchovy, patria napríklad: *Ekosystémové domino*, *Dľaň plná záhradných inšpirácií*, *Čo prezrádza strom*, *Čo prezrádza divočina*, *Nekonečný kalendár*, *Školy pomáhajú zlepšiť životné prostredie*, *Zelená krása*, *Kedy je domu teplo*, *Náučné chodníky Slovenska*, *Objavovanie lesa*, *Svet je len jeden*, *Odpad – učím sa o Zemi s radosťou*, *Klíma nás spája*, *Svet mokradí*, *Svet lúk a pasienkov*, *Svet rašelinísk*, *Svet lesov*, *Energetický audit + Možnosti úspor energie v školách*, *Hra na jednorožca*, *Rieka ako živý organizmus*, *Svet je pre všetkých*, *Zelený zošit*, *Po stopách vlkov*, *Po stopách medved'ov*, *metodické príručky pre učiteľov a pracovné listy pre žiakov k témam Ovzdušie, Pôda, Odpady, Voda, Energia, Urbanizmus, Populácia, Odlesnenie* a ďalšie. Mnohé z týchto publikácií a príručiek sú oficiálne a na základe posúdenia Štátnym pedagogickým ústavom odporúčané Ministerstvom školstva ako doplnková literatúra pre školy.

5 Program Zelená škola – model moderného trendu environmentálnej výchovy

Program Zelená škola⁷ je hlavným nástrojom, ktorým sa sieť Špirála a jej členské organizácie snažia priniesť alternatívu do slovenského školského vzdelávacieho systému. V školskom roku 2009/2010 sa realizoval už 5. riadny ročník, pričom záujem o program a počet škôl zapojených do programu každoročne stúpa. Je to program určený školám, ktoré chcú zmeniť celkovú atmosféru školy a vyprofilovať sa ako školy zamerané na zdravý životný štýl, priateľský k ľuďom aj Zemi. V roku 2004 bola sieť Špirála prijatá za členku medzinárodnej prestížnej organizácie Foundation for Environmental Education a program Zelená škola tým získal tiež svetový rozmer – stal sa súčasťou celosvetového programu EcoSchools.

Programom Zelená škola navyše Špirála prispieva k plneniu cieľov Dekády OSN (2005 – 2015) pre výchovu a vzdelávanie k trvalo udržateľnému rozvoju.⁸

V podmienkach Slovenska to znamená presadzovať uvedomelú spotrebu a dobrovoľnú skromnosť ako nové hodnoty a rozvíjať udržateľný spôsob života a občiansku participáciu ako základné životné zručnosti (kompetencie) na úrovni od materských škôl až po univerzity.

5.1 Výchovno-vzdelávacie princípy

Medzinárodný certifikačný program Zelená škola je určený pre materské, základné a stredné školy s týmito prioritami:

- budovanie postojovej a citovej stránky environmentálneho vedomia,
- prienik environmentálnej výchovy do spoločenskovedných a výchovných predmetov,
- podpora vytvárania podmienok na vyučovanie v prírode, na zážitkové formy výučby s oveľa väčším dôrazom na prebúdzanie, podnecovanie lásky a úcty k prírode,
- podpora vytvárania podmienok na efektívnu a neformálnu spoluprácu so všetkými organizáciami, ktoré môžu odborne a pedagogicky obohacovať výchovno-vzdelávací proces,
- vo zvýšenej miere využívanie úloh aplikačného charakteru (napr. formou projektového alebo problémového vyučovania), zamerané na rozvoj environmentálneho vedomia,

- podnecovanie kritického myslenia žiačok a žiakov, úcty a tolerancie k názorom druhých, rozvoj slobodného a cieľavedomého vyjadrovania názorov,
- princíp, že nie je možné sa o ochrane životného prostredia len učiť, ale že je nevyhnutné sa zároveň snažiť o zmenu v našom konaní,
- holistický výchovno-vzdelávací systém zahŕňajúci celú školu – žiačky, žiakov, učiteľky, učiteľov, nepedagogických pracovníkov spolu s rodičmi, samosprávou, médiami, miestnymi organizáciami,
- pravidelné a systematické vzdelávanie pedagógov a žiakov zo škôl zapojených do programu Zelená škola.

Zásadnou prioritou je v neposlednom rade metodika praktického postupu v 7 krokoch, ktorej jadrom je participácia žiačok a žiakov; metodika bola vypracovaná podľa systému riadenia kvality EMAS/ISO 14001.

5.2 Sedem krokov Zelenej školy

Základná metodika programu Zelená škola je celosvetovo založená na 7 krokoch, prostredníctvom ktorých škola participatívne (t. j. so zapojením celej školskej aj obecnej komunity) splní svoje stanovené ciele, a tým aj základnú podmienku na udelenie certifikátu a vlajky EcoSchools. Zvolených 7 krokov je paralelou cesty k certifikovaným environmentálnym manažérskym systémom EMAS/ISO 14001. Tieto kroky prinášajú teda zapojenej komunite praktické skúsenosti a zručnosti. Dôležitým efektom je pritom aj cieľavedomé zníženie ekologickej stopy školy a zvýšenie environmentálneho povedomia všetkých osôb zúčastnených na procese.

1. krok: zostavenie Kolégia Zelenej školy

Kolégium Zelenej školy predstavuje jadro procesu na škole, jeho akčný tím, ktorý organizuje a riadi školské aktivity. Pozostáva zo zástupcov skupín, zainteresovaných na životnom prostredí v lokalite školy, predovšetkým zo žiačok, žiakov, učiteliek, učiteľov, nepedagogického personálu, rodičov, zástupcov zriaďovateľa alebo školského úradu. Žiačky a žiaci pritom zohrávajú hlavnú rolu. Výsledkom tohto procesu je zmysel pre demokraciu a podpora motivácie u žiačok a žiakov preberať iniciatívu v rozhodovaní.

2. krok: environmentálny audit školy

Na začiatku práce stojí prehľad alebo zhodnotenie dopadov školy na životné prostredie. Práca na audite predstavuje širokú škálu možností pre aktivity žiačok a žiakov, napríklad posúdenie stavu nakladania s odpadmi na škole, vyhodnotenie spotreby vody a energie na škole za uplynulý rok.

3. krok: akčný plán

Informácie z environmentálneho auditu školy sú východiskom na určenie prioritných oblastí a stanovenie akčného plánu. V ňom sa určia dosiahnuteľné, realistické ciele a termíny na zlepšenie výkonnosti v konkrétnej oblasti ochrany životného prostredia.

4. krok: monitoring a hodnotenie

Tento krok zaisťuje, že smerovanie k stanoveným cieľom sa sleduje a že sú urobené nevyhnutné opatrenia. Zabezpečuje tiež kontinuitu environmentálneho vzdelávania a starostlivosti o prevádzku školy.

5. krok: presah do vyučovania - školský vzdelávací program

Environmentálna výchova ako prierezová téma zasahuje do všetkých predmetov a je súčasťou učebných osnov. Zelené školy majú implementáciu prierezovej témy podrobne rozpracovanú v svojom školskom vzdelávacom programe, a to z hľadiska obsahu aj výučbových foriem. Ambíciou je, aby sa celá škola zapájala do praktických aktivít.

6. krok: informovanie a zapájanie širšej školskej komunity

Tento krok priamo prináša Lokálnu agendu 21 do škôl, a to zapojením rodičov, samosprávy, podnikateľskej sféry a širšej komunity školy do procesu Zelenej školy a do ochrany životného prostredia. Školám sa odporúča tvoriť partnerstvá s externými organizáciami a čerpať z ich skúseností a expertízy.

7. krok: ekokódex školy

Každá Zelená škola vytvára svoj vlastný ekokódex ako deklaráciu svojich hodnôt a cieľov vo vzťahu k ochrane životného prostredia; kódex načrtáva, čo sa žiačky a žiaci snažia dosiahnuť.

5.3 Očakávané výsledky programu Zelená škola

Program Zelená škola dokázateľne zlepšuje environmentálne povedomie a zdokonaľuje rôzne životné zručnosti všetkých v procese zúčastnených osôb. Očakávaným výsledkom by mali byť (a už aj začínajú byť) najmä proenvironmentálne citiaci, mysliaci a konajúci absolventi a absolventky škôl.

Zámerom používania alternatívnych vzdelávacích a výchovných postupov s prioritou rozvoja komunikačných zručností, participatívnych metód a s dôrazom na účinnú environmentálnu výchovu je docieľiť, aby v školách vládla atmosféra priateľstva, kooperácie na všetkých úrovniach, aby boli školy environmentálne prevádzkované a vybavené pre účinnú environmentálnu

výchovu (pomôcky, aktuálne študijné materiály, environmentálna učebňa, učebňa v prírode, využívaný školský pozemok ako ekopedagogická plocha, školský náučný chodník...).

Pre životné prostredie, ale aj pre prevádzkovateľa a zriaďovateľa školy je dôležitý aj praktický výsledok programu Zelená škola – cieľavedomé znižovanie ekologickej stopy konkrétnej školy.

5.4 Príklady dobrej praxe programu Zelená škola

Ekopedagogické plochy

Škola s vybudovaným zázemím – s ekopedagogickými plochami na školskom pozemku alebo v okolí, prírodnou záhradou, využívaním dažďovej vody na polievanie a pod. (napr. Špeciálna základná škola internátna Trenčín, ZŠ Lučenec, SŠ Turany, ZŠ Družstevná).

Spolupracujúca škola, presahy do komunity

Škola s výraznou participáciou rodičov (napr. málotriedna ZŠ Opatová, Trenčín, množstvo materských škôl zapojených do programu), resp. s výraznou participáciou žiakov a žiačok v programe (napr. ZŠ Družstevná, ZŠ Ťahanovce – aktivity od domu k domu, ZŠ Urmince, Stredná zdravotnícka škola v Trenčíne), projekty školy v komunite. Príkladom školy s výraznou spoluprácou s obecnou samosprávou je zasa napríklad ZŠ Jahodnícka Martin.

Odolnosť proti konzumu, presadenie vlastného názoru

Škola, ktorá sa z vlastného presvedčenia zbavila automatov na kávu, čaj, čokoládu v jednorazových plastových pohárikoch, odolala spotrebiteľským súťažiam (ZŠ Michalovce, Gymnázium Tomášikova Bratislava, Cirkevná základná škola Dubnica nad Váhom).

Podpora alternatív

Škola s vegetariánskou alternatívou jedla na obed (ZŠ Mudroňa, Martin, niektoré materské školy), škola zavádzajúca BIO potraviny do varenia v školskej kuchyni (ZŠ Turnianska Bratislava, Materská škola Bitúnková Nové Zámky a iné).

Environmentálna profilácia školy

Škola s výrazným environmentálnym profilom výchovno-vzdelávacieho procesu (ZŠ Družstevná, ZŠ Rohožník, ZŠ Mudroňa Martin, ZŠ Veľké Leváre, ZŠ Kožucha, Spišská Nová Ves, Súkromná základná škola Nová Dubnica, ZŠ Zaježová, Gymnázium Novomeského Bratislava), zakomponovaným

do Školského vzdelávacieho programu. Tieto školy zaraďujú environmentálne vzdelávanie v miere zásadne presahujúcej minimum stanovené štátom, väčšinou zaradením samostatného predmetu či seminára, ale tiež dôrazom na environmentálne vzdelávanie pedagogického kolektívu.

Využívanie foriem pobytových exkurzií

Gymnázium Alberta Einsteina v Bratislave je škola s tradíciou každoročných zahraničných aj domácich exkurzií a pobytov v mimovládnych strediskách environmentálnej výchovy. Podobne niektoré školy využívajú špecializované viacdňové environmentálne kurzy v školách v prírode.

Cieľavedomé znižovanie ekologickej stopy

Všeobecne školy zapojené do programu Zelená škola získavajú zručnosti pri ekologizácii svojej prevádzky a vykazujú ekonomicky nezanedbateľné výsledky pri úspore energií, vody, pri nižšej produkcii odpadu a pod.

Výsledky v environmentálnych projektoch

Škola s vynikajúcim výsledkom v celoslovenskom projekte – napríklad v projekte Na skládky nie sme krátky je napríklad ZŠ s MŠ Palín. Efektívna environmentálna výchova sa však realizuje pomocou množstva ďalších celoslovenských, regionálnych alebo školských projektov: Detský parlament, Environmentálny čin roka, Hovor mocným pravdu, Živá voda, Kilometre pešej chôdze, Zasad' strom, Ekodivadlo pre deti v meste a okolí, Ekologická stopa a iné.

6 Odporúčania na zvyšovanie účinnosti environmentálnej výchovy

Príklady dobrej praxe Zelených škôl a skúsenosti zo šiestich rokov trvania programu Zelená škola na Slovensku (ako aj zahraničné skúsenosti z českej ekopedagogickej scény či z celosvetového hnutia Eco-Schools) sa dajú zovšeobecniť do nasledujúcich poznámok.

Účinná environmentálna výchova je založená na drobnej, nikdy nekončiacej, cieľavedomej a systematickej práci so školami, s učiteľmi a učiteľkami pri realizácii environmentálnych výučbových programov, ako aj pri environmentálnom vzdelávaní pedagogických aj nepedagogických zamestnancov a zamestnankýň školy.

Dôležitou súčasťou budovania nových životných zručností (udržateľný spôsob života, občiansky aktivizmus) je podpora všetkých (aj tých najjednoduchších) foriem participácie žiakov, žiačok, pedagogičiek, pedagógov, nepedagogických zamestnancov a zamestnankyň, rodičov, zástupcov zriaďovateľa alebo susedov na prevádzke školy aj na výchovno-vzdelávacom procese.

K pestrejšej a účinnejšej environmentálnej výchove vedie tiež sprostredkovanie kontaktov škôl s organizáciami a inštitúciami, ktoré vedia inšpirovať, priniesť do školy iné uhly pohľadu na rôzne spoločensky riešené problémy a ktoré vedia aj netradičnými formami proenvironmentálne vzdelávať nielen deti, ale aj pedagogičky a pedagógov.

Zážitkové učenie a priama akcia sú v pedagogickej teórii považované za najefektívnejšie metódy – aj na základe skúseností z programu Zelená škola, preto odporúčame organizovať čo najviac akcií v teréne (brigády v chránených územiach, mapovanie ohrozených alebo invázných druhov rastlín, živočíchov, mapovanie skládok, monitoring vodných tokov, osvetové akcie od domu k domu...).

Všetky tieto odporúčania sú v predstavenom modelovom programe vzdelávania k udržateľnému rozvoju – t. j. v programe Zelená škola – vyskúšané a preverené šesťročnou praxou trvania programu. Navyše školská reforma napriek svojim nedostatkom dáva škole potrebný priestor na efektívnu environmentálnu výchovu. Čo teda bráni masovejšiemu využitiu týchto skúseností? Ak sa nenecháme odradiť nezáujmom štátu o problematiku životného prostredia, nebráni nám nič.

V meradle škôl, zapojených do programu Zelená škola, záleží naplnenie cieľov programu v prvom rade od proaktívnosti žiakov, žiačok, učiteliek a učiteľov konkrétnej školy a od ich zručností. Základným predpokladom na uskutočnenie zmien vedúcich k Zelenej škole je pozitívny prístup vedenia školy, ideálne aj zriaďovateľskej organizácie.

V súčasnosti je program Zelená škola skvelou databankou nápadov, námetov, inšpirácií, príkladov a skúseností využiteľných v praktickej environmentálnej výchove. A to nielen pre školy zapojené do programu, ale prostredníctvom www.zelenaskola.sk pre všetky slovenské materské, základné a stredné školy.

Program Zelená škola a konkrétne zapojené školy sa stali príkladom, smerovníkom na ceste k účinnej environmentálnej výchove, k zodpovedným environmentálne aj občiansky vzdelaným a vychovaným absolventom a absolventkám školy.

POZNÁMKY

- ¹ Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy *Environmentálne minimum* schválené Ministerstvom školstva SR 15. 4. 1996 pod číslom 645/1996-15 s platnosťou od 1. 9. 1996.
- ² Správa Štátnej školskej inšpekcie o plnení opatrení vyplývajúcich z Koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania a národnej konferencie o environmentálnej výchove a vzdelávaní (konala sa v roku 1998) a o úrovni environmentálnych poznatkov žiakov v základných školách v SR. Štátna školská inšpekcia Bratislava, 2001.
- ³ <http://www.tur.vlada.gov.sk/>
- ⁴ Štátny vzdelávací program pre stupeň ISCED 2. Štátny pedagogický ústav Bratislava 2008, s. 21.
- ⁵ <http://www.tur.vlada.gov.sk/>
- ⁶ <http://www.spirala.sk/>
- ⁷ <http://www.zelenaskola.sk/>
- ⁸ Tamtiež.

RODOVO CITLIVÁ VÝCHOVA

Jana Cviková

„Keby deti čerpali informácie o vzťahoch rodov vo svete dospelých iba zo svojich učebníc, nemali by ani tušenie o tom, že žijú v krajine, ktorá v ústave garantuje rodovú rovnosť.“ Tieto slová sú citátom z analýzy učebníc základných škôl, ktorú vypracovala poľská autorka Anna Golnikowa (cit. podľa Cviková, 2003, s. 24), ale vypovedajú aj o situácii na Slovensku. Rodovo citlivý pedagogický prístup poukazuje na skutočnosť, že okrem explicitného obsahu výchovy a vzdelávania škola sprostredkováva deťom aj iné obsahy, tzv. skrytý program, a práve v tom spočíva zásadný význam tohto prístupu.

Nasledujúci príspevok stručne načrtáva spoločenský kontext a niekoľko základných pojmov súvisiacich s problematikou rodovo citlivej výchovy v Slovenskej republike. Vychádza z autorkinej konkrétnej skúsenosti s prácou feministickej publikačnej a vzdelávacej organizácie ASPEKT, ktorá pôsobí v oblasti kultivovania rodovej citlivosti od začiatku 90. rokov 20. storočia, a spolupracujúcich organizácií. V rámci tejto skúsenosti sa ťažiskovo opiera o doteraz najrozsiahlejší projekt v tejto oblasti ruzovymodrysvet.sk, ktorý sa realizoval v rokoch 2005 až 2008 a v ktorom autorka pôsobila ako projektová manažérka a odborná garantka projektových aktivít. Tento projekt sa zameriaval na rodovo citlivú pedagogiku¹ - na rodovú kompetenciu, na uplatňovanie rodovej perspektívy vo vzdelávaní a v konečnom dôsledku na spravodlivosť v deľbe práce medzi ženami a mužmi.²

1 Spoločenská atmosféra vo vzťahu k rodovo citlivej výchove

1.1 Základné pojmy: pohlavie, rod, feminizmus, rodové stereotypy, rodová citlivosť

„Nerodíme sa ako ženy, stávame sa nimi“ – napísala vo svojom diele *Druhé pohlavie* francúzska existencialistická filozofka Simone de Beauvoir. Jej kniha z roku 1949 sa stala jednou z kľúčových myšlienkových výziev druhej vlny feministického hnutia na Západe, ktorého vznik a rozvoj sa

datuje od 60., no najmä 70. rokov 20. storočia. Beauvoir totiž poukazuje na skutočnosť, že napriek volebnému právu žien a prístupu žien k vzdelaniu, ktoré patrili k najvýznamnejším víťazstvám prvej vlny feminizmu, sa toho na skutočnom postavení žien v spoločnosti veľa nezmenilo: stále boli považované za tie druhé, odvodené od normy, ktorú predstavoval muž. *Druhé pohlavie* otvorilo mnoho zásadných otázok týkajúcich sa postavenia žien. Ľudia ženského pohlavia sú od detstva formovaní predstavami konkrétnej spoločnosti o ženskosti, a teda až pod vplyvom socializácie sa stávajú „ženami“, ktoré stelesňujú takú podobu ženskosti, akú od nich očakáva kultúra, v ktorej žijú. V rámci druhej vlny feminizmu sa toto poznanie prehlbovalo, feministické a neskôr rodové teórie dospeli k prelomovému rozlišovaniu pohlavia (po angl. *sex*) a rodu (po angl. *gender*). Dnes je už jasné, že spochybnenie prirodzenosti a nemennosti ženskosti úzko súvisí so spochybnením prirodzenosti a nemennosti mužskosti, inými slovami, že rodová sociálna konštrukcia a rodové vzťahy zasahujú ženy aj mužov, preto môžeme slávny výrok Simone de Beauvoir doplniť: „Nerodíme sa ako ženy a muži, stávame sa nimi.“ Áno, ženami a mužmi sa stávame v procese socializácie, ktorej súčasťou je aj výchova a vzdelávanie.

Pohlavie: biologická danosť človeka, čiže skutočnosť, či je z anatomického hľadiska ženou, alebo mužom.³

Rod: „sociálne“, resp. „kultúrne“ pohlavie. Je to sociálne utváraná kategória, ktorá vzniká v kontexte určitej sociálnej, kultúrnej a ekonomickej štruktúry. Odovzdáva sa a reprodukuje sa procesom sociálneho učenia. Vymedzuje odlišné postavenie žien a mužov v sociálnych a mocenských vzťahoch, ktoré nie sú dôsledkom biologických, fyziologicko–anatomických odlišností.

Feminizmus: presadzovanie občianskych a ľudských práv žien. Cieľom je zmena vzťahov medzi mužmi a ženami na základe rovnocennosti oboch rodov vo všetkých oblastiach života. V tomto kontexte sa diskriminácia žien nepovažuje za osobné zlyhanie konkrétnej ženy, ale za sociálny problém, za dôsledok asymetrie moci medzi mužmi a ženami.

Poznatok o konštruovanosti ženskosti a mužskosti viedol k zdomácneniu rodového aspektu v rôznych oblastiach života, ako aj vo vedeckých disciplínach. Sociologička Ann Oakley upozornila vo svojom známom diele *Pohlaví, gender*

a spoločnosť z roku 1972 (v českom preklade 2000), že hoci v najrozličnejších oblastiach nášho života ochotne pripúšťame a poznávame vplyv kultúry, v prípade predstáv o ženskosti a mužskosti trváme na prirodzenosti ženskej a mužskej roly. Lenže aj pri formovaní mužskej a ženskej osobnosti hrá dôležitú úlohu kultúra, čo potvrdzuje napríklad porovnanie ženskosti a mužskosti v rôznych kultúrnych prostrediach. Biologické faktory síce určujú nasmerovanie tohto rozdielu, ale neurčujú jeho rozsah. Väčšina rozdielov medzi mužmi a ženami síce môže byť štatisticky významná, no nie je taká výrazná ako individuálne rozdiely, omnoho väčšia variabilita existuje v rámci skupiny žien a skupiny mužov.

Sociológ Erving Goffman v 70. rokoch 20. storočia konštatoval, že „rod slúži v moderných industriálnych spoločnostiach (...) ako centrálny kód, na ktorom sú vybudované sociálne vzťahy a sociálne štruktúry,“ a odmietol zdanlivo samozrejmé vyvodzovanie rozhodujúcich sociálnych dôsledkov „z minimálneho biologického rozdielu“, t. j. špecifickej úlohy ženského tela v reprodukcii. (Cit. podľa Cviková, 2005, s. 13) Na Slovensku nie je ani dnes – dvadsať rokov po tom, čo sa verejný diskurz otvoril aj rodovej problematike⁴ – rodová perspektíva bežnou súčasťou uvažovania o človeku a spoločnosti. „Premýšľanie o ženskej a mužskej role ako o výsledku sociálnej konštrukcie naráža na bariéru ideológií, ktoré sa vedome i nevedome usilujú o uchovanie statusu quo v rodových vzťahoch, no ešte silnejšia je bariéra, ktorú vytvára ‘bežné presvedčenie’, postavené na silnej emocionálnej zaangažovanosti žien a mužov na tejto otázke, či už ide o odborníčky a odborníkov v oblasti sociálnych vzťahov alebo o ľudí, ktorí tieto vzťahy jednoducho žijú.“ (Cviková, 2005, s. 13)

Rodové stereotypy: sú zjednodušené, nerealistické obrazy „mužskosti“ a „ženskosti“, idealizované vzory a očakávania, ktoré nás sprevádzajú vo všetkých oblastiach života. Charakteristiky spájané s mužmi a so ženami sú deskriptívne a normatívne: určujú, čo znamená byť mužom a ženou, a zároveň určujú, čo by to malo znamenať.

Rodová citlivosť: je taký spôsob vnímania sveta, ktorý zohľadňuje fakt, že ľudia žijú v ženskej a mužskej „koži“. Rodovo citlivé vnímanie umožňuje vidieť rozdielne dôsledky spoločensky očakávanej ženskej a mužskej roly pre život žien a mužov, no nerozdeľuje svet na ženský a mužský, rovnako ako nerozdeľuje na mužské a ženské ani záujmy, prácu či schopnosti.

Rodová citlivosť⁵ je nástrojom rozpoznávania, kritiky a dekonštruovania rodových stereotypov, ktoré vo svojich dôsledkoch poškodzujú dievčatá a chlapcov, ženy a mužov, pretože im bránia v rozvoji vlastnej individuality. Už spomínaný projekt ruzovyamodrysvet.sk sa zaoberal vplyvom rodových stereotypov na deľbu práce a na výber povolania. Rodové stereotypy sú súčasťou širšieho systému rodových predstáv, ktoré ovplyvňujú spôsob, akým sú obe pohlavia vnímané, a zároveň ovplyvňujú aj to, ako sa – ako muž a žena -sami vnímame. Predstavy o „správnej ženskosti“ a „správnej mužskosti“ zahŕňajú dve základné skupiny charakteristík: charakteristiky spojené s kompetenciou, ktorá sa pripisuje mužom (dôveryhodnosť, nezávislosť, ovládanie, kontrola, rozhodovanie), a charakteristiky vyjadrujúce zameranosť na medziľudské vzťahy a atmosféru, ktorá sa tradične pripisuje ženám (teplo, pokoj, starostlivosť o blaho iných).

Pri kategorizácii iných ľudí sa často pohotovejšie opierame o rod než o iné sociálne kategórie, ako sú napríklad vek a etnicita. Rodová rola zohráva jednu z kľúčových úloh, no vzájomné prepojenie rôznych sociálnych kategórií je veľmi komplexné a zložité. Výskumy napríklad ukázali, že naše rodové očakávania voči čiernym a bielym mužom sa spravidla podobajú, ale čierne ženy vnímame ako podobnejšie čiernym mužom než bielym ženám.

K schematickému rozdeľovaniu spoločnosti na mužský a ženský svet, mužskú a ženskú prácu a pod. vedie práve také vnímanie, ktoré sa zvykne považovať za rodovo neutrálne. Toto vnímanie totiž nereflektuje existujúce rodové stereotypy a rodové očakávania. Ako upozorňuje aj filozofka Zuzana Kiczková v *Glosári rodovej terminológie*, opakom rodovej citlivosti je *zdanlivá* rodová neutralita, a dodáva: „Predpokladom rodovej citlivosti je rodovo diferencované myslenie, ktoré robí svoje zovšeobecnenia s ohľadom na daný rod. Opakom je rodovo neutrálne myslenie, ktoré je neutrálne len zdanlivo, pretože si síce nárokuje všeobecnú platnosť, ale je zovšeobecnením mužského princípu. Rozvíjať rodovú citlivosť znamená spochybňovať priveľmi abstraktné, všeobecné určenia človeka, ako aj deklarovanú bezpohlavnosť ľudského subjektu, a rozvíjať rodovo diferencovaný uhol pohľadu.“

1. 2 Čo je rodovo citlivá výchova

Rodovo citlivá výchova sa prejavuje najmä v týchto oblastiach:

- dopĺňanie obsahu a didaktiky jednotlivých predmetov o najnovšie poznatky rodových štúdií,

- používanie rodovo citlivého jazyka,
- zohľadňovanie životnej situácie dievčat a chlapcov,
- analýza priebehu vzdelávania z rodového hľadiska,
- problematizovanie rodových stereotypov u vyučujúcich i študujúcich a pod.

Rodovo citlivá výchova sa snaží predchádzať diskriminácii na základe pohlavia, ako aj iným formám diskriminácie. Prispieva k atmosfére spolupráce v škole a k uplatňovaniu princípu rovnosti príležitostí dievčat a chlapcov. Tento princíp požaduje rovnaké možnosti uplatnenia pre všetky deti bez ohľadu na etnickú príslušnosť, rod alebo sociálnu vrstvu. O uplatnení majú rozhodovať schopnosti a úsilie, nie sociálne zázemie. Kľúčovým politickým nástrojom podpory rovnosti príležitostí v spoločnosti je vzdelanie.

Rodovo citlivá výchova presadzuje rodovú rovnosť (nielen) vo výchove a vzdelávaní. Rodovú rovnosť chápe ako spravodlivé zaobchádzanie so ženami a mužmi, ktoré môže byť *rovnaké*, ale aj *rozdielne*, no ekvivalentné z hľadiska práv, výhod, povinností a možností.

Rodovo citlivá výchova: taký pedagogický prístup, ktorý chlapcom a dievčatám umožňuje, aby rozvíjali široké a pestré spektrum záujmov, schopností a spôsobov správania, ktoré nie je ohraničované rodovo stereotypnými obmedzeniami.

Jedným zo základných predpokladov uplatňovania rodovo citlivej výchovy je už spomínaná rodová citlivosť, ktorá umožňuje vnímať nielen otvorené podoby rodovej nerovnosti v škole, ale aj skryté podhubie rodovej nerovnosti, a primerane na ne reagovať vo výchovno-vzdelávacom procese. Súčasťou tzv. skrytého programu výchovy a vzdelávania sú hodnoty, predstavy, presvedčenia, očakávania a spôsoby správania učiteliek a učiteľov v komunikácii so žiačkami a žiakmi, ktoré tvoria rozhodujúcu zložku sociálneho učenia, ale nevyplývajú z oficiálnych učebných osnov ani z deklarováných žiaducich výchovných postojov. Dokonca sú často v priamom protiklade k deklaroványm hodnotám rodovej rovnosti, ktoré má výchovno-vzdelávací proces zohľadňovať.

Skrytý obsah výchovy a vzdelávania: má rozhodujúci vplyv na formovanie rodových rolí, ako aj na ich diferenciaciu. Výskumy ukázali, že učiteľky a učitelia pristupujú k dievčatám a k chlapcom s odlišnými očakávaniami a požiadavkami, čoho výsledkom je, že chlapci a dievčatá sa v škole naučia odlišné veci, aj keď to nie je v súlade s oficiálnou požiadavkou rovnosti.

Rodovo citlivá výchova podporuje deti v tom, aby rozvíjali všetky možnosti svojej osobnosti, ktoré z nich urobia kompetentných, starostlivých, sebavedomých a svoje správanie reflektujúcich dospelých. Vychádza z toho, že ženská a mužská rodová rola sú výsledkom sociálnej konštrukcie, že „ženskost“ a „mužskost“ nie sú vrodené vlastnosti, ale isté spôsoby správania sa získavajú vzdelávaním, výchovou a socializáciou. Rodovo citlivá výchova vníma rodovo špecifickú socializáciu ako súčasť komplexnej sociálnej rozmanitosti, ktorú tvorí napríklad vek, etnická príslušnosť, postihnutie, sexuálna orientácia a iné.

Rodová citlivosť vychádza z poznania, že rodová socializácia je celoživotný proces, v ktorom sa učíme, ako byť „ženou“ a „mužom“. Keďže už dvojročné dieťa rozlišuje rodovo „vhodné“ a „nevhodné“ správanie, zvnútornené rodové predstavy zvykneme považovať za *prirodzené*. Cenné príklady procesov rodovej socializácie v užšom i širšom okolí dieťaťa priniesla nemecká autorka Marianne Grabrucker, ktorá chcela z dcéry vychovať človeka oslobodeného od tlakov tradičnej ženskosti, a preto podrobne zachytávala najmä tie momenty, ktoré sa podieľali na (stereotypnej) rodovej socializácii dieťaťa. Jej denník vyšiel aj v slovenskom preklade pod názvom *Typické dievča? Denník o prvých troch rokoch života* (2006). Krátka ukážka sa týka raného poznávania rodovej delby práce, ktorá tvorí základ sociálne konštruovanej ženskosti a mužskosti:

24. február 1983 (1 rok, 6 mesiacov)

V poslednom čase si stále častejšie uvedomujem dotieravú otázku neznámych ľudí na ulici, v obchodoch a v autobuse, či je Hanka chlapec, alebo dievčatko. Ešte to budú len štyri mesiace, čo chodí, a žiadne dieťa nedokáže v tomto veku na túto otázku odpovedať. Tak čo to má byť, šomrem. No dieťa ju aj tak počúva znova a znova.

Dnes skonštatovala: „Ujo šoféria auto.“ Bola to len náhoda, že za volantom sedel práve muž, keď to zaznamenala? Alebo to vyplynulo z faktu, že všeobecne vidno na uliciach za volantom áut viac mužov ako žien, alebo že keď do auta nastúpi pár, takmer automaticky šofériuje muž a žena si sadne vedľa neho? Je to tak u nás a u takmer všetkých našich známych a priateľov. Muž šofériuje, ženy sedia vedľa a nechajú sa vozit’.

Nikto, kto vychováva dieťa, by nikdy nepovedal: „Autá sú svet mužov,“ no deti sa to napriek tomu naučia. (S. 46)

20. marec 1983 (1 rok, 7 mesiacov)

Vezieme sa popoludní s Hankou rýchlodráhou do Mníchova. Všade je pokoj. Pristúpi asi štyridsaťpäťročná žena a sadne si oproti nám. Medzi ňou a Hankou sa, samozrejme, rozvinie rozhovor, v jeho priebehu sa Hanka predstaví menom. Je teda vonku, že žena má pred sebou „dievčatko“. Rozpráva Hanke, že práve ide z práce domov. Keď Hanka ukáže na jej veľkú tašku, žena hneď vysvetlí, že po ceste domov nakúpi a potom sa bude ponáhľať domov upratať a variť. Neostane však pri tom: „Keď budeš veľká, aj ty to budeš raz robiť.“ Hanka prikývne. Svetlú budúcnosť poznačenú dvojitou záťažou by táto žena nejakému „Petříkovi“ zrejme tak farbisto nevymaľovávala. (S. 48)

Rodovo citlivá pedagogika reflektuje rodovo špecifickú socializáciu v kontexte spoločnosti, rodiny, ale najmä úlohu školy v reprodukování rodových stereotypov (vo všetkých oblastiach, ako napr. učebný obsah, učebnice, osnovy, pomôcky, správanie). V školskej praxi znamená rodovo citlivý pedagogický prístup predovšetkým využívanie najnovších poznatkov rodových štúdií v konkrétnych krokoch a momentoch, na ktoré treba dbať, ako napr.:

- dopĺňanie obsahu jednotlivých predmetov,
- prispôsobovanie didaktických metód,
- rozdeľovanie pozornosti, priestoru medzi dievčatá a chlapcov,
- dostatok času pre procesy,
- absencia konkurencie,
- vzťah učiva k „svetu“ - témy na rozhovor, nadväzovanie na existujúce kompetencie dievčat a chlapcov,
- používanie rodovo citlivého jazyka symetricky zviditeľňujúceho ženy a mužov,

- uvedomovanie si každodenných foriem násillia, sexizmu v škole,
- podpora prosociálneho, spolupracujúceho správania dievčat a chlapcov,
- odbúravanie predsudkov.

Autorka hesla *Rodovo citlivá výchova (Gender sensitive education)* v *Glosári rodovej terminológie* Monika Bosá kladie dôraz na ľudskoprávny rozmer tohto prístupu k výchove a vzdelávaniu, ktorý „rešpektuje práva detí a dôsledne uplatňuje rovnosť príležitostí chlapcov a dievčat; zohľadňuje individuálne sociálne prostredie dieťaťa a snaží sa tak predchádzať akejkoľvek diskriminácii (nielen rodovej). Východiskom pri jej uplatňovaní je Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (1979; podpísala ho aj SR; signatárske štáty sa v ňom zaväzujú prijať rôzne opatrenia, o. i. aj na odstránenie všetkých stereotypných koncepcií úlohy mužov a žien na všetkých úrovniach a vo všetkých formách vzdelávania presadzovaním koedukácie a iných foriem vzdelávania, ktoré pomôžu dosiahnuť tento cieľ, a najmä revíziou učebníc a školských programov a prispôbením vyučovacích metód) a Dohovor o právach dieťaťa (1991; podpísala ho aj SR; zmluvné štáty v ňom o. i. deklarujú, že výchova dieťaťa má smerovať k príprave dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, mieru, znášanlivosti, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami).“

1.3 História rodovo citlivej výchovy na Slovensku

Podľa štatistických údajov, ktoré hovoria o vyššej vzdelanostnej úrovni žien na Slovensku v porovnaní s mužmi⁶, by sa mohlo zdať, že rovnosť žien a mužov vo výchovno-vzdelávacom procese je už dávno skutočnosťou. Socialistická emancipácia, ktorá deklarovala rovnosť žien a mužov aj v procese vzdelávania, síce navonok dosiahla viaceré zmeny, ale nereflektovala podstatu rodových pomerov, čiže ani rodové stereotypy a ich dôsledky, ani asymetriu moci medzi rodmi.

1.3.1 Feminizmy pre začiatočníčky

Od začiatku 90. rokov 20. storočia začali aj na Slovensku pôsobiť viaceré iniciatívy zamerané na rodovú senzibilizáciu spoločnosti. Po roku 1989 sa „na formovaní rodového diskurzu z feministických východísk (okrem iných zásadných vplyvov, ako napríklad globálny diskurz o ženských právach po konferencii v Pekingu, diskurz o uplatňovaní rodového hľadiska v EÚ a ď.) významne podieľala aj ´alternatívna verejnosť´ (mimovládne organizácie

a jednotlivé odborníčky) ako jedna z novovznikajúcich verejností v zmenenej spoločenskej situácii.“ (Cviková – Juráňová, 2009, s. 9) Pri rekapitulácii dvadsiatich rokov vývoja rodového diskurzu na Slovensku sme sa odvolali na koncepciu „podriadenej opozičnej verejnosti“ Nancy Fraser. Zdôraznili sme, že v pôsobení „alternatívnej verejnosti“ nachádzame emancipačný potenciál, ktorý spočíva v dialektike jej dvoch funkcií: na jednej strane úsilie o formulovanie svojej identity, záujmov, potrieb, názorov v rámci paralelného diskusného fóra, na druhej strane zároveň úsilie o prienik do iných verejností. Niektoré príbehy zrodu rodových tém z feministických východísk sme zaznamenali v publikácii *Feminizmy pre začiatočnice. Aspekty zrodu rodového diskurzu na Slovensku* (2009). Venovali sme pozornosť iniciatívam, ktoré zohrali prelomovú začiatočnickú rolu a zároveň pretrvali až do súčasnosti.

Príbeh rodovo citlivej výchovy a vzdelávania tiež charakterizuje toto napätie medzi istým vymedzovaním sa, resp. vylúčenosťou „alternatívnej verejnosti“ a jej súčasným prenikaním do iných verejností: na jednej strane úsilie o formulovanie rodovo citlivej pedagogiky (v radikálnejšej podobe o formulovanie feministickej pedagogiky) v rámci paralelného (mimovládneho a okrajového akademického) diskusného fóra, na druhej strane úsilie o prienik do iných verejností, v tomto prípade najmä z okraja akademického priestoru do centra a do systému vzdelávania a školstva ako celku. Na tomto mieste uvedieme tri organizácie, ktoré sa dlhodobo ťažiskovo zaoberajú problematikou rodovo citlivej výchovy a vzdelávania: Centrum rodových štúdií Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, feministická publikačná a vzdelávacia organizácia ASPEKT, feministická organizácia EsFem (pôvodný názov Eset).

Najdlhšie sa kultivovaním rodového vedomia a rodovo špecifickým prístupom v rôznych vedeckých disciplínach, ako aj v konkrétnych otázkach sociálnej praxe (už od začiatku 90. rokov 20. storočia) v pedagogickej činnosti na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave zaoberali filozofky Zuzana Kiczková, Etela Farkašová, neskôr aj Mariana Szapuová. V letnom semestri školského roka 1990/1991 po prvý raz ponúkli výberovú prednášku z rodových štúdií pre poslucháčky a poslucháčov filozofie pod názvom *Pohľad z druhej strany (Feministická filozofia a literatúra)*. V súhrnnom článku o kurze rodových štúdií Zuzana Kiczková napísala: „Naším zámerom bolo na jednej strane pokúsiť sa o sebareflexiu súčasného postavenia ženy a na druhej strane postupne naštudovať rôzne teoretické východiská feministickej filozofie. Kurz prednášok sme tematicky volili skôr prierezovo

a vybrali sme doporučenú vstupnú literatúru.“ (Kiczková, 2005) Kurz sa po desiatich rokoch v roku 2001 pretransformoval na Centrum rodových štúdií, prvú vzdelávaciu a výskumnú inštitúciu svojho druhu na akademickej pôde v SR, zameranú na otázky rodovej identity, rodovo špecifických rozdielov a symbolov, ktoré štruktúrujú rodové vzťahy. Centrum sa pokúša o realizáciu rodovo citlivej pedagogiky tak prístupom k študujúcim, ako aj tvorbou obsahu a formy vzdelávania rodových štúdií. Medzi najnovšie aktivity patrí okrem pravidelných prednášok a seminárov napríklad projekt v rámci IS EQUAL zameraný na vypracovanie koncepcie vzdelávacích modulov pre vysoké školy a ich testovanie, ako aj založenie letnej školy rodových štúdií.

Začiatkom 90. rokov 20. storočia vznikla aj prvá feministická organizácia na Slovensku ASPEKT, ktorá od roku 1993 vydávala rovnomenný feministický kultúrny časopis. Časopis mal vždy ťažiskovú tému, rodovo špecifickej socializácii a feministickej pedagogike sa venovalo celé číslo časopisu *Aspekt 1/2000 Nerodíme sa ako ženy, stávame sa nimi*.⁷ Činnosť ASPEKTU sa zameriavala predovšetkým na rozmanité vzdelávacie a publikačné aktivity. Väčšina vydaných publikácií slúži pre potreby vzdelávania v oblasti rodových štúdií – najpoužívanejšou sa stala knižka *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky* (2003), ktorá vyšla vďaka spolupráci so združením Občan a demokracia a viacerými odborníkmi na rodovo citlivú výchovu. Publikácie Knižnej edície ASPEKT sú určené odbornej verejnosti, iné aj laickej verejnosti, niektoré priamo deťom a dospelujúcim.⁸ V rámci dlhodobej spolupráce ASPEKTU a Centra rodových štúdií sa už koncom 90. rokov realizovali okrem iných podôb vzdelávania aj cykly seminárov pre stredoškolské učiteľky a učiteľov zamerané na rod, rodové stereotypy a rodovo špecifické vnímanie kultúry a umenia.

Nezávislá feministická organizácie EsFem (pôvodný názov Eset) sa od roku 1999 venuje otázkam ako rodová rovnosť vo výchove a vzdelávaní, feministická pedagogika, rodový výskum a analýzy, obhajoba práv dievčat a žien. Realizuje rozmanité projekty zamerané na rodovo citlivú výchovu ako napr. model rodovo citlivej výchovy, model rodovo citlivej výchovy chlapcov alebo analýzu rodových stereotypov v učebniciach sexuálnej výchovy pre stredné školy *Ženy a muži podľa učebníc* (2002). Autorka tejto analýzy Monika Bosá v úvode vysvetľuje pozíciu, z ktorej dochádza ku kritike rodových stereotypov vo výchove a vzdelávaní: „Nedomnievame sa, že porušovanie ľudských práv prostredníctvom fixácie rodových stereotypov sa deje zámerné. Skutočnou príčinou súčasného stavu bude skôr fakt, že málokto z 'kompetentných' skutočne problematike

rovnosti príležitostí rozumie. Aj preto sme sa rozhodli na konkrétnych prípadoch poukázať na to, akým spôsobom sa rodové stereotypy šíria a aké negatívne dôsledky prinášajú.“ O stave rodovo citlivej výchovy na Slovensku jasne vypovedá skutočnosť, že okrem čiastkových iniciatív v rámci študentských prác a projektov mimovládnych organizácií dodnes nevznikol relevantný výskum rodových stereotypov v používaných učebniciach.

1.3.2 Rodovo citlivá výchova ako ľudskoprávny problém

Viaceré mimovládne organizácie sa zaoberajú vzdelávaním v oblasti rodovej rovnosti, rodovými tréningami a ďalšími formami neformálneho vzdelávania detí, mládeže a dospelých.

Všetky tieto organizácie sa zasadujú za ľudské práva žien a detí. Z hľadiska výchovy a vzdelávania zdôrazňujú najmä význam článku 5 *Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien*. Signatárske štáty sa v ňom zaväzujú, že prijímú všetky príslušné opatrenia na zmenu rodových stereotypov, ako aj všetkých predsudkov a zvykov zakladajúcich sa na myšlienke podriadenosti a nadradenosti niektorého z pohlaví. Písmeno c článku 10 zasa predpokladá odstránenie všetkých rodových stereotypov na všetkých úrovniach a vo všetkých formách vzdelávania, a to najmä revíziou učebníc a školských programov a prispôbením vyučovacích metód. Inštitucionálne ukotvenie rodovo citlivej výchovy na všetkých stupňoch škôl je zatiaľ skôr výnimkou než pravidlom a obvykle závisí od osobnej iniciatívy jednotlivých pedagogických pracovníčok a pracovníkov⁹, takže nie je možné zabezpečiť potrebnú systémovosť, kontinuitu a záväznosť. Široká verejná diskusia sa len zriedka venuje téme rodovo citlivej výchovy, hoci pojmy ako rodové stereotypy alebo rodovo stereotypné hry či hračky sa už čoraz častejšie vyskytujú nielen v odborných pedagogických, ale aj v laických - rodičovských - diskusiách.

Príkladom jedného z prvých hlasných verejných vystúpení odborníkov a odborníčok zo vzdelávacích a výskumných inštitúcií i mimovládnych organizácií, ktoré úzko súviselo s rodovo citlivou výchovou, boli protesty proti Zmluve SR so Svätou stolicou, ktoré v roku 2000 iniciovali zástupkyne mimovládnych organizácií v Expertnej skupine pre vzdelávanie a výskum, rodové analýzy a štatistiky pôsobiacu pri Koordinačnom výbore pre problematiku žien. Tieto protesty sa zameriavali najmä na riziká nedodržiavania ľudských práv žien a detí tak, ako ich definujú medzinárodne záväzné dokumenty (Dohovor OSN o právach dieťaťa a Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie

žien). V tejto súvislosti členky expertnej skupiny navrhli zaviesť etickú výchovu na školách pre všetkých žiakov a žiačky tak, aby sa navštevovanie predmetu etickej výchovy nevylučovalo s vyučovaním náboženstva, a zároveň definovať základné minimálne štandardy výchovy a vzdelávania v oblasti reprodukčných a sexuálnych práv, ľudských práv, najmä práv žien a detí, rovnosti práv žien a mužov, pričom tieto štandardy by mali byť záväzné pre celý výchovno-vzdelávací proces v štátnych, cirkevných aj súkromných školách. Tento cieľ sa však dodnes nepodarilo dosiahnuť. (Cviková – Juráňová, /ed./, 2001, s. 74 – 97)

Koncepcia rovnosti príležitostí žien a mužov, ktorú schválila vláda SR v roku 2001, obsahovala konkrétne opatrenia, za realizáciu ktorých malo zodpovedať Ministerstvo školstva SR, napr. podporovať vzdelávacie programy v oblasti plánovania rodičovstva a sexuálneho partnerstva, navrhnúť doplnenie učebných osnov o problematiku rodovej rovnosti a nediskriminácie na základe pohlavia, odstrániť používanie rodových stereotypov zo školských osnov, podporovať programy celoživotného vzdelávania o rodovej problematike a rovnosti príležitostí. No ani tieto opatrenia sa nerealizovali. Navyše formulácia opatrení, ktorá nie je ukotvená v širšom kontexte rodovej, vzdelávacej a školskej politiky, ako aj pedagogickej teórie a praxe, poukazuje na to, aké problematické môže byť zjednodušené vyčlenenie obsahu vzdelávania (učiť sa o problematike rodovej rovnosti ešte nemusí znamenať, že bude v škole skutočne aplikovaná), resp. aká problematická môže byť zjednodušená inštrumentalizácia predpisov (neprítomnosť rodových stereotypov v osnovách ešte nemusí znamenať, že budú vyučujúci vo výchove a vzdelávaní uplatňovať rodovo citlivé prístupy).

Naša kultúra má bohaté skúsenosti s priepasťou medzi tým, čo je „legálne“, a tým, čo je v spoločnosti považované za „legitímne“, inými slovami, s formalizmom. Aj preto môžu opatrenia vytrhnuté zo spoločenského kontextu priniesť viac škody ako úžitku. Na tomto mieste treba pripomenúť i skutočnosť, že rodová citlivosť spoločnosti na Slovensku je ešte stále na veľmi nízkej úrovni, a že laická aj odborná verejnosť reaguje na problematiku rodovej rovnosti veľmi kontroverzne.¹⁰ Súvisí to s celým komplexom možných príčin, jednou z nich je však dozaista už spomínané „bežné vnímanie“ ženskosti a mužskosti ako prirodzených a nemenných.

Rodovo citlivou výchovou a vzdelávaním v oblasti rodovej problematiky sa zaoberá aj aktuálny *Národný akčný plán rodovej rovnosti na roky 2010 - 2013*¹¹, ktorý pomenováva niekoľko zásadných problémov a úloh v tejto oblasti, zatiaľ

sa však neprikročilo k jeho plneniu. Na podnet mimovládnych organizácií sa o úlohách tohto akčného plánu diskutovalo na spoločnom seminári, ktorého sa okrem odborníkov z mimovládnych organizácií zúčastnili aj predstavitelky a predstavitelia štátnej a verejnej správy a akademickej sféry. V sekcii pre vzdelávanie pracovala aj zástupkyňa ministerstva školstva, ktoré doposiaľ nevenovalo rodovej problematike náležitú pozornosť. Hoci výsledok seminára nebol ideálny, predstavoval dôležitý krok v komunikácii – aj v komunikácii o rodovo citlivej výchove. Zároveň ukázal, že je nevyhnutné, aby sa Rada vlády pre rodovú rovnosť a jej konzultačný a exekutívny výbor skutočne aktívne podieľali na tvorbe rodových politík.¹²

2 Prečo rodovo citlivá pedagogika?

Pri hľadaní odpovede na túto otázku nám môže pomôcť koncepcia projektu ruzovymodrysvet.sk, ktorá ponúka niekoľko možností, ako zdôvodniť význam rodovo citlivej výchovy pre spoločnosť. Spôsob argumentácie tejto koncepcie sa odvíja od skutočnosti, že rodová deľba práce sa zjednodušene odvodzuje od funkcie žien a mužov v reprodukcii a že z tejto deľby práce medzi ženami a mužmi potom vyplývajú ďalšie skupiny problémov, ktoré súvisia:

- s existenciou feminizovaných a maskulinizovaných povolání, no najmä s ich rozdielnym hodnotením;
- s neplatenou a horšie platenou prácou žien;
- s dvoj- až trojnásobným zaťažením žien v práci a v rodine;
- s absenciou mužov (ktorí sú vnímaní primárne ako „živitelia“) v rodine; a ď.

Ako môže na tieto a ďalšie výzvy reagovať rodovo citlivá pedagogika? Rodovo citlivý pedagogický prístup rozširuje a prehĺbuje možnosti individuálneho rozvoja dievčat a chlapcov, pričom kriticky skúma dosah rodových stereotypov na náš život. Webová stránka projektu určená odbornej aj laickej verejnosti to pomenovala napríklad takto:

- Umožňuje dievčatám a chlapcom rozvíjať čo najpestrejšie záujmy, schopnosti a spôsoby správania tak, že túto pestrosť neohraničujú ružovo-modré stereotypy.
- Pretože ženy a muži nežijú na opačných póloch sveta, zdôrazňuje to, čo majú dievčatá a chlapci ako ľudské bytosti spoločné.
- Vychádza z toho, že obraz žien a mužov sa v čase a priestore mení; predstava

o typickej žene a typickom mužovi bola pred sto rokmi iná ako dnes a líši sa aj od krajiny ku krajine.

- Vie, že „ženskost“ a „mužskost“ nie sú vrodené vlastnosti, ale vlastnosti, ktoré sa získavajú vzdelávaním, výchovou a socializáciou.
- Pýta sa na nespravodlivú deľbu práce medzi ženami a mužmi, ktorá sa začína už v šlabikároch: Kto sa stará o dieťa? Kto opravuje motorku? A čo to znamená pre budúcu voľbu povolania, pre odmeňovanie za vykonanú prácu, pre deľbu práce v domácnosti a pri starostlivosti o deti? Čo to znamená pre postavenie žien a mužov na verejnosti a v rodine?

Projekt ruzovymodrysvet.sk predstavuje doteraz najrozsiahlejší a najkomplexnejší pokus o uplatňovanie rodovo citlivej výchovy v systéme vzdelávania na Slovensku.¹³ Realizoval sa v rámci Iniciatívy Spoločenstva EQUAL z prostriedkov Európskeho sociálneho fondu. Jeho oficiálny názov *Rodová senzibilizácia vo vzdelávacom procese na základných a stredných školách ako príprava budúcej desegregácie povolání* naznačuje, akým spôsobom bol zakomponovaný do opatrení týkajúcich sa otázok rodovej rovnosti na trhu práce, konkrétne do programovej priority číslo 4 *Znižovanie rozdielov medzi rodmi a podporovanie pracovnej desegregácie*; opatrenie *Rodový výskum, rodový audit a rodová senzibilizácia ako prostriedky dosiahnutia rovnosti žien a mužov na trhu práce*.

Projekt vychádzal z poznatkov evalvačnej ex-ante štúdie *Rodová nerovnosť a segregácia povolání*¹⁴, ktorá konštatovala: „Analýzy z ostatných rokov ukazujú, že v Slovenskej republike existujú medzi mužmi a ženami viaceré sociálne rozdiely. Súčasťou sociálnych nerovností medzi ženami a mužmi je okrem iného aj výrazná príjmová nerovnosť.“ Ako jednu z príčin týchto nerovností identifikovala rodovú segregáciu povolání, založenú na rodovej deľbe práce a stereotypnom chápaní určitých typov povolání ako typicky „mužských“ a „ženských“. Tzv. ženská práca má nižší spoločenský status aj nižšie finančné ohodnotenie. Okrem opisu daného stavu táto štúdia navrhla nástroje, ktoré v budúcnosti môžu napomôcť riešenie výraznej horizontálnej (koncentrácia mužov a žien v rôznych povolaniach) i vertikálnej profesijnej rodovej segregácie (v koncentrácii mužov a žien na určitých pozíciách v rámci jednej kategórie povolání). Projekty v rámci IS EQUAL mali mať inovatívny charakter, mali hľadať nové perspektívne riešenia existujúcich nerovností.

Projekt ruzovymodrysvet.sk **sme** koncipovali v kontexte perspektívneho návrhu dlhodobých opatrení, ktoré mali spoločného menovateľa: zmenu rodového vedomia spoločnosti. Štúdia totiž konštatovala, že rodové nerovnosti

úzko súvisia s rodovými stereotypmi, ktoré sú vo vedomí spoločnosti na Slovensku hlboko zakorenené. Nízku citlivosť spoločnosti na rodové stereotypy označila za jednu z najzávažnejších bariér uplatňovania rodovej nerovnosti. Preto kládla dôraz na zmenu vedomia spoločnosti, a to najmä prostredníctvom vzdelávacích, výchovných a osvetových programov, pôsobením masmédií, no i prostredníctvom legislatívnych zmien.

3 Dobrá prax: projekt ruzovymodrysvet.sk

3.1 Ciele projektu

Projekt ruzovymodrysvet.sk¹⁵ sa zameriaval predovšetkým na scitlivenie rodového vedomia učiteliek a učiteľov a na zvýšenie ich odbornosti. Východiskom projektu bol predpoklad, že rodovo citlivý prístup v pedagogickej teórii a praxi je jedným zo základných predpokladov skvalitnenia výchovného a vzdelávacieho procesu a ako významný faktor odbúravania predsudkov pri rozhodovaní sa o ďalšom štúdiu a pri výbere povolania vytvára predpoklady pre rodovú desegregáciu povolání. Projekt sa zameriaval na pomerne široké spektrum cieľových skupín, predovšetkým však na učiteľky a učiteľov, na žiačky a žiakov, študentky a študentov, expertky a expertov v oblasti výchovy a vzdelávania.

3.2 Východiská projektu

Projekt nadviazal na dovtedajšie skúsenosti a aktivity ASPEKTU a ďalších partneriek rozvojového partnerstva, ktoré pri koncipovaní projektu vychádzali zo svojich dovtedajších skúseností, napr.: ASPEKT mal skúsenosti s rodovým vzdelávaním a vydal viaceré publikácie, ktoré tvorili materiálovú základňu tohto vzdelávania. Organizácia Občan a demokracia už dlhé roky realizovala vzdelávanie učiteliek a učiteľov v oblasti ľudských práv. Bábkové divadlo na Rázcestí už niekoľko rokov spracovávalo rodovo citlivé témy vo svojich inscenáciách a scénických čítaniach. Základná škola v Trnave mala skúsenosti s realizáciou viacerých projektov, ktoré obohacovali bežné dianie v škole. Všetky tieto skúsenosti tvorili východisko uvažovania o projektovaní ďalších možností práce s rodovo citlivými témami v oblasti vzdelávania v záujme dosahovania synergického efektu.

Vzhľadom na časovú obmedzenosť projektu, náročnosť a komplexnosť témy, ako aj na situáciu v školstve na Slovensku sme síce zvolili veľmi rozmanité aktivity, ale konkretizovali sme ich tak, aby bolo možné obsiahnuť a sledovať ich dosah – a to aj v priebehu projektu. Program EQUAL umožňoval, aby sme projekt koncipovali ako „laboratórium“. Uskutočnili sme „sondu“ do vzdelávacieho systému a vytvorili nástroje pre ďalšiu prácu v tejto oblasti. Preto sme projekt naplánovali tak, aby sa s výsledkami projektu a s jeho produktmi dalo pracovať v oblasti vzdelávania a výchovy ďalej.

3.3 Aktivity a výstupy projektu

Aktivity projektu ruzovymodrysvet.sk sme koncipovali pomerne široko:

Edukačné aktivity pre rôzne cieľové skupiny, ako napríklad semináre, prednášky, workshopy; pilotný projekt na základnej škole; letná škola pre učiteľky; divadelné prestavenia a d'.

Publikačné aktivity pre potreby vzdelávania a výskumu vyšli viaceré tlačené aj internetové publikácie.

Výskum sa sústredil na teóriu a prax rodovo citlivej pedagogiky na Slovensku a bol zároveň prvým pokusom svojho druhu.¹⁶

Pri uskutočňovaní projektových aktivít zohrávala dôležitú úlohu regionálna a inštitucionálna rozmanitosť organizácií, ktoré projekt realizovali na Slovensku, ale aj medzinárodná spolupráca vo forme partnerstva WEGA (Women European Gender Action), ktoré združovalo organizácie z Talianska, Španielska, Rakúska, Slovinska a Slovenska. Navyše sme na odborné semináre pre ďalšie rozvíjanie kompetencie odborníčov a odborníkov z pedagogickej teórie a praxe i z oblasti rodovej rovnosti pozývali zahraničné expertky z Rakúska a Českej republiky.

Príklad: pilotný projekt na ZŠ Gorkého 21 v Trnave

Toto vzdelávanie učiteliek realizoval ASPEKT v spolupráci s pedagogičkami z trnavskej školy a ďalšími prizvanými odborníčkami. Súčasťou projektu boli pravidelné semináre ďalšieho vzdelávania s učiteľkami zúčastnenými na projekte, náčuvy na vyučovacích hodinách, spoločné vypracovávanie metodických materiálov, konzultácie, mapovanie učebníc a d'. Témy seminárov sa odvíjali od doterajších skúseností so vzdelávaním v tejto oblasti, ale aj od

aktuálnych potrieb účastníčok: preto sa základné východiskové témy ako rod a pohlavie, deľba práce na základe rodu, rodové stereotypy v správaní a postojoch učiteliek a učiteľov či rodová deľba práce dopĺňali o témy ako rodové stereotypy v rómskych komunitách, prevencia násilia v školskej praxi, mýtus krásy a reklama. Zároveň sa obohacovali aj o získavanie nových zručností v procese interaktívneho učenia: práca na počítači, práca s internetom, nácvik prezentovania, tvorba metodík a pod. Pri dvojročnej intenzívnej spolupráci s touto skupinou učiteliek sa ukázalo, aké dôležité je, aby bolo rodové vzdelávanie dlhodobé, aby mohli jeho účastníčky pracovať tímovo a aby sa nové poznatky (s primeranou odbornou supervíziou) uplatňovali v pedagogickej praxi.

Rodovo citlivý jazyk sa prejavil ako účinný nástroj na povzbudenie diskusie o rodovej rovnosti, na postupnú zmenu postojov, na tvorivú prácu so žiačkami a žiakmi. Na hodine slovenského jazyka sa potom určovala aj takáto veta: „Mama ide do práce, otec mi robí raňajky.“ Predmetom konštruktívnej kritiky a metodických inovácií sa stali učebnice rôznych predmetov – fyziky, matematiky, literatúry, dejepisu a dď., čo znamenalo prvý stupeň k vnímaniu rodovo citlivej výchovy ako prierezovej témy. Z „riaditeľa“ sa v rôznych písomnostiach stala riaditeľka, z „učiteľov“ učiteľky, „žiaci“ sa zmenili na žiačky a žiakov. Na školských chodbách pribudli k portrétom významných mužov portréty významných žien.

Príklad: divadelné predstavenia BDNR pre deti a dospelých

Divadelné predstavenia pre deti a pre dospelých boli plnoprávnou súčasťou edukačných aktivít. Inovatívnym spôsobom pracovali s rodovo citlivými témami, ktoré sa takto dostávali k širšej verejnosti. Zúčastnené organizácie spolupracovali prostredníctvom Bábkového divadla na Rázcestí aj s konkrétnymi vyučujúcimi na Univerzite Mateja Bela (Fakulte humanitných vied a Pedagogickej fakulte). Vznikol tu Klub EQ, v rámci ktorého sa pravidelne konali diskusie na relevantné rodové témy.

Príklad: akreditovaný kurz Rodová rovnosť ako nástroj spoločenských zmien

Nazáklade všetkých edukačných aktivít sme vytvorili kurz vzdelávania o rodovej rovnosti, ktorý bol akreditovaný na Ministerstve školstva SR. Tento kurz sa skladá z ôsmich kombinovateľných, dopĺňateľných a modifikovateľných modulov. Materiálovým podkladom pre kurz sa zasa stali publikačné aktivity projektu.

Príklad: Publikačné aktivity - portál ruzovyamodrysvet.sk

Východiskom celého projektu sa stala kniha Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky (2003; pre potreby projektu vyšla v roku 2005 v druhom vydaní). V roku 2006 sme pripravili rozšírenú verziu na CD-ROMe, ktorý je v modifikovanej verzii prístupný aj na webovej stránke projektu. K publikačným aktivitám patrila aj sociálna kampaň *Je len práca, ktorú treba urobiť*, ktorá šírila výsledky projektu a zároveň prispievala ku kultivovaniu rodovej citlivosti. Informácie o projekte, ako aj materiály, ktoré vznikli v rámci projektu, tvoria obsah webovej stránky www.ruzovyamodrysvet.sk, ktorá sa v priebehu projektu stala portálom rodovo citlivej pedagogiky. Problematika rodovo citlivej pedagogiky takto už nie je naviazaná na jednotlivé organizácie, ale získala svoju „značku“. Teraz bude dôležité ju ďalej udržiavať a v ideálnom prípade rozvíjať.

Projekt [ruzovyamodrysvet.sk](http://www.ruzovyamodrysvet.sk) priniesol veľa výstupov, na ktoré sa dá nadviazať ďalšou prácou v oblasti rodovo citlivej pedagogiky, väčšina je prístupná na webovej stránke projektu. Nepriniesol však automaticky prenosné know-how. Intenzívna vyše trojročná práca v projekte potvrdila, že vstupovať do oblasti školstva možno len po predchádzajúcom poznaní tohto prostredia a v spolupráci so spojencami zvnútra systému, ale aj z jeho širšieho kontextu, no v žiadnom prípade nie mechanicky a celoplošne.

Možnosti uplatňovania rodovo citlivej pedagogiky v školstve budú vždy úzko súvisieť s úrovňou rodovej citlivosti v spoločnosti, pretože „(š)kola a ľudia v nej sú súčasťou celej spoločnosti, preto škola určite nenaučí to, čo spoločnosť nevie“ (Cviková, 2003, s. 28). No ak nemajú všetky oficiálne opatrenia na presadzovanie rodovej rovnosti vo vzdelávaní ostať formálne uväznené na papieri alebo v „povinných“ predmetoch ako občianska výchova, etika, náuka

o spoločnosti a pod., mala by sa škola naučiť aspoň to, čo v záverečnej prezentácii projektu ruzovymodrysvet.sk pomenovala riaditeľka ZŠ v Trnave Marta Šmidáková takto: „Vzdelávali sme, učili sme ľudí k tolerancii, a pritom rodovo netolerantne. Týmto dôležitým hľadiskom sme sa nikdy nezaoberali. Až doteraz.“ Inými slovami, „proces rodovo špecifickej socializácie dievčaťa a chlapca má mnoho vrstiev a prebieha neustále, vymyká sa pokusom o vedomé ovládanie či riadenie. Učiteľky a učitelia však majú pri vytváraní ponuky orientačných a identifikačných súradníc pre žiačky a žiakov moc rozhodnúť o tom, či sa škola bude nekriticky podieľať na utvrdzovaní a reprodukování rodových stereotypov, alebo či ich bude spochybňovať, odkrývať ich významy a otvárať priestor pre dievčatá a chlapcov na formovanie ich vlastnej podoby ženskosti a mužskosti.“ (Cviková, 2003, s. 29)

Projekt sa nesústreďoval len na vzdelávanie učiteľiek a učiteľov, ale aj na spoznávanie prostredia, v ktorom sa na Slovensku odohráva výchova a vzdelávanie, a v neposlednom rade na posilňovanie učiteľiek a učiteľov. V tomto zmysle teda nie je len (oficiálne uznaným) príkladom „dobrej praxe“ presadzovania rodovo citlivej výchovy v škole, ale aj zdrojom poznania rizík, ktoré vedú k „zlej praxi“.

4 Záver a odporúčania

Na skúsenosti z projektu ruzovymodrysvet.sk sme nadviazali analýzou *Rodový pohľad na školstvo. Aspekty kľúčových rizík*, ktorá vznikla v rámci dlhodobej spolupráce partnerských organizácií z Českej republiky, Poľska, Ukrajiny a Slovenskej republiky. Rozhodli sme sa upozorniť na niektoré kľúčové riziká, ktoré podľa nášho názoru prispievajú k vytváraniu a reprodukovaniu viacerých rodových nerovností v škole.

V našej analýze sme nadväzovali predovšetkým na doterajšiu prácu mimovládnych organizácií a jednotlivcov z akademickej sféry a praxe (keďže príslušné oficiálne miesta sa ňou de facto nezaobierajú). Konkrétne sme nadviazali hlavne na výskum, ktorý realizoval ASPEKT v rámci projektu ruzovymodrysvet.sk v spolupráci s Inštitútom pre verejné otázky a agentúrou FOCUS. Jeho výsledky (založené zväčša na analýze skupinových rozhovorov s učiteľkami a učiteľmi základných škôl) boli publikované pod názvom *Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole* a bol vôbec prvý svojho druhu

v SR. Okrem iného poukázal na to, že „(d)ôležitým predpokladom požadovanej zmeny vo vzdelávaní je, aby sa výsledky výskumných projektov, aj tých, čo sa realizovali v rámci IS EQUAL, zohľadňovali pri formovaní politiky vzdelávania.“ (Filadelfiová, 2008, s. 132) Zároveň sme však zdôraznili, že „pre zvyšovanie rodovej citlivosti učiteliek a učiteľov je nemenej dôležitá zmena ich postavenia, odmeňovania a pracovných podmienok, skrátka, odstraňovanie negatívnych dôsledkov rodového zaťaženia ich profesie“ (tamže, s. 4).

V analýze, ktorá sa zameriavala na pomenovanie kľúčových rizík vývoja školstva na Slovensku z rodového hľadiska, sme identifikovali napríklad tieto riziká:

- *decentralizácia školstva* a súčasná sústava škôl skrýva z hľadiska uplatňovania rodovej rovnosti riziko vyplývajúce z nepripravenosti regionálnych štruktúr na túto agendu, keďže rodové predsudky a stereotypy sú v našej spoločnosti široko akceptované;
- *nereflektovaná koedukácia*, čiže vnímanie koedukácie ako automatického predpokladu rodovej rovnosti vo vzdelávaní ignoruje skutočnú situáciu dievčat a chlapcov;
- *neprítomnosť stratégie uplatňovania rodového hľadiska (gender mainstreaming) v školstve*;
- *učiteľstvo sa vníma ako „ženské povolanie“*, ako povolanie vhodné na zosúladovanie práce a rodiny;
- *feminizácia sa zjednodušene chápe ako „problém“*, pričom problémom nie je kvantitatívne zastúpenie žien, ale rodová hierarchia v hodnotených práca a d'.

Skonštatovali sme, že samotné rodovo asymetrické prostredie školstva vytvára situáciu, ktorá podporuje rodové stereotypy tak vo vzťahu k vyučujúcim, ako aj vo vzťahu k žiačkam a žiakom, a preto sú najväčšie rezervy v nevyužití možnosti dôsledného prepojenia rodovej a vzdelávacej či školskej politiky, a to sa týka tak rodovo citlivej pedagogiky, ako aj situácie kľúčových aktérov – učiteľov a najmä učiteliek. Ak sa zistené problémy a charakteristiky učiteľského povolania nebudú reflektovať a riešiť aj z rodového hľadiska, je akákoľvek rodová rovnosť, či dokonca rodová citlivosť v škole iluzórna.

Na záver uvádzame niektoré odporúčania, ktoré sumarizujú viaceré skúsenosti s rodovo citlivou výchovou a stavom rodovej rovnosti vo vzdelávaní - napr. závery kapitoly *Tieňovej správy* k príslušným článkom CEDAW, ktorú v roku 2008 vypracoval EsFem, či závery vyššie spomínaných analýz (Filadelfiová 2008 a Cviková – Filadelfiová 2008). Väčšina týchto odporúčaní sa obracia na štátnu a verejnú správu:

- Dôsledné obsahové, formálne, inštitucionálne a realizačné prepájanie rodovej a vzdelávacej politiky na národnej aj regionálnej úrovni, pričom je nevyhnutné rozvíjanie rodovej politiky ako prierezuvej.
- Nevyhnutné je aj dôsledné, neformalistické a na konkrétne kroky rozmenené implementovanie politiky EÚ (uplatňovanie rodového hľadiska) a medzinárodných ľudskoprávných záväzkov.
- Posilnenie postavenia učiteľskej profesie a ľudí, ktorí v nej pôsobia, rodovo citlivým a spravodlivým spôsobom.
- Posilnenie a rozvinutie nadrezortného charakteru existujúcich a novovznikajúcich orgánov na presadzovanie rodovej rovnosti a inštitucionálne zabezpečenie medzirezortnej spolupráce v oblasti rodovej agendy.
- Posilnenie pozície agendy rodovej rovnosti na Ministerstve školstva SR, napr. vytvorením príslušného odboru.¹⁷
- Vytváranie a posilňovanie mechanizmov na uplatňovanie rodového hľadiska v oblasti školstva a vzdelávania vôbec, ako aj na kontrolu tohto uplatňovania.
- Podporovať spoluprácu verejnej správy a štátnych inštitúcií (napr. Štátny pedagogický ústav, metodicko-pedagogické centrá, Ústav informácií a prognóz školstva) v oblasti rodovo citlivej pedagogiky a rodovej rovnosti vôbec s mimovládnymi organizáciami na partnerskej báze.
- Preskúmať možnosti explicitného doplnenia existujúcich i vznikajúcich oficiálnych dokumentov o rozmer rodovej rovnosti a rodovej citlivosti; napr. aj v prípade Štátneho vzdelávacieho programu.
- Postupne (odhora) zavádzať používanie rodovo citlivého jazyka v oficiálnych dokumentoch i bežných pracovných materiáloch.
- Podporovať a rozvíjať rodový výskum vôbec, no najmä v oblasti školstva a vzdelávania.
- Podporovať vydávanie a šírenie študijnej literatúry a materiálov z oblasti rodovo citlivej výchovy.
- Podporovať tvorbu rodovo citlivých učebníc, rozpracovať a medzi kritériá hodnotenia učebníc zahrnúť okruh kritérií vzťahujúcich sa na rodovú citlivosť, resp. rodovú symetriu.
- Pripraviť rodovo kompetentné metodické postupy pre prácu s existujúcimi učebnicami, učebnými materiálmi a pomôckami.
- Zakomponovať do učebných osnov prínos žien pre rozvoj vedy, umenia, kultúry v histórii ľudstva tak, aby boli integrálnou súčasťou vzdelávania, nie „osobitnou“ kapitolou.

- Zahrnúť rodovo citlivú pedagogiku ako povinnú súčasť do prípravy na učiteľské povolanie, ako aj do postgraduálnej prípravy.
- Zahrnúť rodovo citlivú pedagogiku a rodovú problematiku vôbec do ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov.

DÔLEŽITÉ WEBOVÉ STRÁNKY

www.aspekt.sk

www.esfem.sk

genderstudies.fphil.uniba.sk

www.ruzovyamodrysvet.sk

LITERATÚRA

Aspekt 1/2000, feministický kultúrny časopis. *Nerodíme sa ako ženy*.

ASPEKT (ed.): *Glosár rodovej terminológie*. Dostupné na: <http://glosar.aspekt.sk>

ASPEKT (ed.): *Slovníček pojmov*. Dostupné na: <http://www.ruzovyamodrysvet.sk/sk/vrchne-menu/slovnicek-pojmov>

Beauvoir, Simone de: *Druhé pohlavie*. In: *Aspekt* 1/2000.

Bosá, M.: *Ženy a muži podľa učebníc*. Interný materiál OZ Eset 2001.

Cviková, J. – Juráňová, J. (eds.): *Možnosť voľby. Aspekty práv a zodpovednosti*. ASPEKT, Bratislava 2001.
Cviková, J.: *Nerodíme sa ako ženy a muži. Pohlavie a rod*. In: Cviková, J. – Juráňová, J. (eds.): *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Občan a demokracia a ASPEKT, Bratislava 2003; 2. vydanie 2005.

Cviková, J. – Juráňová, J. (eds.): *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Občan a demokracia a ASPEKT, Bratislava 2003; 2. vydanie 2005. Dostupné aj na: <http://www.ruzovyamodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/ruzovy-a-modry-svet-%28cd-rom%29/ruzovy-a-modry-svet>

Cviková, J. – Filadelfiová, J. – Juráňová, J. – Pačková, K. – Gyárfášová, O. – Bodnárová, B. – Bíziková, L. – Kollárová, H.: *Znižovanie sociálnych rozdielov medzi mužmi a ženami a podporovanie pracovnej desegregácie. Evalvácia ex-ante*

európskej iniciatívy EQUAL v Slovenskej republike. Vypracovanie ASPEKT 2003. Dostupné na: http://www.ruzovyamodrysvet.sk/chillout5_items/3/9/9/399_5f4aac.pdf

Cviková, J.: *Predané nevesty. Akými spôsobmi sa ženy stávajú tovarom*. In: Cviková, J. – Juráňová, J. – Kobová, L. (eds.): *Žena nie je tovar. Komodifikácia žien v našej kultúre*. ASPEKT, Bratislava 2005.

Cviková, J. – Juráňová, J. – Kobová, L. (eds.): *Žena nie je tovar. Komodifikácia žien v našej kultúre*. ASPEKT, Bratislava 2005.

Cviková, J. (ed.): *Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní*. ASPEKT, Bratislava 2007.

Cviková, J. – Filadelfiová, J.: *Rodový pohľad na školstvo. Aspekty kľúčových rizík*. ASPEKT, Bratislava 2008.

Cviková, J. – Juráňová, J. (eds.): *Feminizmy pre začiatovníčky. Aspekty zrodu rodového diskurzu*. ASPEKT, Bratislava 2009.

EsFem: *Vybraná kapitola Tieňovej správy CEDAW 2008*. Dostupné na: <http://www.ruzovyamodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/clanky-a-studie/tienova-sprava-k-dohovoru-o-odstraneni-vsetkych-foriem-diskriminacie-zien>

Filadelfiová, J. – Cviková, J. (ed.) – Juráňová, J. (ed.): *Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole*. ASPEKT, Bratislava 2008.

Grabrucker, M.: *Typické dievča? Denník o prvých troch rokoch života*. ASPEKT, Bratislava 2006.

Kiczková, Z.: *Úvod do feministických štúdií*. In: ASPEKTin - feministický webzín. Dostupné na: http://www.aspekt.sk/aspekt_in.php?content=clanok&rubrika=21&IDclanok=147

Koncepcia rovnosti príležitostí žien a mužov. 2001.

Národný akčný plán rodovej rovnosti na roky 2010 – 2013.

Oakleyová, A.: *Pohlaví, gender a spoločnosť*. Portál, Praha 2000.

Organizácia spojených národov: *Dohovor o právach dieťaťa*. New York 1989.

Organizácia spojených národov: *Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (CEDAW)*. New York 1979.

Stiegler, B.: *Uplatňovanie rodového hľadiska. Aspekty stratégie európskej únie*. ASPEKT, Bratislava 2002.

POZNÁMKY

- ¹ V projekte ruzovymodrysvet.sk sme používali pojem rodovo citlivá pedagogika, ktorý mal obsiahnuť výchovu a vzdelávanie, ako aj sprostredkovanie teoretických pedagogických poznatkov, a to predovšetkým zo zahraničnej literatúry (gender education, geschlechtersensible Pädagogik/Erziehung, feministische Pädagogik a i.). V tomto texte budeme – v súlade s jeho názvom – prevažne používať pojem rodovo citlivá výchova, ktorý je na Slovensku zaužívanější a väčšmi odkazuje na pedagogickú prax i jej ťažisko; zároveň sa tento pojem lepšie hodí do celkového kontextu tejto publikácie.
- ² *Projektové ciele sme formulovali ako zvyšovanie odbornosti učiteľiek a učiteľov, presadzovanie rodovo citlivého prístupu v pedagogickej teórii a praxi a odbúravanie predsudkov pri rozhodovaní sa o ďalšom štúdiu a pri výbere povolania. Viac na: www.ruzovymodrysvet.sk*
- ³ Pokiaľ neuvádzame inak, sú všetky definície z oblasti rodovej terminológie citátni, čiastočnými citátni alebo parafrázami hesiel z Glosára rodovej terminológie (www.aspekt.sk) a Slovníčku pojmov (www.ruzovymodrysvet.sk).
- ⁴ Pozri napríklad Feminizmy pre začiatočnice. Aspekty zrodu rodového diskurzu na Slovensku (Cviková – Juráňová, 2009).
- ⁵ Používanie pojmu rodová citlivosť je v pohybe – podľa kontextu sa synonymicky používajú aj pojmy rodová kompetencia, rodová symetria, rodová korektnosť a pod.
- ⁶ Pozri napríklad Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní (Cviková, /ed./, 2007).
- ⁷ *Pre obsah celého čísla pozri: http://www.aspekt.sk/casopis.php?IDcasopis=1_2000*
- ⁸ Pre ďalšie informácie pozri: <http://www.aspekt.sk/kniha.php>; časť publikácií je určená deťom, mládeži a ich dospelým, o. i. k nim patria vymaršovaná, ktorá slúži na prevenciu sexuálneho zneužívania detí, Dotyky nie sú na rozkaz (1998) a príručka pre matky a otcov Proti sexuálnemu zneužívaniu dievčat a chlapcov (1999).
- ⁹ Aktuálne nájdete napríklad na webovej stránke Pedagogickej fakulty UK viaceré e-learningové kurzy týkajúce sa rodovo citlivej výchovy a rodovej problematiky, ktoré vedie Katarína Minarovičová (pozri: <http://moodle.uniba.sk/moodle/moodle10/course/category.php?id=19>).
- ¹⁰ Svedčia o tom napr. viaceré výskumy Inštitútu pre verejné otázky (pozri: www.ivo.sk).
- ¹¹ Pozri na: www.gender.gov.sk/index.php?id=731; napr. Operačný cieľ 2 Identifikovať rodovú stereotypizáciu, oslabovať ju a vyhýbať sa jej a vytvárať nestereotypné systémy vzťahov vrátane kultúry a povedomia rešpektujúceho rovnosť žien a mužov a dosiahnuť v systémoch výchovy a vzdelávania plnú akceptáciu rozmeru rovnosti žien a mužov.
- ¹² V súčasnosti sa má realizovať národný projekt zameraný na zriadenie Inštitútu rodovej rovnosti a plnenie niektorých úloh akčného plánu; jeho dôležitú súčasť tvorí vzdelávanie. Pre bližšie informácie o projekte pozri: http://www.cvmprv.sk/IRR_projektweb/index.php?id=aktivity
- ¹³ *Projekt realizovalo od marca 2005 do októbra 2008 rozvojové partnerstvo, ktorého členskými organizáciami boli: feministická publikačná a vzdelávacia organizácia ASPEKT (vedúca partnerka www.aspekt.sk) a OZ Občan a demokracia (www.oad.sk) z Bratislavy, Bábkové divadlo na Rázcestí z Banskej Bystrice (www.bdnr.sk), Škola základ života, n. f. pri ZŠ Gorkého*
- ¹⁴ Príčiny, mieru a dôsledky rodovej segregácie povolání analyzuje evalvačná ex-ante štúdia k jednému z opatrení IS EQUAL s názvom Znižovanie sociálnych rozdielov medzi mužmi a ženami a podporovanie pracovnej desegregácie, ktorá vznikla na objednávku Národného úradu práce v Bratislave. V roku 2003 ju vypracoval tím expertiek pod vedením ASPEKTU.
- ¹⁵ Celá časť 3 vychádza zo správy o realizácii projektu.
- ¹⁶ Pre bližšie informácie o jednotlivých projektových aktivitách pozri: www.ruzovymodrysvet.sk
- ¹⁷ Takáto skúsenosť sa v minulosti osvedčila v Českej republike aj v Rakúsku.

SEXUÁLNA VÝCHOVA

Ivan Lukšík - Oľga Pietruchová

1 Spoločenská atmosféra vo vzťahu k presadzovanej téme

1.1 História cesty k sexuálnej výchove

Dvadsiate a tridsiate roky minulého storočia môžeme podľa Poliakovej (2001) charakterizovať ako zlatý vek sexuálnej výchovy v Československu. Vychádzalo množstvo odborných i populárno-vedeckých publikácií lekárov, psychológov, sociológov a pedagógov. Pedagóg Chlup už v dvadsiatych rokoch presadzoval ideu laickej mravnej výchovy na meštianskych školách a povinnú pohlavnú výchovu. V roku 1920 vypracoval aj osnovy pohlavnej výchovy pre meštianske školy (Prevendárová, 1993). Mnohé pozitívne veci, ktoré sa v tomto období vykonali, boli potom v päťdesiatych rokoch zavrhnuté ako buržoázne teórie. Sexuálna výchova sa v učebniciach pedagogiky nespomínala. Neskôr sa objavovala zakomponovaná do mravnej výchovy. Až v šesťdesiatych rokoch sa vytvorili spoločenské podmienky pre sexuálnu výchovu. Významnou mierou k tomu podľa Rabocha (Poliaková, 2001) prispeli dva biologicko-sociálne javy: biologická akcelerácia a nepriaznivá populačná situácia (najnižšia pôrodnosť v Európe). Ideologicky podporená spoločenská vážnosť rodičovstva sa premietla do materiálov *Výchova k rodičovstvu na základných deväťročných školách*. Supeková a Bianchi (1996) považujú pre formovanie sexuálnej výchovy u nás za významné tieto medzníky a vplyvy:

- vplyv výrazne konzervatívnej kresťanskej morálky, ktorý trval takmer celú prvú polovicu 20. storočia,
- viac ako štyridsaťročný vplyv totalitného režimu, vznik „kresťansko-komunistického hybridu“ sexuality,
- zmena režimu po roku 1989,
- epidémia HIV/AIDS.

1.2 Súčasný kurikulumný rámec

V roku 1996 bola vládou schválená *Koncepcia výchovy k manželstvu a rodičovstvu v základných a stredných školách* (ďalej výchova k manželstvu a rodičovstvu), ktorá vytýčila problémové východiská, ciele a princípy výchovy k manželstvu a rodičovstvu a ich inštitucionálne zabezpečenie. Osnovy

boli potom prijaté v roku 1998. Výchova k manželstvu a rodičovstvu má medzipredmetový charakter a nemá určený samostatný predmet.

V roku 2009 vznikla komisia, ktorá mala inovovať osnovy výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Zároveň vznikol aj návrh na učebné osnovy *Výchovy k manželstvu, rodičovstvu a etike intímnych vzťahov* pre potreby kurikulárnej transformácie školstva (Lukšík, Poliaková, Rovňanová, nepubl.).

Zavádzanie výchovy k manželstvu a rodičovstvu do reálnych podmienok školy bolo vždy problematické. Jej osnovy sú síce povinné, neexistuje však predmet, v ktorého rámci by sa podľa nich postupovalo. Viacero tém sa sústreďuje v predmetoch etická výchova a občianska výchova. Na medzipredmetové rozdelenie tém by mal dohliadať koordinátor či koordinátorka výchovy k manželstvu a rodičovstvu, táto funkcia je však v škole často len formálna. Vážnou prekážkou realizácie sexuálnej výchovy na Slovensku je celková sociálna klíma ovplyvnená konzervatívnym diskurzom, ktorý upriamuje pozornosť na manželstvo a rodičovstvo a zanedbáva témy sexuálneho rizika a ochrany. Verejná diskusia je ovplyvňovaná predovšetkým názormi vychádzajúcimi z pozícií katolíckej cirkvi, kresťanských organizácií a niektorých politických strán. Keďže tieto kruhy odmietajú prijať akúkoľvek koncepciu, ktorá by zohľadňovala moderné metódy antikoncepcie alebo ochranu pred sexuálne prenosnými chorobami inými metódami ako vernosťou a pohlavnou zdržanlivosťou, je problém nájsť v diskusii spoločné body. Pre politiku vychádzajúcu z týchto pozícií je neprijateľné odstránenie diskriminačných prístupov k párom s neheterosexuálnou orientáciou, ako aj umelé prerušenie tehotenstva, a to napriek jeho legálnej dostupnosti na Slovensku.

V školskom systéme existuje duálnosť etickej a náboženskej výchovy. Keďže etická výchova, v ktorej rámci sa väčšinou realizuje výchova k manželstvu a rodičovstvu, je alternatívnym výberovým predmetom k náboženskej výchove, často sa stáva – najmä vo vidieckych školách –, že deti, ktoré rodičia prihlásia na náboženskú výchovu, nedostanú základné informácie o sexualite a nemajú možnosť o týchto témach diskutovať.

Čo sa týka názvu a obsahu hlavného cieľa výchovy k manželstvu a rodičovstvu, treba upozorniť na netypický názov predmetu. Výchova k manželstvu a rodičovstvu je pravdepodobne jediná z výchov, ktorej názov nevychádza z toho, čo je bežné v iných predmetoch, t. j. z tej dimenzie ľudského bytia alebo poznania, ktorú rozvíja (napr. etická dimenzia – etická výchova, sexuálna dimenzia – sexuálna výchova), ale z finálneho cieľa. V koncepcii sa zvyrazňuje kresťanský hodnotový

system, ktorý napríklad zdôrazňuje hodnotu heterosexuálneho monogamného vzťahu v rámci manželstva a vystríha pred predčasnými sexuálnymi zážitkami a autosexualitou. Táto koncepcia za súčasného právneho stavu vylučuje výchovnú podporu ľudí s neheterosexuálnou orientáciou, ktorí nemôžu podľa platného právneho rámca uzavrieť registrované partnerstvo, manželstvo ani realizovať spoločné rodičovstvo. V pozadí tejto koncepcie je tiež pravdepodobne prítomná spoločenská požiadavka zvrátenia nepriaznivého demografického vývoja na Slovensku (bližšie pozri Učebné osnovy Výchovy k manželstvu a rodičovstvu, 1998). Súčasná koncepcia výchovy k manželstvu a rodičovstvu zanedbáva skutočnosť, že mladí ľudia sú sexuálne bytosti a ich sexualita nie je viazaná na manželstvo a ľudskú reprodukciu. Hoci v rámci platných osnov existuje priestor aj na takúto koncepciu sexuality, edukačné prístupy, ktoré z nej vychádzajú, sú len zriedkavé. V školstve na Slovensku je pomerne málo osvietených učiteľov a učiteliek, ktoré dokážu pristupovať k mladým ľuďom partnerským spôsobom a poskytnúť objektívne informácie bez predsudkov a zbytočného ideologizovania.

Nedostatočná sexuálna výchova je v praxi nahrádzaná jednorazovými prednáškami najmä lekárov a lekároek, resp. psychológov či psychologičiek a osvetovými akciami, ktoré ponúkajú rôzne záujmové združenia (peer-educators) alebo komerčné firmy.

1.3 Výchova k manželstvu a rodičovstvu v európskom edukačnom kontexte

V Európe osemdesiatych rokov sa podľa Kozakiewicza (1989) sexuálna výchova označovala štyrmi spôsobmi:

1. **populačné vzdelávanie** zamerané predovšetkým na otázky antikoncepcie;
2. **sexuálna výchova** v užšom vymedzení ako príprava na sexuálny život bez ohľadu na manželstvo a rodinu (tradičný švédsky prístup); dôraz sa kladie na dosiahnutie zmyslovej spokojnosti, na antikoncepciu a fyziologické či psychologické problémy, ktoré sa môžu vyskytnúť v súvislosti so sexuálnym životom;
3. **vzdelávanie pre medziľudské vzťahy a komunikáciu** je humánnejšia verzia tradičnej sexuálnej výchovy spájajúca základné informácie s osobnými postojmi k druhému pohlaviu (Dánsko, Fínsko, Švédsko od polovice sedemdesiatych rokov, Juhoslávia, Veľká Británia);

4. **manželská výchova** (bývalé socialistické krajiny a juhoeurópske krajiny – Taliansko, Portugalsko, čiastočne aj Francúzsko a Turecko), ktorá je zameraná na prípravu pre manželskú a rodičovskú rolu; sexuálna výchova je súčasťou prípravy na dospelý život všeobecne.

Aj v súčasnosti sa v Európe uplatňujú viaceré koncepcie sexuálnej výchovy, napríklad rodinná výchova, sexuálna výchova a výchova k medziludským vzťahom. Najnovšia príručka Medzinárodná organizácia pre plánované rodičovstvo – IPPF (Knerr, 2006), ktorá hovorí o „sexuality education“, zdôrazňuje komplexný prístup vychádzajúci z právneho kontextu, ktorý sa snaží poskytnúť mladým ľuďom popri základných vedomostiach aj zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré potrebujú na to, aby vedeli kontrolovať svoju sexualitu a tešiť sa z nej po fyzickej aj emocionálnej stránke, na individuálnej úrovni i v partnerskom vzťahu.

V sexuálnej výchove na Slovensku sa ešte často stretávame s tzv. represívnym prístupom. Ten predpokladá, že deti sa nachádzajú v období sexuálnej „neprebudenosti“. Akýkoľvek náznak existencie sexuality by mohol vzbudiť ich záujem o túto oblasť, narušiť ich nevinnosť a v konečnom dôsledku by viedol k zbytočnému predčasnému záujmu o sexualitu a experimentovaniu s ňou. Snáď najviac rozšírený je prístup označovaný ako „zdanlivo schvaľujúca sexuálna výchova“, ktorá kladie viaceré podmienky pre sexuálny život jedinca, resp. sa zameriava len na niektoré aspekty sexuálnej výchovy. Sexualita je povolená len u zrelých a zodpovedných osôb, sexuálna výchova sa napríklad zameriava len na kognitívne aspekty, t. j. poskytovanie informácií (viac in Lukšík, Supeková, 2003).

Všeobecne je málo jasných dôkazov o benefitoch vyplývajúcich zo sexuálnej výchovy. Z prehľadu štúdií Svetovej zdravotníckej organizácie – WHO (Baldo Aggleton, Slutkin, 1993) však vyplýva, že sexuálna výchova nevedie k skorším sexuálnym aktivitám. Britská prehľadová štúdia (Peckham, 1993) zase ukazuje, že intenzívna a kvalitná sexuálna výchova vedie k oddialeniu začiatku sexuálneho života. Novšia medzinárodná štúdia programov sexuálnej výchovy (Kirby, Laris, Roller, 2006) prináša validnejšie dôkazy o tom, že sexuálna výchova uskutočňovaná v školách nevedie k nárastu sexuálnych aktivít a môže byť efektívna pri redukovaní rizikového sexuálneho správania. V týchto programoch sa zvyšuje poznanie a vedomie rizika, formujú sa postoje a hodnoty, vytvárajú sa zručnosti v oblasti vyjednávania o sexe, používania kondómu, komunikácie s partnerom či partnerkou a rodičmi. Na pozitívny efekt oddialenia začiatku sexuálneho života v zmysle menších následných

rizík v sexuálnom živote, ako aj menších rizík v oblasti užívania drog podobne poukazujú výsledky získané na Slovensku (Lukšík, Bianchi, Popper, 1996).

1.4 Právny rámec sexuálnej výchovy

Právny rámec sexuálnej výchovy, resp. výchovy k manželstvu a rodičovstvu tvoria dokumenty:

Dohovor o právach dieťaťa (OSN, 1979) zaručuje v článku 13 „slobodu vyhľadávať, prijímať a rozširovať informácie každého druhu“ a podľa článku 14 štáty „musia uznávať právo dieťaťa na slobodu myslenia, svedomia a náboženstva“. V článku 24 tento dohovor vyslovene zaväzuje štáty, ktoré podľa neho musia prijímať potrebné opatrenia pre „rozvoj výchovy k plánovanému rodičovstvu a služieb“. Podrobnejšie princípy sexuálnych a reprodukčných práv mladistvých sú ďalej rozpracované v Akčnom pláne Medzinárodnej konferencie OSN o populácii a rozvoji, prijatom roku 1994 v Káhire (OSN, 1994).

Európsky dohovor o ľudských právach zaručuje deťom prístup k objektívnej sexuálnej výchove vrátane informácií o antikoncepcii ako prevencii nežiaduceho tehotenstva. Túto skutočnosť potvrdil nálezom Európsky súd pre ľudské práva 7. decembra 1976 v prípade Kjeldsenovci a i. proti Dánsku, keď sa rodičia snažili zabrániť vyučovaniu sexuálnej výchovy v školách. Pripomíname, že tento výklad je záväzný aj pre právny systém Slovenskej republiky.

Podľa ďalšieho dokumentu OSN, ktorým je **Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien** (CEDAW; OSN, 1979), by mali štáty ženám a mužom zabezpečiť „rovnaké práva rozhodnúť sa slobodne a zodpovedne o počte a čase narodenia ich detí“. Dohovor ďalej zaručuje prístup k potrebným informáciám a vzdelaniu a umožňuje ženám a mužom využiť prostriedky na plánovanie rodiny. Podľa Odporúčania CEDAW č. 21 sa plánovaním rodiny rozumie: zaručená sexuálna výchova, dostupnosť služieb pre plánovanie rodiny, dostupnosť bezpečných a spoľahlivých antikoncepčných metód, voľne dostupné a primerané opatrenia na dobrovoľnú reguláciu fertility v záujme zdravia a kvality života všetkých členov rodiny (OSN, 1979).

Rezolúcia Európskeho parlamentu o sexuálnom a reprodukčnom zdraví a právach (EP, 2002) obhajuje právo mladých ľudí na sexuálnu výchovu, ich právo na slobodné a informované rozhodnutie o sexuálnom a reprodukčnom zdraví, právo na široko dostupnú antikoncepciu a právo na dostupnosť kvalitných služieb v oblasti plánovaného rodičovstva. Pokiaľ ide o sexuálne a reprodukčné

zdravie, resp. sexuálnu výchovu mladistvých, rezolúcia zdôrazňuje, že:

- sexuálne a reprodukčné zdravie mladistvých a ich potreby týkajúce sa sexuality a reprodukcie sa líšia od potrieb dospelých;
- aktívna účasť mladých ľudí (ich práva, názory a kompetencie) je dôležitá pre rozvoj, realizáciu a hodnotenie programov sexuálnej výchovy v spolupráci s ďalšími stranami, najmä rodičmi; dôležitú úlohu tu zohráva aj zlepšovanie rodičovských schopností a zručností;
- sexuálnu výchovu treba poskytovať rodovo citlivým spôsobom, t. j. s prihliadnutím na špecifickú situáciu chlapcov a dievčat, a to od detstva až do dospelosti spôsobom zohľadňujúcim rôzne fázy vývinu a s prihliadnutím na rôzne životné štýly, pričom primeranú pozornosť treba venovať sexuálne prenosným chorobám (napríklad HIV/AIDS);
- sexuálna výchova musí byť založená na holistickom a pozitívnom prístupe, ktorý prihliada na psychosociálne i biomedicínske aspekty, a na vzájomnom rešpekte a zodpovednosti (EP, 2002).

Ministerstvo zdravotníctva SR sa snaží opakovane predložiť na rokovanie vlády Národný program ochrany sexuálneho a reprodukčného zdravia. Hoci program v roku 2008 prešiel celým legislatívnym procesom, jeho schváleniu vo vláde SR nakoniec zabránila Konferencia biskupov Slovenska. Jednou z prekážok programu bola práve pomerne moderná koncepcia sexuálnej výchovy, ktorá zaručovala tzv. optimum sexuálnej výchovy pre každé dieťa. Ako už bolo spomenuté, takýto kompromis je zatiaľ v rámci Slovenska nemožný, a preto akýkoľvek posun smerom k modernejšej sexuálnej výchove podľa vzoru iných štátov EÚ je zatiaľ nemysliteľný.

1.5 Vzdelávanie, odborné a vedecké aktivity

Prekážkou zavádzania sexuálnej výchovy, resp. výchovy k manželstvu a rodičovstvu je tiež celková nepripravenosť odborníčov a odborníkov z oblasti pedagogiky a ďalších oblastí pre takýto typ vzdelávania, aj keď v tejto oblasti sa doteraz realizovalo, resp. realizuje viacero vzdelávacích aktivít. V rámci pregraduálneho vzdelávania budúcich učiteliek a učiteľov existuje na Slovensku niekoľko kurzov. Na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského je v rámci povinne voliteľných predmetov od školského roku 1988/89 do súčasnosti zaradený predmet základy rodinnej a školskej sexuálnej výchovy. Podobné voliteľné základné kurzy sa realizujú na katedrách predškolskej a elementárnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky a špeciálnej pedagogiky. Je to však len základný kurz, ktorý má obvykle časovú dotáciu 24 hodín. Kurzy podobného typu

možno nájsť predovšetkým na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre (Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Intímne vzťahy, manželstvo a rodičovstvo), na Žilinskej univerzite (Predmanželská výchova a plánované rodičovstvo); na Trnavskej univerzite sa realizuje medicínsky a kresťanský zameraný kurz (Zodpovedné rodičovstvo). Z pôvodných slovenských vysokoškolských učebníc máme informáciu len o práci Lukšika a Supekovej (2003) a Mandzákovej (2008). V rámci postgraduálnej prípravy bola realizovaná metodická príprava pre prácu s videoprogramom *Láska je láska*, ktorú absolvovalo pod gesciou Evy Poliakovovej viac ako tisíc učiteliek a učiteľov základných škôl, rovnako ako prípravu na aplikáciu dvoch výchovno-vzdelávacích programov, a to *Čas premien* a *S tebou o tebe*. Z významných odborných a vedeckých podujatí, ktoré sa realizujú na Slovensku a priamo alebo nepriamo súvisia so sexuálnou výchovou, treba spomenúť dve podujatia. V roku 2009 sa konala už siedma Slovenská konferencia o sexualite, sexuálnom zdraví a sexuálnej výchove. Dôležité požiadavky na realizáciu sexuálnej výchovy boli sformulované na konferencii Alternatívy zodpovednej sexuálnej výchovy v roku 2001 v Modre-Harmónii. Účastníčky a účastníci konferencie poukázali najmä na potrebu dodržiavania platných učebných osnov predmetu výchova k manželstvu a rodičovstvu vo všetkých typoch škôl a na potrebu vydania učebnice (metodickej príručky) pre učiteľky a učiteľov základných škôl. Zároveň formulovali potrebu ustanovenia tzv. okresných odborníčov a odborníkov výchovy k manželstvu a rodičovstvu, ktorých hlavnými funkciami bude školenie koordinátoriek a koordinátorov, vykonávanie supervízie, organizovanie pravidelných odborných stretnutí koordinátoriek, koordinátorov a učiteliek, učiteľov výchovy k manželstvu a rodičovstvu, monitorovanie spätnej väzby. Mali by sa tiež vytvoriť podmienky na pravidelné odborné metodické stretnutia k problematike výchovy k manželstvu a rodičovstvu pre koordinátorky a koordinátorov, ako aj učiteľky a učiteľov aktívne sa venujúcich výchove k manželstvu a rodičovstvu (aktivita okresného odborníka či okresnej odborníčky). Ukázalo sa, že je žiaduce iniciovať projekt *Minimum informácií a výchovy v oblasti sexuality*, analogický s projektom *Cesta emocionálnej zrelosti* v oblasti drogovej prevencie. Hovorilo sa aj o tom, že treba vypracovať metodiku výchovy k manželstvu a rodičovstvu pre špeciálne školy a osobitnú pozornosť venovať sexuálnej výchove rómskych detí. V roku 2009 sa konal 3. ročník konferencie Sexuality III na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Konferencie, ktoré sa konajú pod názvom Sexuality, vytvárajú platformu pre sociálnych vedcov a vedkyne zo Slovenska a zahraničia, ktorí sa zaoberajú rôznymi aspektmi sexuality (medzi témami z roku 2008 boli napríklad: sexuálne obťažovanie, intersexualita, sexuálne biografie mladých

ľudí či symbolická rovina asexualita a pod.). V Kabinete sociálnej a biologickej komunikácie Slovenskej akadémie vied sa od roku 1995 rozvíja výskum sexuality, sexuálneho a reprodukčného zdravia, a to v rámci týchto projektov: projekt GAV/VEGA *Sexuálne správanie sa mladých ľudí: riziká a zdravie* (1995 – 1999), projekt WHO *Rýchle hodnotenie situácie používania návykových látok a rizikové sexuálne správanie na Slovensku* (1998 – 2000), projekt *Comparative study of the sexual health of young people in the UK and Slovakia* (1999 – 2001), projekt *Sexual Health of Young People in Europe – a comparative study between UK and Slovakia* (2000 – 2003), projekt VEGA *Význam konštrukcie mužskosti a ženskosti (gender) v sexuálnom zdraví* (2000 – 2002), projekt ESF EQUAL *Gender mainstreaming na pracoviskách reprodukčného zdravia* (2005 – 2007). Z týchto výskumov vzniklo viacero publikácií (napr. Bianchi, Popper, Lukšík, 2007; Bianchi, Popper, Lukšík, Supeková, 2000; Popper a kol., 2005; Supeková a kol., 2005). Významný výskum v oblasti sexuality sa realizoval aj na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre (Marková, 2007).

2 Motivácia a ciele

Ako sme už spomínali, učebné osnovy výchovy k manželstvu a rodičovstvu sú z roku 1998 a nezodpovedajú požiadavkám ľudskoprávneho prístupu k sexuálnej výchove. Mnohé témy, ktoré sú v súčasnosti aktuálne, ako sexuálna orientácia, nové pohlavne prenosné ochorenia, zmeny životných štýlov mladých ľudí a ich sexuality, si vyžadujú reflexiu a prehodnotenie existujúcich učebných osnov. Aj keď sa v príprave učiteľiek a učiteľov na sexuálnu výchovu niečo urobilo, nešlo o komplexné a systémové riešenie. Spomedzi viacerých problémov spojených so sexuálnou výchovou sa ako jedna z najvýraznejších ukázala potreba metodologickej príručky pre učiteľky a učiteľov, ktorá by spracovala najdôležitejšie a dosiaľ zanedbávané témy a predovšetkým by priniesla konkrétne metodiky práce so žiačkami a žiakmi. Motiváciou pre ďalšie kroky v oblasti sexuálnej výchovy boli aj viaceré znepokojujúce výsledky výskumov. Staršie i súčasné výsledky výskumov priniesli signály, že sexuálne správanie je rizikovejšie a úroveň vzdelávania v oblasti sexuality na Slovensku je na výrazne nižšej úrovni než vo vyspelých krajinách. Zaznamenali sme napríklad výrazne rizikovejšie sexuálne správanie slovenskej populácie v porovnaní so Švajčiarskom (Lukšík, Bianchi, Popper, 1996). Slovensko-holandsko-anglická kvalitatívna porovnávacia štúdia (Popper a kol., 2005) ukázala nižšiu (v niektorých prípadoch nijakú) mieru

komunikácie o sexualite v rodine. Nedostatok poznatkov nahrádzali mladí ľudia zo Slovenska komunikáciou s vrstovníkmi. Podľa našich prieskumov sexuálne aktívni mladí ľudia na Slovensku v menšej miere zvažujú riziká a rozprávajú sa o rizikách tehotenstva. Tiež menej používajú kondóm a antikoncepciu. Vo vzťahoch žien a mužov na Slovensku sa viac vyskytuje sexuálny nátlak (mužov na ženy), je viac problémov so stanovením hraníc a kontrolou sexuálnych situácií (Popper a kol., 2005). Prieskum Spoločnosti pre plánované rodičovstvo v oblasti sexuálnej výchovy (Lukšík, Lukšíková, 2005) odhalil viaceré nesprávne odpovede a neistotu žiakov a žiačok. Týkalo sa to najmä spoľahlivosti antikoncepčných metód, ale napríklad aj dĺžky menštruačného cyklu. Učiteľky a učelia poukazujú aj na nedostatky vo vedomostiach žiakov a žiačok vo viacerých oblastiach, najmä však v poznatkoch o rizikovom sexuálnom správaní, ochrane pred sexuálne prenosnými chorobami, ako aj pred sexuálnym násilím a zneužívaním, o metódach plánovaného rodičovstva a antikoncepcie, o sexuálnych a reprodukčných právach, o rodových stereotypoch a sexuálnej orientácii. Mnohé odpovede naznačujú, že k opýtaným sa informácie dostávajú živelne alebo len na základe vlastných skúseností (Lukšík, Lukšíková, 2005).

2.1 Ciele

Z uvedených dôvodov sa Spoločnosť pre plánované rodičovstvo (ďalej SPR) spolu s odborníčkami a odborníkmi z praxe a vysokoškolského prostredia rozhodli vytvoriť metodickú príručku sexuálnej výchovy pre druhý stupeň základných škôl, ako aj koncepciu sexuálnej výchovy, ktorú by bolo možné uplatniť v prebiehajúcej transformácii základného školstva.

Hlavným cieľom SPR bolo skvalitniť úroveň sexuálnej výchovy na druhom stupni základných škôl, a tým prispieť k zlepšeniu sexuálneho a reprodukčného zdravia mladých ľudí. Čiastkovými cieľmi boli:

- zistiť úroveň vedomostí mladých ľudí a kvalitu vzdelávacieho procesu v oblasti výchovy k manželstvu a rodičovstvu,
- zapojiť mládež do tvorby materiálov,
- vytvoriť a vydať metodickú príručku a pracovné listy pre sexuálnu výchovu na druhom stupni základných škôl,
- pripraviť učiteľov a učiteľky v rámci tréningov na prácu s príručkou.

3 Opis témy sexuálna výchova

3.1 Metodická príručka

Spoločnosť pre plánované rodičovstvo v roku 2006 vytvorila príručku sexuálnej výchovy pre druhý stupeň základných škôl s názvom *Metodická príručka sexuálnej výchovy na druhom stupni základných škôl v rámci učebných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu* (Rovňanová, Lukšík, Lukšíková, 2007). Príručka zahŕňa témy a aktivity, ktoré vychádzajú zo záväzných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu pre druhý stupeň základných škôl, schválených 29. júna 1998, a z Konceptie výchovy k manželstvu a rodičovstvu v základných a stredných školách (uznesenie vlády SR č. 390 zo 4. 6. 1996):

- 1) fyzické a psychické zmeny v období dospievania,
- 2) priateľstvo, láska a vývin partnerského vzťahu,
- 3) anatómia a fyziológia pohlavných orgánov,
- 4) sexualita,
- 5) plánované rodičovstvo, antikoncepcia,
- 6) sexuálna orientácia,
- 7) sexuálne prenosné infekcie a prevencia HIV/AIDS,
- 8) sexuálne násilie a zneužívanie detí,
- 9) pohlavie, rod a rodové stereotypy,
- 10) sexuálne a reprodukčné zdravie a práva.

Metodická príručka obsahuje základné vymedzenie sexuálnej výchovy, príklady zahraničných koncepcií, zdôvodnenie potreby sexuálnej výchovy, možnosti školy a učiteliek či učiteľov pri realizácii výchovy k manželstvu a rodičovstvu a sexuálnej výchovy, princípy a zásady sexuálnej výchovy, metodický postup pri jednotlivých témach, praktické rady a skúsenosti, námety cvičení a tvorivých úloh, terminologický výkladový slovník, literárne pramene, odkazy na ďalšie výchovno-vzdelávacie programy. Samostatnú časť tvoria pracovné listy. Metodická príručka a pracovné listy sú voľne prístupné na stiahnutie na stránke <http://rodicovstvo.wordpress.com/metodiky/> (prístup 6. 7. 2009). Spoločnosť pre plánované rodičovstvo vytvorila k príručke aj vlastnú stránku www.sexualnavychova.sk, kde sú spracované témy podľa pracovných listov pre mládež, ako aj ďalšie informácie týkajúce sa sexuálnej výchovy.

3.2 Konceptia sexuálnej výchovy

Odborníčky a odborník Spoločnosti pre plánované rodičovstvo vypracovali popri metodickkej príručke aj koncepciu a učebné osnovy sexuálnej výchovy pod názvom *Výchova k manželstvu a rodičovstvu a etike intímnych vzťahov*, a to osobitne pre prvý a druhý stupeň základných škôl a gymnáziá (Lukšík, Poliaková, Rovňanová). Štátny pedagogický ústav zaradil učebné osnovy medzi vzorové voliteľné predmety. Hlavným cieľom výchovy k manželstvu, rodičovstvu a etike intímnych vzťahov je prispieť k pochopeniu významu a hodnoty rodiny, ľudského života, zdravia, vlastného tela, ako aj priateľských vzťahov, vzťahov medzi mladými ľuďmi. Cieľom pritom nie je len poznanie, ale aj vytváranie a upevňovanie autentických spoločensky prospešných postojov a hodnôt. Učebné osnovy výchovy k manželstvu a rodičovstvu sú v súčasnosti prehodnocované pracovnou skupinou na Ministerstve školstva SR.

4 Advokačný postup

Cieľom Slovenskej spoločnosti pre plánované rodičovstvo bolo získať pre metodickú príručku akreditáciu Ministerstva školstva SR. Hneď ako vydala SPR tlačovú správu a zverejnila metodiky, Konferencia biskupov Slovenska (ďalej KBS) rozpútala proti nej kampaň s cieľom ovplyvniť ministra školstva a zabrániť akreditácii príručky.

V tejto kapitole opisujeme to, čo sa odohrávalo v súvislosti s metodickou príručkou v jednotlivých krokoch.¹

4.1 Reakcie učiteliek a učiteľov sexuálnej výchovy

Učiteľky a učitelia prijali metodickú príručku pozitívne (na základe reakcií počas workshopu SPR v Bratislave, 2007), uvádzali, že:

- *získali nové skúsenosti a poznatky,*
- *naučili sa nové aktivity, ktoré obohatia ich vyučovanie.*

4.2 Reakcie Konferencie biskupov Slovenska

Metodická príručka ohrozuje u detí „správne“ chápanie sexuality:

Navrhované učebné materiály sexuálnej výchovy podľa Subkomisie pre

školsťvo pri Konferencii biskupov Slovenska ohrozujú správne chápanie ľudskej sexualitý u školopovinných detí. (19. 8. 2007 14:41:00 | sita, tasr, mš)

Sexuálna výchova je „iným“ predmetom, sexuálne informácie nie sú rovnocenné iným informáciám, resp. predmetom:

Sexuálna stránka človeka patrí k jeho osobnosti. Matematika alebo zemepis nie. Preto sexuálnu informáciu nemožno postaviť na roveň ostatných predmetov. Jeho pragmatická stránka má byť v informácii až na poslednom mieste. (Otvorený list predsedu KBS ministromi školstva SR)

Príručka sexuálnej výchovy je podľa KBS technickou príručkou a KBS nazýva Spoločnosť pre plánované rodičovstvo propagátorom kultúry smrti:

Konferencia biskupov Slovenska považuje metodickú príručku sexuálnej výchovy na druhom stupni základných škôl za „technickú príručku“. A Spoločnosť pre plánované rodičovstvo, ktorá je jej autorom, za propagátorov myšlienok a hodnôt kultúry smrti. (20. 8. 2007 13:42:36 | SITA, ČTK, zh)

Predčasné sexuálne informácie znemožňujú prijatie vlastnej sexualitý:

Najprv musí byť samotná osoba pripravená prijať svoju sexualitu a vnímať jej hodnotu. To sa nemôže stať inštrukciou, ale výchovou, a to všestrannou a postupnou, primeranou veku. Ak túto požiadavku pragmatizmus predbehne, dokonca predčasne, to prvé sa už stane nemožným. (Otvorený list predsedu KBS ministromi školstva SR)

KBS vystupuje v mene všetkých „obávajúcich sa“ rodičov:

Veríme, že tak Vy, ako aj Vaši poradcovia a odborníci vnímajú zmysel toho, čo je obsahom nášho listu a našich obáv z nesprávnej a od osoby odtrhutej sexuálnej výchovy. Preto Vás žiadame aj v mene všetkých obávajúcich sa rodičov, aby ste sexuálnu výchovu v takejto pragmatickej podobe do škôl neuvádzali. (Otvorený list predsedu KBS ministromi školstva SR)

Žiaci a žiačky sa v školách majú učiť o sexualite na hodinách náboženstva:

Podľa Kováčika sa deti na hodinách náboženstva dozvedia všetko potrebné. „Katechéti sa sexuálnej výchove venujú v rámci kresťanského pohľadu na svet, kde má veľmi dôstojné miesto aj sexualita.“ (19. 8. 2007 14:41:00 | sita, tasr, mš)

Ako však vyplýva z výsledkov prieskumu (Lukšík, Lukšíková, 2008), žiačky a žiaci navštevujúci náboženskú výchovu sú v porovnaní s tými, ktorí navštevujú etickú výchovu, neistejšie v odpovediach na otázku, či masturbácia nie je

škodlivá, majú menej anatomických poznatkov, menej poznania toho, kto je sexuálny agresor, vyskytuje sa medzi nimi viac názorov, že „homosexuálov treba liečiť“.

4.3 Reakcie Spoločnosti pre plánované rodičovstvo

Spoločnosť pre plánované rodičovstvo apeluje na rešpektovanie práva verejného školstva určovať náplň vyučovania bez obmedzovania jeho obsahu cirkvou a rešpektovanie sekulárneho princípu SR:

Spoločnosť pre plánované rodičovstvo verejne vyzýva predsedu Konferencie biskupov Slovenska (KBS) Františka Tondru, aby upustil od pokusov zasahovať do náplne vyučovania etickej výchovy, ako i iných predmetov – okrem náboženstva – na verejných školách. (Tlačová správa SITA 4. 9. 2007)

SPR vychádzala pri tvorbe metodiky zo záväzných osnov SR a uznávaných štandardov:

- *„Pri tvorbe sme vychádzali z osnov schválených ministerstvom školstva, prieskumov medzi žiakmi aj učiteľmi i z potrieb samotných učiteľov. Tematika je veľmi široká, my sme vybrali desať základných tém z osnov,“* uviedla pre TASR projektová manažérka SPR.
- *Naša krajina je súčasťou ľudskoprávneho systému Organizácie spojených národov (OSN), ako i Rady Európy. Tieto garantujú práva našich občanov a občianok vrátane detí okrem iného aj na prístup k sexuálnej výchove a informáciám o plánovaní rodičovstva. (Otvorený list predsedovi KBS týkajúci sa zasahovania do náplne sexuálnej výchovy)*

SPR zohľadňuje zodpovedný a antidiskriminačný prístup k sexualite, ako aj pozitívnu stránku sexuality:

- *Nadalej sa budeme snažiť vzdelávať mládež k zodpovednému sexuálnemu správaniu a upozorňovať ich otvorene na nebezpečenstvá, ale aj pozitívnu stránku sexuality ako plnohodnotnej súčasť ľudského života.*
- *„Metodická príručka ponúka učiteľom pomoc pri vyučovaní o telesných a citových zmenách v dospievaní, priateľstve a láske, anatómii ľudského tela, negatívnom vplyve návykových látok na sexuálne správanie, plánovanom rodičovstve, prenosných chorobách. Rozoberajú však aj sexuálne a reprodukčné zdravie a práva, rodovú rovnosť a sexuálne násilie...“* doplnila manažérka SPR. (20. 8. 2007 13:42:36 | SITA, ČTK)

4.4 Reakcia Ministerstva školstva SR

Je potrebné odborné posúdenie príručky:

- *Podľa hovorkyne ministerstva školstva Štátny pedagogický ústav vypracuje odborné stanovisko, na základe ktorého rezort rozhodne, či metodická príručka a pracovné listy budú schválené ako metodický materiál v rámci učebných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Odborný posudok neodporučil používanie príručky na základných školách. (20. 8. 2007 13:42:36 | SITA, ČTK, zh)*

5 Výsledok

Aj keď sú osnovy výchovy k manželstvu a rodičovstvu povinné, tento predmet sa na školách často z viacerých dôvodov (nepripravenosť učiteliek, chýbajúce metodické materiály a pod.) vôbec nerealizuje. Tento stav vyhovoval konzervatívnej časti spoločnosti. Cirkev ovplyvňuje cez politiku aj vyučovanie v rámci verejného školstva, a to i mimo náboženskej výchovy. Ideologický prístup vychádzajúci z učenia cirkvi je plný predsudkov a často zavádzajúcich informácií, napríklad o tom, že vírus HIV dokáže preniknúť cez kondóm alebo o homosexualite ako „úchylke“, jednostranne zdôrazňuje škodlivosť hormonálnej antikoncepcie bez poukázania na pozitíva atď. V rámci náboženskej výchovy k manželstvu a rodičovstvu sú v osnovách len ojedinelé zmienky o sexualite. Otvorenie diskusie o metodickej príručke prináša aspoň jeden malý posun: prijatie elementárneho spoločného slovníka (používanie pojmu sexuálna výchova, ktorý bol predtým pre konzervatívne krídlo tabu). Zverejnenie príručky na internete dáva možnosť posúdenia argumentov jednej a druhej strany. Zaznamenaný vysoký počet stiahnutí z internetu a záujem zo strany učiteliek a učiteľov potvrdil predpoklad Spoločnosti pre plánované rodičovstvo, že o príručku je záujem tak zo strany vyučujúcich, ako aj mládeže. V súčasnosti príručka nie je oficiálne schválená a nemá podporu zo strany ministerstva školstva. Nie je však zakázaná a v školách sa používa.

Metodická príručka vychádza z právnych a ústavných princípov a obsahovo zodpovedá osnovám schváleným Ministerstvom školstva SR, ktoré sa už dlhodobo vo vyučovacom procese používajú. Neprináša teda nič iné, ako je doterajšia náplň výchovy k manželstvu a rodičovstvu, len túto tematiku podáva učiteľkám a učiteľom v ucelenej a prehľadnej metodike. Napriek tomu, že

máme povinné osnovy výchovy k manželstvu a rodičovstvu, podľa ktorých sa treba riadiť, metodická príručka je „politicky“ označovaná za liberálnu. Nie je posudzovaná z vecného hľadiska, netematizuje sa, či zodpovedá (alebo nezodpovedá) povinným osnovám výchovy k manželstvu a rodičovstvu. V popredí diskusie nie je ani otázka, či zapíňa (alebo nezapíňa) medzery v poznaní, postojoch, vzťahoch a pod. v oblasti sexuality na druhom stupni ZŠ.

Za zjednodušujúce a zavádzajúce politizovanie sexuálnej výchovy možno považovať apelovanie na rodičov, aby jednoznačne volili medzi liberálnym a konzervatívnym prístupom, nie odbornými a neodbornými prístupmi. Zo sexuálnej výchovy sa robí politika. To znamená, že pri výučbe sa nemá vychádzať zo súčasného stavu vecného poznania, ale viac z ideológie. Politizovať sexuálnu výchovu, umelo zhora rozdeľovať deti a rodičov na konzervatívnych a liberálnych je v rozpore s jedinými platnými povinnými osnovami výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

Oponenti príručky vyslovili nereálnu požiadavku „reprezentatívnych výskumov“ (napr. v oblasti psychosexuálneho vývinu či vplyvu informácií na sexuálny debut) a pritom ignorujú, ideologicky (nie odborne a vecne) vyvracajú a spochybňujú tie štúdie, na ktorých základe bola príručka vypracovaná.

Potreby mládeže majú byť stanovované tiež zhora expertmi a expertkami, ktorých často jediná kvalifikácia je „správny ideologický prístup“. Mladí ľudia, žiaci a žiačky, ich reálne potreby a záujmy sú z diskurzu úplne vynechaní.

Na jednej strane dovolávanie sa exaktných faktov o psychosexuálnom vývine a na druhej strane zdôrazňovaná dualita a deklarovaná „nevyhnutnosť“ jednoznačne voliť medzi konzervatívnym a liberálnym prístupom si odporujú. Stanovovanie takýchto neprimeraných podmienok pre túto príručku (reprezentatívny interdisciplinárny prieskum, spoločenský konsenzus v sexuálnej pedagogike a i.) znemožňujú fungovanie normálnej sexuálnej výchovy tak, ako ju poznáme z vyspelých európskych krajín. (Lukšík, Marková, 2008)

Smetanová (2008) píše, že neprijatie sexuálnej výchovy a zámerné vyhýbanie sa témam s ňou súvisiacich je hrubým porušením sexuálnych práv, ktoré sa vymedzujú ako základné ľudské práva založené na slobode, dôstojnosti a rovnosti všetkých. Keďže zdravie je dôležitým ľudským právom, musia byť i sexuálne práva základnými ľudskými právami. Za účelom zabezpečenia rozvoja zdravej sexuality jedinca i spoločnosti je potrebné, aby všetky spoločenské štruktúry sexuálne práva definovali, podporovali, rešpektovali a obhajovali všetkými prostriedkami.

Na problematický prístup v oblasti sexuálnej výchovy mládeže poukázal aj Výbor OSN pre odstránenie diskriminácie žien, ktorý v Záverečných zisteniach pre Slovensko píše: „Výbor je ďalej znepokojený tým, že v školách nie je zabezpečený dostatočný prístup k sexuálnej výchove. Výbor zmluvnému štátu zároveň odporúča, aby zabezpečil, že sexuálna výchova bude široko podporovaná v školách a zameraná na dievčatá aj na chlapcov.“ (Výbor CEDAW, 2008)

6 Príklad dobrej praxe

6.1 Program podpory sexuálneho a reprodukčného zdravia v sociálne znevýhodnených komunitách

Program, ktorý realizovala Spoločnosť pre plánované rodičovstvo (Lukšík, Lukšíková), bol zameraný na prácu s intimitou a na ochranu sexuálneho a reprodukčného zdravia.² Tento program bol špecifický v tom, že sa sústredil na prípravu aktivistov a aktivistiek, ktorí pracujú v sociálne znevýhodnených komunitách. Program sa realizoval v rámci dvojročného projektu na podporu sexuálneho a reprodukčného zdravia na východnom Slovensku. Výcviková časť programu pozostávala z dvoch trojdňových a štyroch jednodňových stretnutí. Popri tom sa realizovalo viacero sprievodných aktivít a neformálnych stretnutí.

6.1.1 Špecifické zásady realizácie

Špecifické zásady realizácie programu boli:

- poznanie a zohľadnenie rodových a iných sociokultúrnych noriem, ktoré ovplyvňujú sexualitu a intimitu,
- program, tréning vychádza z potrieb účastníkov a účastníčok (aj foriem zábavy, životného štýlu a pod.),
- podpora rodovej rovnosti, *ako aj ďalších rovností na základe ľudských práv*³;
- účasť aktivistov a ľudí z komunity na všetkých častiach realizácie projektu,
- *priblíženie jazykov (lektorského, aktivistického a ľudí z komunity),*
- *aktivisti a aktivistky sú/stávajú sa vzorom v správaní, postojoch a pod.,*
- materiálna podpora, podporujúca status a motiváciu aktivistov (balíčky, kondómy, tričká, letáky a iné),
- supervízia,
- spojenie našej témy (intimita, sexuálne a reprodukčné zdravie) s ďalšími témami dôležitými pre komunitu.

6.1.2 Použitá metóda

Základnou metódou programu bolo sociálne interaktívne učenie, pri ktorom sa v klíme bezpečia otvárajú otázky a témy zaujímavé pre skupinu, otvárajú sa skryté témy (resp. tabuizované témy) a témy spojené so sexualitou, rizikami a prevenciou. V rámci tejto metódy sme použili aj ďalšie metódy, napr. rolové hry a nácviky komunikačných zručností.

6.1.3 Usporiadanie a organizácia programu

Program sa realizoval najmä v komunitnom centre v meste na východnom Slovensku, odkiaľ pochádzala väčšina aktivistov a aktivistiek. Viedli ho muž a žena, psychologička a psychológ s bohatými predchádzajúcimi skúsenosťami v oblasti sexuálnej výchovy. Program prebiehal v obsahových celkoch:

1. poznávanie sveta etnicky špecifických sociálne znevýhodnených komúní, poznávanie sa navzájom, vytváranie skupiny, otvorenej a priateľskej atmosféry, identifikácia ďalších potrieb a problémových oblastí, „ladenie“ komunikácie, jazyka;
2. odkrývanie problémov a vytváranie motivácie pre projekt;
3. sebarozvoj – rozvoj zručností pre život: kritické myslenie (ochrana pred manipuláciou), asertivita, vyjednávanie, vyrovnanie sa so stresom, riešenie konfliktov, rozhodovanie, kreativita, zvládanie emócií, empatia, vytváranie a udržiavanie interpersonálnych vzťahov, efektívna komunikácia, zvládanie agresivity, pomenovanie svojich hodnôt, medzigeneračná komunikácia;
4. špecifický sebarozvoj – pozitívny prístup k sexualite: vyjadrovanie sa o sexualite, preskúmavanie vlastných hodnôt, presvedčení, postojev a bariér v tejto oblasti;
5. del'ba rolí, pomenovanie a eliminácia rodových, etnických a iných stereotypov;
6. informačný balík – balík vedomostí: sexualita, sexuálne zdravie, sexuálne a reprodukčné práva, drogové a ďalšie životné riziká, prevencia, antikoncepcia, prvá pomoc, hygiena, plánovanie rodiny, tehotenstvo, rodičovstvo a materstvo, vybrané otázky života cieľovej minority;
7. nácvik zručností: ako robiť poradenstvo, ako robiť edukáciu, osvetu, komunikácia s úradmi, lekármi a pod.; riešenie modelových situácií: napríklad návšteva ambulancie, práca s deťmi, práca s dospelými;
8. tvorivé dielne, divadelná dielňa;
9. plánovanie a vytváranie miniprojektov, sebareflexia, vyhodnocovanie vlastnej práce;

10. stretnutie zamerané na spätnú väzbu: preberanie problémov, korekcie, nácvik potrebných zručností, bálintovská skupina;
11. supervízia v teréne: supervízia miniprojektov, sťaže vybraných edukátorov a edukátoriek v poradenských a v zdravotníckych zariadeniach.

6.1.4 Otázky, problémy, ktoré sa v priebehu programu museli riešiť

Jedna zo základných otázok, ktorá sa vynorila počas programu, bola, ako sa dajú zmeniť presvedčenia, resp. čo sa dá robiť s takými presvedčeniami, ktoré ohrozujú posolstvá sexuálneho a reprodukčného zdravia, no účastníci a účastníčky ich občas vyjadrovali a pravdepodobne sú rozšírené aj v komunitách, napríklad: *Najlepšia antikoncepcia je prerušovaná súlož alebo žiadna antikoncepcia. Je normálne, keď rómsky muž bije svoju ženu. Rómska žena nemôže odísť od muža a detí napríklad na dva dni a vzdelávať sa. Nechceme rómskeho gynekológa. Rómske dievča sa v partnerskom vzťahu s gadžom vždy „pokazí“.*

Počas realizácie programu sa ukázalo, že je dobré dosiahnuť zmenu v oblastiach, kde sa to dá (napr. postoje k prezervatívu) a „pripraviť pôdu“ v oblastiach, kde sa v súčasnosti zmena dá dosiahnuť len veľmi ťažko, alebo vôbec nie (postoje k homosexuálom, rodové stereotypy). Aspoň tam, kde sa to dá, sa treba snažiť zosúladiť špecifické kultúrne presvedčenia, normy a pod. s reprodukčným a sexuálnym zdravím. Pritom je potrebné rázne odmietnuť toleranciu rôznych foriem násillia a diskriminácie. Ďalej bolo potrebné zaoberať sa predsudkami, hodnotami, študovať rómsku realitu, najmä rodinu, partnerské vzťahy a sociálne vzťahy. Kľúčové pojmy, výrazy sme preberali aj v rómskom jazyku. Medzi praktické skúsenosti, ktoré nám vyplynuli z programu, patrila potreba mať na pamäti, že tréning je v prvom rade o učení sa a zábava je až na druhom mieste. Veľmi dôležitý je výber nerušeného prostredia a dodržiavanie časového harmonogramu vrátane večierky. Niektorí dobre pripravení účastníci a účastníčky projektu realizovali v školách jednoduchý interaktívny program s deťmi. Realizácia projektu dala podnet na vytvorenie krátkeho dramatického predstavenia pre mládež. V rámci projektu vznikol manuál a leták, bol vykonaný prieskum a väčší projekt zlepšenia prístupu k antikoncepcii v rómskych komunitách (Lukšík, 2008).

6.2 Dlhodobý projekt výchovy k manželstvu a rodičovstvu v ZŠ vo Zvolene⁴

6.2.1 Východiská projektu

- Výchova k manželstvu a rodičovstvu sa v škole vyučuje od roku 1995 vo forme nepovinného a povinne voliteľného predmetu v 7. a 9. ročníku.
- Pre formuláciu nových úloh v dlhodobom projekte sa vychádzalo z potrieb rodičov, žiakov a žiačok, ako aj z analýzy plnenia projektovaných úloh v predchádzajúcom školskom roku, z pedagogicko-organizačných pokynov pre aktuálny školský rok, z platnej Koncepcie výchovy k manželstvu a rodičovstvu, platných prierezových učebných osnov a od školského roku 2008/9 učebných osnov pre voliteľný predmet výchova k manželstvu a rodičovstvu v novom Štátnom vzdelávacom programe.

6.2.2 Ciele

Cieľom projektu bolo dosiahnuť otvorenejšiu komunikáciu o ľudskej sexualite medzi zúčastnenými. Čiastkové ciele boli:

- informovať žiačky a žiakov pravdivo a profesionálne o ľudskej sexualite,
- vytvárať priestor na konfrontáciu názorov, postojov,
- rozvíjať sociálno-komunikačné zručnosti žiačok a žiakov cez obsah výchovy k manželstvu a rodičovstvu v projektovom vyučovaní.

6.2.3 Obsahové zameranie

Pri určovaní obsahu sa vychádzalo zo skutočnosti, že ľudská sexualita je súčasťou každodenného života človeka. Priamo i nepriamo ovplyvňuje naše myslenie i správanie. Vychádzalo sa tiež z presvedčenia, že sexualitu je dôležité a vhodné kultivovať aj v školskom prostredí, a nie ju potláčať. Základným východiskovým dokumentom pre obsah boli prierezové učebné osnovy výchovy k manželstvu a rodičovstvu, záujem žiačok, žiakov a ich zákonných zástupcov a často i konkrétne problémy, ktoré sa priebežne počas školského roku riešia (vulgárne vyjadrovanie, sexuálne obťažovanie a pod.).

6.2.4 Organizácia a proces

- V škole pracuje koordinátorka výchovy k manželstvu a rodičovstvu, ktorej úlohou je koordinácia a evaluácia všetkých aktivít vo výchove k manželstvu

a rodičovstvu priebežne počas školského roku, zabezpečovanie odbornej literatúry, tvorba pracovných listov a metodických materiálov na podporu vyučovania tejto výchovy v jednotlivých predmetoch, interné vzdelávanie učiteľov a učiteliek v škole v problematike formou rôznych tvorivých dielní založených na sociálnom učení, informovanie rodičov o obsahu a metodike výchovy k manželstvu a rodičovstvu v škole cez stretnutia rady rodičov, rady školy; spolupráca s odbornou verejnosťou (lekári a lekárky, regionálny úrad verejného zdravotníctva, bývalé pracoviská pedagogicko-psychologických poradní a ďalšími).

- Podľa učebných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu bolo zaradenie učiva do jednotlivých ročníkov a určenie počtu hodín v kompetencii učiteľky či učiteľa. Vyžaduje si citlivý a profesionálny prístup vo výbere obsahu i metodiky práce, rešpektujúc pritom princípy výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Každý vyučujúci priebežne počas školského roku plánoval, plnil a vyhodnocoval svoje aktivity vo výchove k manželstvu a rodičovstvu: najprv v súlade s učebnými osnovami, pedagogicko-organizačnými pokynmi a plánom v projekte, aby mohol aktuálne plánovať pre nasledujúci školský rok.
- Projekt sa zamerail na *emancipačnú výchovu k manželstvu a rodičovstvu*, akceptujúc pritom kognitívne, afektívne a genitálne potreby človeka, zameranie na informujúcu, podporujúcu a sprevádzajúcu žiakov a žiačky na ceste k sebazpoznaniu.
- Projekt sprevádzala snaha o dodržiavanie osvedčených princíпов a zásad (podľa metodických pokynov, Sielert a kol., 1994).
- Spočiatku prevažovala forma nepovinného predmetu v 6. a 7. ročníku. Neskôr bol uprednostnený povinne voliteľný predmet v 7. a 9. ročníku ZŠ a v tejto podobe sa výchova k manželstvu a rodičovstvu realizuje do súčasnosti.
- V ostatných ročníkoch druhého stupňa ZŠ sa osvedčili interaktívne tematické stretnutia: dva až štyrikrát počas školského roka zamerané na problematiku dospievania, slovníka a otázok podľa záujmu žiakov a žiačok.
- Existuje spolupráca s dodávateľskými spoločnosťami bezplatne zabezpečujúcimi vzdelávacie programy pre ZŠ, ktoré boli využívané v práci so žiakmi.
- V 7. a 9. ročníku boli uskutočnené vstupné i výstupné vedomostné testy z výchovy k manželstvu a rodičovstvu v triedach s povinne voliteľnou výchovou k manželstvu a rodičovstvu.
- Bola uskutočnená anketa Odkiaľ som prišiel? pre žiakov 4. a 5. ročníka. Anketa vo 4. ročníku nadväzuje na záverečné opakovanie tematických celkov o ľudskom tele v prírodovede a v 5. ročníku je to tá istá anketa na zopakovanie.

Obsahom ankety sú primerané informácie v súlade s obsahom v predmete prírodoveda, etická výchova a výchova k manželstvu a rodičovstvu na prvom stupni ZŠ.

6.2.5 Metodika

- Tradičné prednášky deti a mladí ľudia už neprijímajú. Očakávajú otvorený a zároveň citlivý dialóg. Ako najefektívnejšie sa osvedčili interaktívne a zážitkové metódy založené na sociálnom učení a aktivizácii žiakov – rôzne štruktúrované hry, aktivity, dramatizácia, tvorivé úlohy, tvorba projektov, rozhlasových relácií. Osvedčené aktivity sa zakladajú na aktívnej účasti detí. Vzhľadom na náročnosť na pedagogické kompetencie a zručnosti učiteľa či učiteľky vo vyučovaní netradičnými metódami je dôležité dodržiavať určité postupy, v prípade potreby tvorivo improvizovať. Chybám sa predchádzalo cez systém ďalšieho interného vzdelávania priamo v škole alebo využívaním vhodných ponúk vzdelávacích inštitúcií.

6.2.6 Skúsenosti učiteliek a učiteľov

Postrehy a zovšeobecnenia, ktoré sú výsledkom spoločnej práce, rozhovorov s učiteľmi, učiteľkami, žiakmi a žiačkami na škole v rámci výchovy k manželstvu a rodičovstvu:

- základom kvalitného pohlavného života v dospelosti je polozenie kvalitného základu v detstve;
- každá nepravdivá, skreslená alebo nevhodne podaná informácia o sexualite sa rodičom, učiteľom, učiteľkám, všetkým ľuďom pracujúcim s deťmi vráti ako bumerang;
- vzhľadom na množstvo sexuálnych podnetov v spoločnosti je nevyhnutné vysvetliť deťom vždy primerane ich veku a úrovni chápania už pred nástupom do školy vznik života a medzipohlavné rozdiely, v prvých rokoch školskej dochádzky pojem pohlavného spojenia medzi mužom a ženou, pričom vysvetlenie má byť stručné, jasné a jednoduché, vhodnou formou;
- dôverné rozhovory by mali viesť k poznaniu, že sexuálny život je vec prirodzená, dobrá, pre kresťanov dar boží, že pohlavné spojenie prináša aj určité riziká;
- deti sú veľmi vďačnými poslucháčmi a ak nám dôverujú, tak aj rozprávačmi, len potrebujú, aby sme ich počúvali;

- učiteľky a učitelia prichádzajúci na vzdelávacie podujatia a tvorivé dielne priznávajú, že stretnutia sú pre nich veľkou výzvou na prehodnotenie vlastných postojov a názorov, ale na dôslednú a otvorenú sexuálnu výchovu si netrúfajú, priznávajú, že odovzdávanie informácií ďalej – v učiteľskom kolektíve sa síce v tých lepších prípadoch aj uskutoční, ale ďalej sa už nedostane; sú učitelia, učiteľky, ktoré všetko radšej hneď na začiatku kritizujú a nájdu veľa dôvodov, prečo sa to robiť nedá; ďalšia skupina má nielen záujem počúvať a pracovať na sebe, ale učiť aj iných, svedčí o tom ich záujem a prístup k aktivitám na stretnutiach.

6.2.7 Problémové oblasti

Najväčším problémom bola dlhodobo chýbajúca vhodná metodická príručka. Koordinátorka výchovy k manželstvu a rodičovstvu bola väčšinou odkázaná na vlastnú tvorivosť, odvahu, citlivosť a vhodné pracovné materiály, ktoré pre kolegyne a kolegov vyrábala sama tak, aby boli v súlade s učebnými osnovami výchovy k manželstvu a rodičovstvu a spĺňali aj iné odborné kritériá. Postupne vznikli materiály metodického charakteru pre učiteľky a učiteľov so slušným zásobníkom štruktúrovaných hier a súbory pracovných listov pre dve základné cieľové skupiny žiakov a žiačok základnej školy – pre 1. až 4. ročník a 5. až 9. ročník. V rámci interného vzdelávania sa ich učiteľky a učitelia učili tvorivo a primerane vlastnému sociálnemu prostrediu využívať. V školskom roku 2007/8 a 2008/9 sa začala v 9. ročníku v rámci povinnej voliteľného predmetu výchovy k manželstvu a rodičovstvu využívať *Metodická príručka pre sexuálnu výchovu na 2. stupni ZŠ* v rámci osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu a *Pracovné listy pre sexuálnu výchovu na 2. stupni ZŠ* v rámci osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

Uvedený materiál sa stal pomôckou na zostavenie časovo-tematického plánu aj na následnú realizáciu aktivít. Každý žiak a každá žiačka mali svoj súbor pracovných listov, s ktorým počas celého školského roku pracovali. Metodický materiál určený učiteľkám sa stal cenným zdrojom informácií aj pre ďalších učiteľov k jednotlivým témam v medzipredmetových vzťahoch (etická výchova, občianska náuka, biológia, prírodopis a triednické hodiny). V 9. ročníku sa s materiálom oboznámili aj rodičia detí, ktoré s ním mali na hodinách pracovať.

7 Odporúčania

- smerom k vláde SR a Ministerstvu školstva SR:

- trvať na dôslednom dodržiavaní platných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu vychádzajúcich z medzinárodne uznaného ľudskoprávneho konceptu;
- uskutočniť evaluáciu napĺňania povinných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu v štátnych a súkromných školách a z prípadných nedostatkov vyvodiť náležité závery;
- podporovať profesionálnu a pedagogickú prípravu učiteľov a učiteľiek výchovy k manželstvu a rodičovstvu vrátane sexuálnej výchovy;
- presadiť tzv. minimum sexuálnej výchovy, ktoré pokryje požiadavku neodňateľného práva na informácie a sexuálnych práv, a to vo všetkých druhoch škôl bez ohľadu na zriaďovateľa od začiatku školskej dochádzky;
- podporiť takú inováciu koncepcie a osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu, ktorá rešpektuje ľudskoprávne záväzky SR, moderné európske koncepcie sexuálnej výchovy, súčasné vedecké poznanie sexuality, potreby a životný štýl detí a mladých ľudí;
- akreditovať metodickú príručku výchovy k manželstvu a rodičovstvu, resp. sexuálnej výchovy, ktorá rešpektuje ľudskoprávne záväzky Slovenskej republiky, moderné európske koncepcie sexuálnej výchovy, súčasné vedecké poznanie sexuality, potreby a životný štýl detí a mladých ľudí;
- podporiť rozvoj vysokoškolskej sexuálnej pedagogiky, vedeckých a odborných podujatí venovaných sexuálnej výchove.

- smerom k zriaďovateľom škôl:

- podporovať ďalšie vzdelávanie pedagógov a pedagogičiek v oblasti výchovy k manželstvu a rodičovstvu, resp. sexuálnej výchovy;
- využívať netradičné a mimokurikulárne formy vzdelávania mládeže (peer-educators, prednášky gynekologičiek a pod.), pričom je potrebné overiť si zázemie a kvalifikáciu prednášajúcich;
- zapájať mladých ľudí do prípravy vzdelávacích modulov na základe participatívneho a partnerského prístupu;
- využívať príklady dobrej praxe z iných škôl a krajín Európskej únie;
- podporovať tie školy a projekty, ktoré realizujú kvalitnú sexuálnu výchovu, a pomáhať šíriť ich know-how do iných škôl.

- smerom k donorum:

- podporovať posilnenie ľudskoprávneho prístupu v oblasti sexuálnej výchovy;
- podporovať osvetové a advokačné kampane o dôležitosti objektívnej a modernej sexuálnej výchovy;
- podporovať prenos dobrej praxe zo zahraničia a jej šírenie v rámci Slovenska.

LITERATÚRA

Baldo, M. - Aggleton, P. - Slutkin, G.: *Does sex education lead to earlier sexual activity in youth?* IX. medzinárodná konferencia o AIDS, Berlín. WHO, Ženeva 1993.

Bianchi, G. - Popper, M. - Lukšík, I.: *Medzi dopytom a ponukou Maďarsko, Poľsko, Slovensko a Slovinsko: regionálna analýza výskumov ponuky a dopytu po sexuálnych službách a obchodovania s ľuďmi*. IOM, Budapešť 2007.

Bianchi, G. - Popper, M. - Lukšík, I. - Supeková, M.: *Interakcia sexuálnych a drogových rizík zdravia vojakov základnej vojenskej služby. Výsledky výskumu a odporúčania pre Armádu SR*. Human Communication Studies, Vol. 6, Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV, Bratislava 2000.

CEDAW, Výbor pre odstránenie diskriminácie žien: *Záverečné zistenia Výboru pre odstránenie diskriminácie žien. Slovensko*. OSN, Ženeva, 41. zasadnutie 30. jún - 18. júl 2008.

Európsky parlament. *Rezolúcia Európskeho parlamentu o sexuálnom a reprodukčnom zdraví a právach*, Brusel 2002.

Kirby, D. - Laris, B. A. - Roller, L.: *Impact of Sex and HIV Education Programs on Sexual Behaviors of Youth in Developing and Developed Countries*. FHI Youth Research Working Paper, No 2. Family Health International, Youth Net Program: Research Triangle Park, NC, 2005.

Knerr, W.: *Sexuality Education in Europe – Reference Guide to Policies and Practices*. IPPF, Brusel 2006.

Kozakiewicz, M.: *“Dum duo dicunt idem est idem.” The Notion of Sex Education: Reflections on Key Concept*. In: Meredith, P. (ed.): *The Other Curriculum – European Strategies for School Sex Education*. International Planned Parenthood Federation, Londýn 1989, s. 23 - 32.

Lukšík, I. - Bianchi, G. - Popper, M.: *Sociálne riziká šírenia HIV/AIDS a užívania drog na Slovensku*. Zborník zo 4. medzinárodného seminára AIDS a my, Poděbrady 1995. Česko-slovensko-švajčiarska zdravotnícka spoločnosť, Praha 1996.

Lukšík, I. – Lukšíková, L.: *Poznanie žiakov v oblasti sexuálneho a reprodukčného zdravia a práv: kvantitatívna analýza/kvalitatívna analýza*. In: <http://rodicovstvo.wordpress.com/category/prieskumy/> (prístup 14. 7. 2009)

Lukšík, I. - Marková, D.: *Transformation in discourses and practices in sexual education*. Príspevok na XXIX. Medzinárodnom kongrese psychológie, Berlín 2008.

Lukšík, I. - Supeková M.: *Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach*. Humanitas, Bratislava 2003.

Lukšík, I. - Poliaková, E. - Rovňanová L.: *Koncepcia výchovy v oblasti sexuálneho a reprodukčného zdravia, intímnych vzťahov a zodpovedného rodičovstva pre potreby kurikulárnej transformácie školstva*. N epubl.

Mandzáková, S.: *Výchova k manželstvu a rodičovstvu a sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov 2008.

Marková, D.: *Predmanželská sexualita v kontextoch sexuálnej diverzity a variability*. Regent, Bratislava 2007.

Organizácia spojených národov. *Dohovor o právach dieťaťa*. New York 1989.

Organizácia spojených národov: *Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (CEDAW)*. New York 1979.

Organizácia spojených národov: *Akčný program medzinárodnej konferencie o populácii a rozvoji*. Káhira 1994.

Peckham, S.: *Preventing unintended teenage pregnancies*. Public Health, 107, 1993, s. 123 - 133.

Poliaková, E.: *Vývoj sexuálnej výchovy na Slovensku*. Bianchi, G. (ed.): *Upgrade pre sexuálnu výchovu*. Zborník z konferencie Alternatívy zodpovednej sexuálnej výchovy, Modra 28. - 30. 11. 2001. Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV / VEDA, Bratislava 2003.

Popper, M. - Bianchi, G. - Lukšík, I. - Supeková, M. - Ingham, R.: *The Social Context of Sexual Health Among Young People in Slovakia: Comparisons with the United Kingdom and the Netherlands*. In: *Sexuality and Gender in Postcommunist Eastern Europe and Russia*. The Haworth Press, New York – Londýn - Oxford 2005.

Prevdárová, J.: *Otázniky nad sexuálnou výchovou*. Učiteľské noviny, 45, 1993, 1, s. 4.

Rovňanová, L. - Lukšík, I. - Lukšíková, Ľ. - Pietruchová, O. – Minarovičová, K. – Bosá, M.: *Metodická príručka pre sexuálnu výchovu na druhom stupni základných škôl v rámci osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu*. OKAT PLUS, Bratislava 2007. Aj In: <http://rodicovstvo.wordpress.com/metodiky/> (prístup 14.7.2007)

Sielert, U. - Keil, S. - Herrath, F. - Wendel, H. - Hanswille, R. - Kleinschmidt, L. - Linde, K. - Rodewald, M. - Scheduikat, S. – Pondělíček, I.: *Sexuální výchova*. Trizonia, Praha 1994.

Smetanová, D.: *Možnosti sexuálnej výchovy (výchovy k manželstvu a rodičovstvu) na školách pomocou metodické príručky*. In: Kol. autorov: *Ako písať Policy Paper*. Alternatíva, Komunikácia, Občania, o. z., v spolupráci s Leadership Development Program Slovensko, o. z., Bratislava 2008.

Supeková, M. - Bianchi, G.: *Teória a prax súčasnej sexuálnej výchovy v školách na Slovensku*. In: Poliaková, E. - Konečný, P. (eds.): *Učiteľ a sexuálna výchova*. Zborník referátov z medzinárodného seminára Učiteľ a sexuálna výchova v Nitre. SlovDidac, Nitra 1996, s. 57 - 67.

Supeková, M. - Bianchi, G. - Popper, M. - Lukšík, I. - Ingham, R.: *The Subjective Meanings of Sex and Sexual Satisfaction Among More Active Young Adults in Slovakia*. In: *Sexuality and Gender in Postcommunist Eastern Europe and Russia*. The Haworth Press, New York – Londýn - Oxford 2005.

Učebné osnovy Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Arimes, Bratislava 1998.

Vašáryová, Z. - Pietruchová, O. - Bosá, M. - Minarovičová K. - Rovňanová, L. - Lukšíková Ľ. - Lukšík, I.: *Pracovné listy pre sexuálnu výchovu na 2. stupni ZŠ v rámci osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu*. OKAT PLUS, Bratislava 2007. Aj In: <http://rodicovstvo.wordpress.com/metodiky/> (prístup 14. 7. 2007)

Príspevok vznikol vďaka čiastočnej podpore grantu VEGA 1/0516/08: Sexuálne životné

štýly mladých ľudí a ich socio-kultúrne kontexty.

Časti tohto textu vznikli vďaka podpore Centra excelentnosti pre výskum a rozvoj občianstva a participácie: zvládanie výzev 21. storočia – COPART Slovenskej akadémie vied.

POZNÁMKY

- ¹ Tento text bol súčasťou príspevku Lukšík, I. – Marková, D.: *Transformation in discourses and practices in sexual education* na XXIX. Medzinárodnom kongrese psychológie, Berlín 2008.
- ² Tento text ju súčasťou už publikovaného textu Lukšík, 2008.
- ³ Kurzívou sme označili zásady, s ktorými boli isté problémy pri napínaní.
- ⁴ Správu o tomto projekte vypracovala jeho realizátorka Lenka Rovňanová.

MIMOVLÁDNE ORGANIZÁCIE A PEDAGOGICKÉ INOVÁCIE: PODNETY PRE TEÓRIU A PRAX

Vlasta Dúbravová

1 Úvod

Mimovládne organizácie na Slovensku majú za sebou obdobie intenzívnej práce aj v oblasti vzdelávania. Po dvadsiatich rokoch prišiel čas obzrieť sa a opísať proces presadzovania občiansky dôležitých tém, problémov a prístupov k ich riešeniu.

Autori a autorky textov v tejto publikácii mapujú výsledky pôsobenia niektorých mimovládnych organizácií pri ovplyvňovaní vzdelávacej politiky. Uvádzajú príklady účinných krokov pri presadzovaní inovácií v obsahu a v nových prístupoch k ich presadzovaniu vo vzdelávaní a formulujú odporúčania pre voľbu takých stratégií, ktoré budú zodpovedať spoločensko-politickým charakteristikám doby a záujmom verejnosti v našej krajine. Posúdiť kvalitu svojho pôsobenia môžu vo vzťahu k cieľom, ktoré si stanovili v oblasti ovplyvňovania školy, alebo v porovnaní s inými mimovládnyimi organizáciami. Cieľom môjho príspevku nie je napísať súhrnný text o ich činnosti. Ak sa na štúdie v publikácii odvolám, tak len na potvrdenie alebo vyvrátenie tvrdení o dôležitosti presadzovania aktuálnych tém do vzdelávania a nových prístupov k nemu.

Zmyslom tohto príspevku je reflexia fenoménu pedagogických inovácií, tak ako ich navrhujú a presadzujú mimovládne organizácie. Budúcnosť školy je vecou všetkých sektorov a téma spolupráce medzi sektormi je dobrým začiatkom na presadenie najlepších inovačných programov do vzdelávania.

Problematika *inovácií* je v posledných rokoch každodennou témou. V médiách, v slovníku politiky aj v slovníku rôznych odborných oblastí sa používa slovo *inovácia* na označenie plánovaných, očakávaných zmien. Rok 2009 vyhlásila Európska únia za rok inovácií. V oblasti školstva a pedagogickej teórie zaznamenávame presun záujmu od neutrálneho pojmu tvorivosť k inováciám. Tento pojem je príťažlivý tým, že má pozitívny náboj. Vypovedá o našej potrebe prispôbovať svet svojim predstavám, neustále ho meniť. V oblasti školstva – vo vzdelávaní k nemu pridávame slovo, ktoré špecifikuje zmenu a hovorí

o oblasti, v ktorej sa realizuje. Pojem *pedagogická inovácia* najčastejšie označuje rozvíjanie a praktické zavádzanie nových prvkov do obsahu a procesu výučby s cieľom jeho skvalitnenia, prispôsobenia novým podmienkam.

O inováciách sa dá teoretizovať, je možné skúmať ich, usilovať sa porozumieť logike procesu inovácií, porovnávať prístupy k nim a presadzovať konkrétne inovatívne postupy v praxi. V tomto texte venujem pozornosť aj problematike pedagogických inovácií, no iným spôsobom ako ostatné príspevky v publikácii.

Nájdete v ňom:

- pomenovanie premien školy v súlade s reformou školstva v roku 2008, aby úvahy o budúcnosti pedagogických inovácií mali reálny základ;
- definovanie pojmov a teoretických východísk pre reflexiu procesov zavádzania inovácií vo vzťahu k škole;
- podnety k medzisektorovej spolupráci pri presadzovaní zmien vo vzdelávaní;
- návrhy k diskusii o možnom smerovaní spolupráce a podnety pre zainteresované strany, ktoré môžu proces presadzovania inovácií podporiť.

Využijem vlastné skúsenosti a poznatky z oboch „svetov“. Jedným z nich je svet pedagogiky ako vednej disciplíny, druhým je skúsenosť zo spolupráce s mimovládnyimi organizáciami pri presadzovaní inovácií na vysokej škole, konkrétne v príprave budúcich učiteľov a učiteľiek. Neusilujem sa o nezaujaté analýzy a závery, napriek tomu k problematike pedagogických inovácií pristupujem v tomto príspevku aj ako k odbornému problému.

2 Záujem o školu je vyjadrením záujmu o našu budúcnosť

Bez podpory širokej verejnosti by zostala problematika premien školy iba vecou úzkej skupiny pedagógov. Reforma školy nie je len odborný, ale aj celospoločenský problém. Mali by sme viesť občiansku diskusiu o podobe školy, mali by sme sa dožadovať vysvetlení a predkladať návrhy. Po počiatočnom prekvapení z nárazového rozbehu reformy školstva v roku 2008 diskusie na Slovensku pokračujú medzi tými, ktorí musia čeliť následkom reformy, a pre verejnosť ich už len sporadicky ožívujú médiá. Verím, že aj táto publikácia bude dobrým príspevkom k diskusii, k hľadaniu nových možností na presadenie kvalitných pedagogických inovácií do vzdelávania.

Priestor pre stretnutia a diskusie predstaviteľov a predstaviteľiek verejného a občianskeho sektora treba postupne vytvárať. Škola svoje úlohy nedokáže

splniť bez spolupráce s rodičmi a mimovládnyimi organizáciami, preto je iniciovanie zapojenia širokej verejnosti do spolupráce vecou blízkej budúcnosti. Podnety sformulované v závere textu vyplynuli z analýzy súčasného stavu medzisektorovej spolupráce. Verím, že doplnia tie odporúčania, ktoré formulovali autorky a autori jednotlivých štúdií vo vzťahu k ďalšiemu smerovaniu svojho pôsobenia a skvalitneniu svojej práce. Čitatelia a čitateľky k nim určite pridajú ďalšie návrhy, ktoré vznikli spracovaním ich vlastnej skúsenosti a podľa toho, ako vnímajú potrebu ovplyvňovať vzdelávaciu politiku mimovládnyimi organizáciami.

3 Záujem mimovládnych organizácií o zvýšenie svojho vplyvu na vzdelávaciu politiku

Záujem mimovládnych organizácií o vstupovanie do vzdelávania je prirodzený. Zaradenie témy, ktorú obhajujú, do školy je istou formou ocenenia. Škola zabezpečuje jej „prežitie“. Niektoré mimovládne organizácie zaznamenali úspechy aj v procese prípravy dokumentov pre reformu školstva, presadili svoje návrhy a majú snahu ovplyvňovať vzdelávaciu politiku aj v budúcnosti. Práve z ich iniciatívy vyšiel podnet zverejniť svoje prístupy a konkrétne kroky v procese presadzovania dôležitých tém do formálneho aj neformálneho vzdelávania.

Ekonomické problémy európskych krajín v posledných rokoch zatienili novosť a aktuálnosť reformy školstva a aj jej priebeh. Jeden z dôsledkov krízy pre oblasť vzdelávania spočíva v oslabení motivácie verejnosti, rodičov, ale aj vyučujúcich zaoberať sa premenami školy. Práve mimovládne organizácie majú záujem oživiť diskusiu a prebúdať záujem verejnosti o problémy priebehu školskej reformy.

Autori a autorky textov v tejto publikácii opisujú, ako reagovali mimovládne organizácie na zmeny spoločensko-politickej situácie, aké formy presadzovania témy získavali prevahu, s akými prekážkami sa stretávali v presadzovaní občiansky dôležitých tém do vzdelávania.

Väčšina z nich sledovala tieto zmeny do konca roku 2008, keď sa z rozhodnutia Ministerstva školstva SR začal zrýchlený proces premien školstva. Prijatie nového Zákona o vzdelávaní a výchove č. 245/2008 Z. z. ovplyvnilo rámce školy. Zmeny nastali v cieľoch vzdelávania, v postavení školských predmetov, v zaradení prierezových tém, ktoré aktualizujú obsah a formy vzdelávania, ale aj v postavení učiteľiek a učiteľov pri tvorbe školského vzdelávacieho prog-

ramu a podobne. Pre niektorých ľudí pôsobiacich v mimovládnych organizáciách je charakter zmien po roku 2008 v školstve na Slovensku „čitateľný“, pre iných menej. Pre väčšiu úspešnosť v presadzovaní tém a prístupov mimovládnych organizácií je dobrá orientácia v zmenách v školstve predpokladom pre spoluprácu so školami. Ďalšou možnosťou, ako presadiť inovačné programy do škôl, je spájať sily, podporovať sa pri ovplyvňovaní školskej politiky aj po roku 2008.

4 Dlhodobé presadzovanie konkrétnej problematiky – – spolupráca škôl a mimovládnych organizácií

Pozorné čítanie tejto publikácie umožní sledovať proces *dlhodobého presadzovania konkrétnej problematiky* do vzdelávania. Autorky a autori štúdií venujú sústredenú pozornosť sprístupneniu krokov, ktoré podnikli mimovládne organizácie v novom miléniu, najmä po vstupe Slovenska do Európskej únie. Proces presadzovania dôležitých tém do školy sa menil a vždy bol vecou rozvinutosti vzťahu verejného a mimovládneho sektora. Doplnenie informácií o ďalších iniciatívach mimovládnych organizácií vo vzťahu k vzdelávaniu, ktoré v tejto časti uvádzam, môže rozšíriť obraz o situácii v mimovládnom sektore.

Pred desiatimi rokmi sa intenzívne začala rozvíjať multikultúrna výchova, ako aj globálna a environmentálna výchova a silneli podnety pre podporu metód rozvíjajúcich kritické myslenie. Sexuálnu výchovu a rodovú výchovu rozvíjajú mimovládne organizácie už od začiatku 90. rokov.

Na presadzovaní danej problematiky do formálneho a neformálneho vzdelávania v jednotlivých obdobiach mala vždy *vplyv konkrétna skupina odborníkov a odborníčok*. Tí sa venovali problematike, skúmali ju, tvorili návrhy programov, postupov, zdôvodňovali prístupy k ich prezentácii a publikovali vlastné texty, alebo prekladali zahraničnú literatúru.

Súbežne s nebadanými premenami školy počas analyzovaného obdobia pôsobili na Slovensku „veľké“ mimovládne organizácie. Medzi organizácie, ktoré sa opierali o skúsenosti overené vzdelávacími programami v zahraničí, patrí napríklad UNICEF, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation či Nadácia Jána Husa. Okrem nich rozvíjali činnosť aj domáce mimovládne organizácie ako Nadácia Milana Šimečku, Združenie Orava, Nadácia škola dokorán, Nadácia pre deti Slovenska, ASPEKT, Občan a demokracia, EsFem

a veľa ďalších v každom z regiónov Slovenska. Uvádžam len niektoré z nich, neusilujem sa podať ucelený prehľad vzdelávacích organizácií.

Verejnému sektoru sa počas 90. rokov 20. storočia a až do začiatku 21. storočia darilo udržať zdanie otvorenosti voči mimovládny iniciatívam. Napriek tomu, že mimovládne organizácie často zápasili s existenčnými problémami, dokázali presadiť do formálneho a neformálneho vzdelávania kvalitné inovačné programy a cez realizované projekty pomôcť školám rozšíriť a skvalitniť vzdelávaciu ponuku.

V tom čase už vychádzali teoretické práce o potrebe meniť školu smerom k väčšej humanizácii. Objavili sa výsledky teoretického skúmania v podobe projektu *Milénium a Národného programu výchovy a vzdelávania na 15 – 20 rokov*, ktorý schválila vláda SR v roku 2001. Učitelia a učiteľky sa zaoberali metódami a stratégiami výchovy, o ktorých písal napríklad Miron Zelina, a viaceré školy od začiatku 90. rokov pracovali s inovatívnymi pedagogickými koncepciami alternatívnych a reformných škôl. Využívali overené inovatívne školské programy: Integrované tematické vyučovanie, Krok za krokom, waldorfská škola, montessori škola a ďalšie, ktoré presadzovali a rozvíjali súkromné, cirkevné a mimovládne organizácie (Matulčíková, 2007, s. 246). Skupina odborníčov a odborníkov z pedagogickej praxe a teórie vytvorila Združenie na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní. Spoločne sa zasadzovali za alternatívne vzdelávanie, zapojili sa do diskusie k projektu *Milénium* a zverejňovali svoje stanoviská (Matulčíková, 2001a, s. 77). Iniciatívu tohto združenia uvádzame ako príklad spolupráce v rámci sektora, ktorý môže inšpirovať ďalších.

Pedagogické inovácie existujúcich mimovládnych organizácií a alternatívnych škôl boli prítlačivé pre školy z viacerých dôvodov:

- obsahovali podnety (v obsahu, metódach, klíme, spôsobe hodnotenia a pod.), ktoré súviseli s realizovaným zahraničným programom;
- využívali interaktívne metódy a organizačné formy, atraktívne pre žiakov a žiačky, málo využívané na vyučovaní (práca v skupinách, práca s filmom, simulované hry, projekty a pod.);
- v mnohých prípadoch bola medzi projektové aktivity zahrnutá aj tvorba učebných textov, čo pomohlo uchovať nové podnety, rozširovať ich do škôl;

Dôležitým krokom pri presadzovaní požiadaviek mimovládnych organizácií v úsilí o ovplyvnenie kvality školy bola iniciatíva organizácií z verejného a mimovládneho sektora. Vďaka vytvoreniu pracovnej skupiny bol sformulovaný a zverejnený návrh strategicko-akčného plánu Ministerstva školstva SR na začlenenie pedagogických inovácií, ktoré podporujú rozvoj kľúčových kompetencií, do vzdelávacieho systému s názvom *Súbor nástrojov na podporu pedagogických inovácií* (2007). Viaceré podnety a návrhy z materiálu boli akceptované pri tvorbe zákona o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. (tzv. školského zákona) a vplyv strategicko-akčného plánu je viditeľný aj v dokumente Ministerstva školstva SR *Návrh akčného plánu politiky mládeže na roky 2010 – 2011*. Ten je rozpracovaním materiálu *Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v SR na roky 2008–2013*. Na zabezpečovaní realizácie ambiciózneho plánu aj jeho konkretizácie spolupracujú príslušné ministerstvá, samosprávne orgány, mimovládne organizácie a verejnoprávne inštitúcie.

5 Reforma školstva v roku 2008 – nový rámec pre fungovanie školy a pre spoluprácu

Reforma školstva na Slovensku prebieha v rámci celoeurópskych snáh o zmenu školy. Od polovice 90. rokov sa pripravoval proces transformácie školy a v roku 2008 sa postup reformy školstva zrýchlil. Významným reformným prvkom, ktorý vyplynul z nového školského zákona z roku 2008, bolo zavedenie štátnych vzdelávacích programov. Štátom detailne vypracovaný rámec pre vzdelávanie na jednotlivých stupňoch školy si konkrétne školy prispôbujú svojim podmienkam a práve pri tvorbe vlastného školského programu sa môže škola otvoriť pedagogickým inováciám. Na prvý pohľad táto zmena priniesla viac slobody do vzdelávania. Postup reformy, ktorej nepredchádzalo experimentálne overovanie navrhovaných zmien, prinútil učiteľky a učiteľov pripravovať školské vzdelávacie programy len s metodickým návodom vydaným riadiacimi orgánmi školstva.

Tvorba inovatívnych programov musí reagovať na novo stanovené ciele školského vzdelávania. Tie reagujú na ciele jednotlivých vzdelávacích oblastí tak, aby pokryli dôležité oblasti prípravy detí a mladých ľudí na život. Preto sú sformulované aj v kategóriách kľúčových kompetencií (spôsobilostí pre život)

a konkretizované v štandardoch cez školské predmety a prierezové témy. Existencia vzdelávacích štandardov je podľa Márie Matulčíkovej „nevyhnutnou podmienkou výskumného overovania pedagogických inovácií“ (2001, s. 256). Podporu štátnych inštitúcií získal aj návrh mimovládnych organizácií na vypracovanie katalógu pedagogických inovácií a školských programov.

Katalóg inovácií by mal zostať otvorený a okrem inovačných vzdelávacích programov by mal obsahovať projekty pedagogických inovácií pre nové vyučovacie stratégie, metódy a organizačné formy vyučovania s ukázkami, ďalej programy a projekty záujmovej činnosti a transparentné kritériá a organizačný postup ich realizácie a informácie pre výber a zavádzanie inovácií (Bagalová, 2009).

V roku 2009 Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) realizoval prieskum realizovaných pedagogických inovácií na základných školách na Slovensku (pozri www.statpedu.sk). Táto aktivita je ukázkou záujmu verejnej inštitúcie o realizáciu záverov materiálu *Súbor nástrojov na podporu pedagogických inovácií* (2007). Podnety k spolupráci mimovládneho a verejného sektora sme zaznamenali aj v návrhoch na realizáciu úloh štátnej politiky v *Návrhu akčného plánu politiky mládeže na roky 2010 – 2011*, ktorý vznikol rozpracovaním materiálu *Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v SR na roky 2008 – 2013*.

Ako zareagujú mimovládne organizácie na úlohy z uvedeného materiálu, na ktorých realizácii môžu participovať? Majú dôvod postupovať spoločne? Organizácie, ktorých témou sú globálne rozvojové problémy, už našli dôvod spojiť sily a presadzovať problematiku vo vzťahu ku škole spoločne. Úloha formulovaná v dôležitých materiáloch znamená aj finančnú podporu. Kto ju získa? Kto bude môcť realizovať svoje inovačné programy a v akej oblasti vzdelávania? Pre transparentné riešenie spoluúčasti mimovládnych organizácií vo vzdelávaní budú musieť rezorty formulovať podmienky. Napríklad ako zabezpečiť, aby aj mimovládne organizácie ovplyvnili kvalitu školy a) prostredníctvom kurzov pre učiteľov a učiteľky, b) prostredníctvom vstupov do katalógu pedagogických inovácií, c) prostredníctvom ovplyvňovania obsahu a foriem realizácie prierezových tém v školách a určite aj d) prostredníctvom neformálneho vzdelávania. Konceptné riešenie problematiky pedagogických inovácií a alternatívnych riešení, legislatívna úprava možnosti navrhovať zmeny v oblasti školstva na Slovensku nás ešte len čaká.

6 Aké inovácie navrhujú mimovládne organizácie?

Uvedené zmeny, ktoré priniesla reforma do školstva, predstavujú výzvu pre mimovládne organizácie. Kde sú v štátnych vzdelávacích programoch a v procese tvorby školských vzdelávacích programov vytvorené podmienky na možnosť presadiť odborne, občiansky a ľudsky dôležité témy? Vymenujem len ich názvy - kľúčové kompetencie, vzdelávacie oblasti, prierezové témy, školské predmety, plány na realizáciu medzipredmetových tém a rôznych aktivít školy – a upozorním, že ich školy zverejňujú v školských vzdelávacích programoch.

Aktuálne spoločenské problémy, ktorými sa zaoberajú mimovládne organizácie, sa stávajú témami či oblasťami pre výchovu nastupujúcej generácie. Práve pri použití výrazu téma narážame na pojmové nepresnosti. Nie všetky mimovládne organizácie prichádzajú s tematickou oblasťou, ktorá by sa mohla alebo mala stať samostatným obsahom vzdelávania. Ak sa napríklad rodová rovnosť stáva „témou“, tak predovšetkým v súvislosti s konkrétnymi tematickými okruhmi, napríklad na občianskej náuke alebo etickej výchove, kde sa žiaci a žiačky oboznamujú s právami žien a mužov v našej spoločnosti, v Európskej únii alebo v iných krajinách sveta. Rodovo citlivá výchova a rodovo citlivá pedagogika ako jej zdôvodnenie v teoretickej rovine však predstavujú *prístup k vytváraniu predpokladov*, v ktorých by škola a pôsobenie vyučujúcich, ale aj učebné texty nereprodukovali stereotypy, ktoré vedú k obnovovaniu nerovných šancí pre mužov a ženy. Ako príklad iných okruhov, ktoré nepatria k témam v užšom slova zmysle, poslúžia aj sexuálna výchova, rozvoj kritického myslenia alebo rozvoj životných zručností. Tieto oblasti rozvoja schopností, zručností treba rozvíjať na konkrétnych témach v školských predmetoch, ich výchovný charakter sa účinne naplní prostredníctvom príkladov a komentárov vyučujúcich, zadávania úloh, v ktorých sa bez mentorovania dostanú dobré a nediskriminujúce príklady k deťom a mladým ľuďom. V tejto súvislosti chcem poznamenať, že vzdelávanie učiteľov a učiteliek môže mať väčšie účinky ako zaradenie prístupu/témy do vzdelávania. Aj z textov v tejto publikácii vyplýva, že v súčasnosti musíme presadzovať dôležité témy či prístupy prostredníctvom všetkých zainteresovaných skupín.

7 Vzťah verejnosti (aj učiteľskej) k oblastiam aktualizácie vzdelávania

Rodičia, verejnosť aj učiteľky a učители čoraz väčšími akceptujú začlenenie nových tém, ktoré odrážajú aktuálne problémy súčasnosti, do nového Štátneho vzdelávacieho programu a školských vzdelávacích programov a vnímajú to ako aktualizáciu obsahu vzdelávania a jeden z nástrojov na riešenie problémov spoločnosti. Patria k nim environmentálne problémy, sociálne problémy ako chudoba, detská práca, spravodlivý obchod, spolužitie príslušníkov rôznych kultúr, dodržiavanie ľudských práv, napríklad aj v oblasti rovnosti príležitostí žien a mužov, či uznanie menších každého druhu. Problémom pri akceptácii a podpore aktuálnych tém môže byť nesúhlas s ponúknutým obsahom alebo so zvoleným prístupom k prezentácii tém. Na tomto mieste uvediem, že schopnosť vnímať rôzne názorové pozície je prínosom pre dohodu zainteresovaných. V nasledujúcej časti štúdie prezentujem koncept troch odlišných odpovedí na otázku k čomu má viesť výchova v spoločnosti. Z neho vyplynie aj odpoveď prečo niektoré zmeny v škole podporujeme a iné odmietame.

8 Prierezové témy a možnosti mimovládnych inovatívnych programov

Čo to znamená, keď tvrdíme, že sa problémy reálneho života zaradením do školy stávajú pedagogickým problémom? Zaradením do školského vzdelávania sa tieto aktuálne témy a prístupy k nim stávajú systémom cieľov a postupov, vďaka ktorým dosahujeme ciele školského vzdelávania. Ciele pôsobenia školy sú vyjadrené v rámci nových školských vzdelávacích programov v pojmoch kľúčových kompetencií, čiže dôležitých spôsobilostí pre život a ďalšie štúdium. Okrem vzdelávacích oblastí, ktoré vytvárajú školské predmety príbuzného zamerania, má škola možnosť a povinnosť realizovať prierezové témy. Tieto prierezové témy sa dajú zabezpečiť nielen nadpredmetovo čiže tak, že sa ich obsah a ciele prelínajú viacerými školskými predmetmi, aj ako samostatný voliteľný predmet alebo ako kurz v blokovej výučbe. Prierezové témy prepájajú rôzne oblasti základného učiva a umožňujú žiačkam a žiakom vnímať komplexnosť sveta a významne prispievajú k utváraniu a rozvoju kľúčových kompetencií. Príkladom komplexnosti sú témy globálnej výchovy, resp.

vzdelávania (používajú sa oba názvy), ktorá nie je samostatnou prierezovou témou a priestor na jej realizáciu je vo všetkých prierezových témach, napríklad v ochrane života a zdravia, v mediálnej výchove a určite v multikultúrnej alebo environmentálnej výchove.

Ciele prierezových tém sú väčšmi „posunuté“ do *oblasti výchovy* (pozri definovanie pojmu výchova a vzdelávanie ďalej v texte). Znamená to, že obsah učiva nemá žiačky či žiakovi prioritne rozšíriť vedomosti, nad kognitívnymi cieľmi prevažujú nonkognitívne ciele. Pomocou učiva, vhodnými metódami a organizačnými formami ovplyvňuje učiteľka a učiteľ prežívanie, postoje a hodnoty detí a mladých ľudí. V názvoch tém, ktoré jednotlivé mimovládne organizácie presadzujú, je vyjadrené ich poslanie: globálna výchova/vzdelávanie, multikultúrna výchova, environmentálna výchova, rodovo citlivá výchova, sexuálna výchova/výchova k manželstvu a rodičovstvu, a ďalšie. Školy môžu zaradiť do svojho školského vzdelávacieho programu aj ďalšie prierezové témy, napríklad globálnu výchovu, regionálnu výchovu a ďalšie (Nogová, 2008, s. 20). Žiakov a žiačky má škola pripraviť najskôr na vnímanie a porozumenie problémom v spomenutých oblastiach. Na vyššom stupni školy aj na sebareflexiu a na reflexiu uvedených problémov a na rozvoj zručností pre aktívny prejav občianskych postojov.

Reforma slovenského školstva prebieha v rámci celoeurópskych snáh o zmenu školy, ktoré sú inšpirované záujmom zmeniť vzdelávanie v súlade s vývojom európskeho ekonomického, kultúrneho a politického priestoru a v kontexte podnetov moderných vied o výchove.

9 Vymedzenie pojmov a teoretické východiská pre reflexiu procesu inovácií

Objasnením dôležitých pojmov sústredím pozornosť na rozdiely v pomenovaní jednotlivých procesov, ktorými škola prechádza. Teoretický koncept vzťahu školy a spoločnosti je jedným z viacerých, ktoré poukazujú na odlišné východiská presadzovaných programov či prístupov. Kto a kedy potrebuje takúto teóriu? Napríklad v diskusii o cieľoch multikultúrnej výchovy ju potrebujú mimovládne organizácie, ktoré reprezentujú konzervatívne a liberálne orientované riešenia vzťahu k menšinám. Keď odhalia, v čom sa ich predstavy a východiská rozchádzajú, porozumejú ťažkostiam pri presadzovaní témy.

Keď premýšľame a diskutujeme o viac či menej zásadných zmenách v škole, o procese uskutočňovania reforiem či zmenách v podobe inovácií, môžeme využiť potenciál viacerých disciplín aj pedagogiky. Mnohé pojmy v odborných textoch, dokumentoch politických strán či v legislatívnych materiáloch nemajú ustálenú podobu a neraz aj pojmy, ktorými narábajú teórie, sa „vyjednávajú“ za pochodu. Napriek dynamike zmien, ktorým čelia všetky spoločenskovedné disciplíny, pedagogika má nástroje na ich reflexiu, analýzu i na tvorbu konceptov.

Ukážkou môže byť používanie pojmov *výchova a vzdelávanie*. Bez nároku na objasňovanie historicky premenlivých podôb výchovy a jej zdôvodnenia v rôznych filozoficko-výchovných teóriách, môžeme *vzdelanie/vzdelávanie* definovať ako pojem, ktorý nadobúda významy v závislosti rovín chápania. Napríklad *osobnostné chápanie* označuje to, čo prispieva k socializácii jedinca. Vzdelanie je potom zložka kognitívnej vybavenosti človeka, ktorá sa formuje prostredníctvom vzdelávacích procesov (kognitívne štruktúry, mentálne reprezentácie, znalosti a pod.). *Obsahové chápanie* pojmu vzdelávanie sústreďuje pozornosť na to, čo tvorí systém informácií, činností v plánovaných činnostiach školy, vo výučbe. Z Pedagogického slovníka (1998, s. 300 – 301) vyberám ešte dva spôsoby vymedzenia pojmu, a to *inštitucionálne chápanie*, ktoré tvrdí, že vzdelanie je spoločensky organizovaná činnosť zabezpečovaná inštitúciou. *Sociálno-ekonomické chápanie* pojmu vzdelanie/vzdelávanie charakterizuje vzdelávanie ako činnosť, ktorú ovplyvňujú sociálne a ekonomické faktory. Pojem vzdelanosť je istou charakteristikou populácie a sa dá zisťovať empirickými výskumnými metódami.

Keď používame pojem *výchova*, máme na mysli zámerné pôsobenie na osobnosť človeka s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jej vývoji. Podľa toho, akú máme predstavu o človeku, môže súvisieť tento vplyv s rôznymi zásahmi – od riadeného procesu, systematického ovplyvňovania k želanému cieľu, k podnetom pre samostatný rozvoj osobnosti jedinca až po zdôrazňovanie vzájomného vplyvu vychovávaného a vychovávajúceho. Ku každému konceptu je možné priradiť škálu postupov, ktoré používame na to, aby sa výchovné vplyvy u vychovávaného zvnútnili.

Z uvedeného pokusu definovať jednotlivé pojmy vyplýva, že označenie vplyvu a cieľov školy slovným spojením *výchovno-vzdelávací*, ukazuje na šírku jej vplyvu, aj na stratégie, ktorými sa tento vplyv dá dosiahnuť.

V zahraničí sa intenzívne rozvíjajú oblasti pedagogickej teórie, ktoré súvisia s aktuálnymi témami a prístupmi. Na Slovensku je situácia odlišná. Len ojedinele vznikajú publikácie, ktoré prinášajú podnety k tvorbe teórie pedagogických inovácií alebo k teórii výchovy v oblastiach, ktoré doteraz neboli súčasťou školských predmetov. Sú to napríklad multikultúrna výchova, globálna výchova, zdravotná výchova, environmentálna výchova či mediálna výchova. Napríklad v rozvíjaní teórie rodovo citlivej výchovy či sexuálnej výchovy publikovali zaujímavé texty odborne fundovaní ľudia, pôsobiaci (aj) v mimovládnych organizáciách. V ďalších oblastiach sa priority presúvajú od prakticky zameraných pokusov vytvárať nové programy pre školu k rozpracovaniu teórie vyučovania a učenia sa v príslušnej oblasti. Je to úloha pre budúcnosť našej pedagogiky.

Aj názvy programov inovácií, ktoré sa používajú v zahraničí vypovedajú o prepojení teórie a uskutočňovania presadzovaného prístupu – napríklad rodovo citlivá pedagogika alebo multikultúrna pedagogika. Didaktiky – teórie vzdelávania v konkrétnej oblasti – sa zhodujú v tom, že jednotlivé oblasti majú potenciál, ktorý môže ovplyvniť rozvoj kľúčových kompetencií žiakov a žiačok tak, aby zvládali nároky dynamicky sa meniaceho sveta.

Učiteľia a učiteľky, ako aj pracovníci či pracovníčky nadácií a mimovládnych združení navrhujú zmeny a skúšajú nové postupy vo vzdelávaní. V ich návrhoch je veľa tvorivosti, dobrých nápadov. Je každý ich nápad inováciou? Odpoveď nám poskytne vymedzenie termínov, ktoré tvoria pojmové okolie sledovaného pojmu. V našom prípade to môžu byť pojmy reforma, inovácie, alternatívy a ďalšie.

Slovo *reforma* označuje zásadnú zmenu, ktorá má za cieľ zlepšiť fungovanie konkrétnej oblasti, zmenu, ktorá sa týka kľúčových prvkov systému. *Inovácie vo vzdelávaní* je podľa Pedagogického slovníka (tamže, s. 91) súhrnné označenie pre nové pedagogické koncepcie a praktické opatrenia zavádzané predovšetkým v obsahu či v organizácii vzdelávacieho procesu. Inovácie realizujú štandardné, ale aj alternatívne školy.

Keď nazveme školu *inovatívnu*, potom ide o školu, v ktorej sa uplatňujú inovácie vo vzdelávaní, odlišné od štandardných vzdelávacích obsahov, foriem učenia a vyučovania, hodnotenia výkonov žiakov, vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi a i. Termín inovatívna škola nie je jednoznačne vymedzený, kryje sa s pojmom alternatívna škola. „Alternatívnosť“ sa zakladá na dlhodobých a zásadnejších koncepciách vzdelávania, „inovatívnosť“ sa vzťahuje viac na čiastkové a časovo obmedzené zmeny a úpravy (experimentálna škola, pilotná škola) (tamže, s. 91).

Inovačný pedagogický program musí mať podľa Márie Matulčíkovej inovačné myšlienky spracované do uceleného systému, do ktorého sú implicitne zahrnuté aj realizačné kroky a vypracovaný je aj implementačný dokument. Ako príklad uvádza inovačný program *Integrované tematické vzdelávanie* autoriek Karin Olsenovej a Susan Kovalikovej (2001, s. 255). Teória inovácií vznikla pôvodne v oblasti ekonomických vied. Ak premyslíme podnety z nej smerom ku škole a k pedagogickej teórii, môžeme povedať, že inovácia je nová kombinácia prvkov, zložiek systému, ktoré máme k dispozícii. Pojem inovácia zahŕňa:

1. tvorbu aj realizáciu nového obsahu, ktorý bol už známy, ale má zmenené viaceré prvky; 2. zdôvodnenie a zavedenie novej metódy, ktorá nebola známa alebo sa používala v inom kontexte;
3. využitie niektorého zo známych prvkov systému v iných vzdelávacích prostrediach;
4. získanie nových zdrojov, podnetov (z iných vedných disciplín či oblastí) a hoci prvok, prístup či informácia už existovali, neboli využité v danom systéme;
5. preskupovanie prvkov, podnetov (môže sa prejaviť v podobe napríklad novej formy vyučovania (on-line a pod.). (Schumpeter, cit. podľa Syřiště, 2008, s. 57; upravila V. D.).

Aj ďalšie otázky vyžadujú skúmanie a na tomto mieste ich len sformulujeme. Majú inovácie hranice a ako vyzerá „pohraničie“? Čo inovácie vyvoláva k životu? Nie je to len iné slovo pre tvorivosť a jej výsledky?

Trendy vývoja školstva sú výzvou k podpore pedagogických inovácií smerom k posilneniu autonómie škôl a vnútornej kontroly školy, k decentralizácii rozhodovacích kompetencií školy, k tvorbe viacúrovňového kurikula školy. Kladú dôraz na procesnú stránku vzdelávania, na utváranie a rozvoj kompetencií učiacich sa. Pozornosť sa zameriava aj na vzdelávanie znevýhodnených skupín, napríklad na vzdelávanie detí z rodín migrantov a na ďalšie znevýhodnené

skupiny. Hodnotovo tieto oblasti nadväzujú na vzdelávacie tradície a vývojové trendy v Európe (Bagalová, 2009, s. 2).

V školskom zákone z roku 2008 sú zakomponované mnohé z už uvedených parametrov, ktoré môžu zabezpečiť, aby sa školstvo na Slovensku rozvíjalo v súlade so základnými tendenciami a prioritami vzdelávacích systémov rozvinutých krajín demokratického sveta.

10 Predstavy o vzťahu spoločnosti a výchovy – určujúce koncepty

Veda nám pomáha porozumieť svetu. Podobne ako obrazy o svete, ani koncepty a teórie nie sú svetom samým, sú často vzdialené od sveta záujmov, od prežívania sveta v jeho každodennosti. Keď máme odstup, akoby sme lepšie a ďalej videli, nadobudneme istotu, že sa nám podarí prijať riešenie, ktoré obstojí dlhodobo a pre všetkých. Logika presadzovania zmien v občianskej spoločnosti nestojí len na vedných disciplínach. Záujmy ovplyvňujú rozhodovanie aj skúmanie problematiky ľudského sveta.

Teoretický koncept, ktorý predstavuje tri rôzne odpovede na otázku, aký je vzťah spoločnosti a výchovy (školy), nám napríklad umožní porozumieť, aká je naša názorová pozícia, kto sú naši spojenci, ale aj koho máme rešpektovať ako predstaviteľov inej názorovej platformy, keďže nám všetkým ide o skvalitnenie vzdelávania v súlade s nárokmi doby.

Každú pozíciu reprezentujú konkrétne mimovládne organizácie a pre každú z pozícií môžeme vytvárať pedagogické inovácie.

Výchovu alebo (školskú) socializáciu môžeme podľa Roberta Hutterera (Hutterer, 2006, s. 17) definovať ako:

1. spôsob zachovania, udržania, posilnenia a kultivovania spoločenských štruktúr, hodnôt a inštitúcií, ide teda o zachovanie spoločnosti – to je *konzervatívny motív*;
2. spôsob na dosiahnutie zmeny, zlepšenia, nahradenia alebo odstránenia spoločenských štruktúr, hodnôt a inštitúcií; úlohou výchovy je prekonávanie existujúcej spoločnosti a tento *motív je progresívny a emancipačný*;
3. spôsob ako zvládať spoločnosť, fungovanie v nej; úlohou výchovy je pripraviť

mladého človeka na zvládnutie požiadaviek spoločnosti a využívanie možností, ktoré vychádzajú zo spoločenských štruktúr, hodnôt a inštitúcií; využitie týchto spoločenských skutočností znamená prispieť k rovnováhe, vzhľadom na nároky, ktoré zmenené skutočnosti prinášajú; táto pozícia je charakteristická *prelínaním profylaktického (ochranného, preventívneho) a regeneratívneho (obnovujúceho) motívu*.

Inštitúcie i jednotlivci plánujú podľa týchto „vzorov“ konkrétne kroky pri zmene alebo upevňovaní presadzovaného konceptu. Podľa ich návrhov je možné identifikovať predstavy, záujmy a hodnoty, ktoré presadzujú, a predvídať ich reakcie na návrhy zmeny školy, keď spolu diskutujeme alebo súťažíme o projekty.

Ďalšie teoretické koncepty, zdôvodnenia, ktoré majú oporu v európskej myšlienkovvej tradícii, navrhol kanadský teoretik Yves Bertrand v knihe *Soudobé teorie vzdělávání* a napríklad aj Jan Průcha v obsiahlej publikácii *Moderní pedagogika*. Na Slovensku prezentujú konzervatívne orientovaný postoj k zmenám v školstve viacerí teoretici, napríklad Branislav Pupala a predstavitelia Konzervatívneho inštitútu. Publikované texty, za ktorými je dlhodobé skúmanie procesov premeny školstva na Slovensku, sú protiváhou v diskusiách s liberálne orientovanou väčšinou odbornej verejnosti a mimovládnych organizácií. Som presvedčená, že práve odborná diskusia bude priestorom na precizovanie názorov predstaviteľiek a predstaviteľov viacerých názorových pozícií.

11 Iniciatívy mimovládnych organizácií pred schválením nového školského zákona a po ňom

11.1 Informácia o zmenách v školstve na Slovensku po roku 2008

Diskusia o školskej reforme uviazla vo vzťahu k škole na dlhú dobu na bode mrazu. *Milénium a Národný program výchovy a vzdelávania na 15 – 20 rokov* sa po schválení na rokovaní vlády v roku 2001 už nedostali na rokovanie parlamentu. Až po vstupe Slovenska do Európskej únie sa vytvoril účinnejší tlak na realizáciu reformy.

Štátne vzdelávacie programy boli uvedené do praxe škôl na Slovensku v septembri 2008 pre všetky stupne školy. Boli vytvorené v súlade so školským zákonom a Medzinárodnou normou pre klasifikáciu vzdelávania (International

Standard Classification of Education – ISCED 97). Ciele vzdelávania vyjadrujú požiadavky na profil absolventa príslušného stupňa vzdelávania a vyjadrené sú v pojmoch kľúčových kompetencií. (Štátne vzdelávacie programy ISCED 2, ISCED 3A, ŠPÚ 2008) Kompetenciu tvorí vnútorne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, postojov a hodnotových orientácií.

Ako je však v záväzných štátnych vzdelávacích programoch vyriešená otázka, čo sa majú žiačky a žiaci učiť, teda otázka obsahu vzdelávania? V logike tvorby vzdelávacích programov sú to vzdelávacie oblasti, ktoré majú nadpredmetový charakter. Ciele vzdelávacej oblasti vyjadrujú medzipredmetové prepojenie jednotlivých školských predmetov, ktoré tvoria vzdelávaciu oblasť. Pre každý školský predmet vydalo MŠ SR osnovy, ktoré tvoria prílohu ku konkrétnemu štátnemu vzdelávaciemu programu. Upresňujú sa v ňom podľa ročníkov tematické celky, ale aj vzdelávacie štandardy – obsahové a výkonové. Vzdelávací štandard umožňuje monitorovať vzdelávacie výsledky žiakov, lebo vyjadruje minimálny obsah vzdelávania a výkonová časť je formuláciou výkonu – na akej úrovni má žiak, žiačka základné učivo ovládať a čo má vedieť vykonať. Štandardy majú prepojenie na kompetencie, sledujú tiež ciele v oblasti poznania, aj v mimopoznávacích oblastiach (ŠKV – ISCED 2, 2008, s. 24).

11.2 Prierezové témy ako priestor na spoluprácu s mimovládnyimi organizáciami

Na to, aby bol opis dôležitých zmien v školstve úplný, treba uviesť, že Štátny vzdelávací program okrem vzdelávacích oblastí obsahuje aj tematicky zamerané vzdelávacie časti obsahu – prierezové témy, ktoré sa prelínajú so vzdelávacími oblasťami. Patria do vzdelávacieho programu školy, ale povinnosť zakomponovať ich do školského vzdelávacieho programu je iná ako pri vzdelávacích oblastiach. Ide o témy, ktorými škola reaguje na aktuálne problémy spoločnosti, sveta a života detí a mladých ľudí. Podľa Márie Nogovej „škola si môže do ŠKVP zaradiť aj ďalšie prierezové témy, napr. regionálnu výchovu, olympijskú výchovu, globálnu výchovu a ďalšie“ (2009, s. 20). Aj spôsob realizácie prierezovej témy závisí od potrieb a možností školy a okrem samostatného predmetu je možné začleniť témy do iných školských predmetov a môžu učivo jednotlivých predmetov prehĺbiť, doplniť, dať mu reálnu podobu. Konkretizácia problémov multikultúrnej situácie, environmentálnych problémov krajiny, mediálnych vplyvov, rodových vzťahov a podobne si vyžaduje citlivosť na vekové osobitosti detí, na kohéziu skupiny, na skúsenosti učiteľky,

resp. učiteľa, ako aj na regionálne podmienky. V prípade, že škola zaradí prierezovú tému formou blokovej výučby, stane sa táto téma priestorom pre jednorazové, ale intenzívne zážitky. Ak sa stane prierezová téma súčasťou vyučovacích predmetov, zabezpečí dlhodobjšie pôsobenie (Mistrík, 2009, s. 8). Samotný proces tvorby školských vzdelávacích programov umožňuje výber formy na realizáciu prierezových tém. Školské vzdelávacie programy sú totiž dvojstupňové. Na povinný rámec daný štátnym vzdelávacím programom nadväzuje proces tvorby školského vzdelávacieho programu a v tejto fáze cielenej individualizácie školského vzdelávacieho programu si každá škola modeluje svoj konkrétny program. Vedieť o procesoch tvorby školského vzdelávacieho programu znamená šancu ovplyvniť na regionálnej úrovni školu: podávať návrhy, vstúpiť do spoločných projektov, organizovať akcie, diskutovať a argumentovať v prospech presadenia občiansky aktuálnych a legitímnych požiadaviek na vzdelávanie. Využiť potenciál zainteresovaných skupín znamená osloviť rodičov detí, zapojiť ich v takej miere, ktorú projekt, akcia či inak formulovaný záujem mimovládnej organizácie vyžaduje. Veľkou témou do diskusie je aj to, ako učitelia a učiteľky získavajú a ako si zdokonaľujú svoju profesionalitu, kto, kde a ako im pomáha rozvíjať učiteľské kompetencie, ktoré potom môžu uplatňovať vo výučbe.

Téma podpory a rozvoja profesijných kompetencií nie je v teórii nová. V príprave učiteľov sa tvorba profesijných kompetencií viaže na štandardy profesijnej prípravy. Oblasť, v ktorých sa štandardy formulujú, súvisia s činnosťou učiteľa či učiteľky. Alica Petrasová rozvíja koncept prípravy učiteľov o ďalšiu kvalitu jeho pôsobenia. Je ňou kritické myslenie. Text, ktorý venovala teoretickému zdôvodneniu problému a doplnila ukázkami praktických aktivít, zaujímavo prepája akademickú prípravu učiteľov s inovačným programom mimovládnej organizácie, ktorá sa venuje rozvoju kritického myslenia a využíva metódy pedagogického konštruktivismu aj pri utváraní kompetencií.

Príklad: Mimovládne organizácie a škola – situácia v Českej republike

Postavenie mimovládnych organizácií a profesijných zoskupení je vo vzťahu k Ministerstvu školstva v ČR charakterizované väčšou otvorenosťou. Mimovládne organizácie sa zúčastňujú na výberových konaniach pre tvorbu učebných materiálov (napr. pre výchovu

k občianstvu), ministerstvo ich distribuuje do škôl a nasleduje ponuka vzdelávacích kurzov pre učiteľov a učiteľky. Do spolupráce sú zapojené katedry vysokých škôl pripravujúce budúcich učiteľov, ktoré realizujú aj kurzy pre učiteľky a učiteľov z praxe.

Zámerné zjednodušenie pobúri tých čitateľov, ktorí vedia, ako na daný stav vplýva celková atmosféra v spoločnosti, existencia legislatívnych podmienok aj iniciatíva jednotlivcov. Napriek týmto skutočnostiam uvediem príklad, ktorý umožní porovnávať podobné iniciatívy opísané v niektorých textoch tejto publikácie, napríklad iniciatívy mimovládnych organizácií presadzujúcich globálne vzdelávanie do vzdelávania (v súčasnosti aj cez Platformu Mimovládnych rozvojových organizácií).

Prierezová téma českého *Rámcového vzdelávacieho programu pre jednotlivé stupne školy* s názvom *Osobnostný a sociálny rozvoj* je príkladom, na ktorom sa dá už opísaná situácia dokumentovať. Návrhy, texty, diskusie, hľadanie spolupracovníkov – to bola iniciatíva pedagóga Jozefa Valentu z Filozofickej fakulty Karlovej univerzity. Zavedenie rámcového programu do štúdia na jej Katedre pedagogiky, spolupráca s Jiřím Pelikánom a s ďalšími pracovníčkami a pracovníkmi fakulty výrazne posilnili teoretické zázemie na rozpracovanie témy. Bez existencie mimovládnej organizácie AISIS by možno nevznikla desiatka publikácií, ktoré sa venujú zložitým témam podpory osobnostného a sociálneho rozvoja detí a mladých ľudí. Dlhodobú udržateľnosť projektu osobnostnej a sociálnej výchovy podporuje aj časopis *Moderní vyučování* (www.modernivyucovani.cz), ktorý je pre učiteľky a učiteľov dostupný na webovej stránke asociácie.

11.3 Odporúčania na presadzovanie inovácií v škole

Formulovanie odporúčaní na presadzovanie pedagogických inovácií mimovládnych organizácií musí zohľadniť konkrétnu situáciu danej organizácie, ale aj očakávania konkrétnych aktérov spolupráce.

Nasledujúce charakteristiky pomenúvajú príklady dobrej praxe mimovládnych organizácií a podnety k rozvoju, ako aj parametre dobrého vzdelávania a možnosti prehĺbenia spolupráce mimovládnych organizácií so školou. Ide najmä o tieto odporúčania:

- Zvyšovať kvalitu vzdelávania prostredníctvom poskytovania *podpory pre rozvoj schopností* učiteľkám a učiteľom.
- Poskytovať učiteľkám a učiteľom možnosti identifikovať individuálny spôsob učenia, ako aj vzdelávacie príležitosti, ktoré zabezpečia ich rozvoj.
- Podporovať schopnosť učiteľov a učiteľiek zakomponovať inovácie do školského a triedneho kurikula.
- Zabezpečiť pre učiteľov a učiteľky, ako aj pre lektorov a lektorky z mimovládnych organizácií, aby dokázali „diagnostikovať“ školu, triedu, žiakov a vôbec prostredie školy.
- Zabezpečiť pre všetkých rovnosť príležitostí vo vzdelávaní.
- Zabezpečiť, aby sa naučili *vnímať a podporovať diverzitu (rozmanitosť) v triede*.
- Pripravovať inovačné programy s vedomím vlastnej názorovej pozície, čo zvyšuje autentickosť a pripravuje pôdu pre dialóg s tými, čo majú o probléme iné predstavy.
- Ponúkať otázky *obsahu prierezových tém* vo forme, ktorá učiteľkám a učiteľom v konkrétnych školách umožňuje výber.
- Poznať podmienky školy a regiónu a pomáhať presadiť programy a realizovať projekty zamerané na *zlepšenie vzťahov medzi rodinou, školou a miestnou komunitou* (takýto prístup pomáha škole dosiahnuť vyšší stupeň dôveryhodnosti a z občiansky angažovanej témy mimovládnych organizácií je možné urobiť vec všetkých ľudí a otvoriť ju okoliu).
- Prehodnotiť predstavy o úspešnosti a neúspešnosti vo vzdelávaní vo vzťahu k novým *teóriám učenia*, pričom v tomto procese je dôležité využívať všetky *skúsenostné učenia* a zobrať na vedomie, že podnety *pedagogického konštruktivismu* nie sú len módou, ale cestou k osobnej zaangažovanosti tých, ktorí sa učia (pozri napr. na Slovensku aktivity Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní).
- Zamerať *plánovanie, realizáciu a hodnotenie výučby a učenia na proces aj na výsledok*. Pri realizácii programov treba posudzovať výkon učiacich sa aj vo vzťahu k zvládnutiu nárokov na získavanie zručností, na prejavenu aktivitu žiakov a žiačok, na ich ochotu spolupracovať a využiť svoje schopnosti v prospech iných. Treba pritom oceňovať aj zvládnutie aktivity v kognitívnej rovine, najmä v oblasti kritického myslenia a v jeho prejavoch.

- Prepojiť diskusie o hodnotách s opismi správania, v ktorých sa tieto normy a hodnoty prejavujú (keďže k cieľom presadzovaných tém mimovládnych organizácií patrí aj oblasť postojov a hodnôt).
- Zviditeľniť potreby všetkých detí a *vyjednávať pravidlá spolužitia v triede (škole)* a podporovať tak pozitívne vzťahy medzi deťmi a ich osobnú zodpovednosť za vlastné správanie.

12 Spolupráca mimovládnych organizácií s inými sektormi

Mimovládne organizácie v spolupráci s verejným sektorom a v kontakte so zahraničnými partnermi vyslovujú požiadavku, aby sa do obsahov vzdelávania zaradili témy, ktoré považujú občania a občianky za hodné záujmu a dôležité pre zdravý vývin spoločnosti. Mimovládne organizácie sa po vstupe Slovenska do Európskej únie stali vážnejšími aktérmi v oblasti vzdelávania. Legislatíva Európskeho spoločenstva, domáce politické sily a školské profesijné inštitúcie majú tiež záujem ovplyvňovať vzdelávaciu politiku. Niektorí z aktérov akoby mali viac hlasov, iní sú v pozícii pozorovateľov. Demokratické mechanizmy fungovania spoločnosti vždy priviedli legitímnych aktérov k spolupráci a niekedy aj k dialógu.

V minulosti, a čiastočne toto tvrdenie vystihuje aj súčasnosť, sa verejný sektor uzatváral pred diskusiou aj preto, lebo reforma školy mala na Slovensku veľký sklz. Okolité krajiny, napríklad Poľsko a Česká republika, majú za sebou náročné experimentálne štádium, počas ktorého sa overoval návrh školskej reformy. Ministerstvo školstva SR, zodpovedné za zmeny v školstve, prípravnú etapu reformy skrátilo a reforma školy sa začala v štádiu, keď nebola dostatočne pripravená.

Väčšina krokov, ktoré smerovali k prijatiu nového školského zákona, štátnych vzdelávacích programov a ďalších dokumentov, len vyvolala ilúziu spolupráce s inými sektormi. Kedy a za akých okolností sa *vytvorí mechanizmus*, v ktorom diskusia a iné formy spolupráce zabezpečia prísun nových myšlienok, účinnú spätnú väzbu a budú zdrojom motivácie pre aktivitu učiteľov, učiteľky, verejnosť, občanov a občianky? Ako sa stať akceptovaným partnerom? Kedy verejná inštitúcia potrebuje podporu mimovládnych organizácií a kedy ich obchádza?

Príkladom práce v rámci mimovládneho sektora pri vytváraní platformy pre spoluprácu medzi organizáciami, ktoré sa zaoberajú rozvojom a humanitárnou

spoluprácou, je Platforma MVRO. Plní veľa funkcií do vnútra – podporuje, informuje členov Platformy, zastupuje ich záujmy na domácej a zahraničnej pôde i vo vzťahu k vláde SR a k Národnej rade SR, vedie dialóg a zvyšuje povedomie verejnosti o rozvojovej problematike (www.mvro.sk – závery konferencie 27. – 28. 8. 2010).

Viaceré mimovládne organizácie, ktoré svoje ciele premietli aj do vzdelávania, začínajú hľadať spôsob, ako spoločne skvalitniť ponuku pre školy alebo neformálne vzdelávanie.

Spolupráca medzi MVO nie je jednoduchá, problémy občanov, ktorých zastupujú, sú často veľmi špecifické. Ak nájdú silu a dôvod pre spoluprácu, prinesie to prospech občanom aj verejným inštitúciám. *Medzisektorová spolupráca* je vzájomne prospešné prepojenie dvoch alebo troch sektorov spoločnosti. Vzájomná spolupráca verejného, podnikateľského a mimovládneho sektora (občianskeho sektora) pri riešení problémov spoločnosti, teda aj v oblasti vzdelávania, je odrazom kvality občianskej spoločnosti na Slovensku.

Mimovládny a verejný sektor sú a budú oddelené „svety“. Každý z nich má svoje poslanie (Mistrík, 2005, s. 149), môžu však hľadať spôsoby, ako spolupracovať, vytvárať partnerstvá a siete vzájomnej podpory v záujme zlepšenia výchovy k občianstvu, rozvoja kompetencií detí, mladých ľudí, ale aj v rámci profesijného rozvoja učiteľov v praxi.

Ako môže škola (aj vysoké školy) účinne meniť stratégie vyučovania a zahrnúť do školského vzdelávacieho programu pedagogické inovácie, ktorý vznikol v projekte vzdelávacej mimovládnej organizácie? Najstručnejšia odpoveď je nechať otvorené dvere, vyjsť z úkrytu, z bezpečia overených postupov a stretnúť sa s novými podnetmi. V procese vytvárania partnerstiev škôl a mimovládnych organizácií môžeme aj na Slovensku pozorovať snahu jednotlivcov z oboch sektorov o spoluprácu.

Uvedme príklad (príklady spolu s ukážkami vydarených projektov uvádzajú aj iné štúdie v tejto publikácii), ktorý vypovedá o možnostiach medzirezortnej spolupráce zameranej na ovplyvňovanie procesu transformácie školstva v prospech zapojenia mimovládnych organizácií do spolupráce.

Príklad

Táňa Piovarčiová z Centra vzdelávania pri Nadácii pre deti Slovenska podporuje myšlienku „vytvorenia centier regionálneho vzdelávania v záujme zlepšovania kvality školy v kľúčových oblastiach“ (Piovarčiová, 2007, s. 27–30). Vzdelávacie centrum realizuje projekty, ktorých súčasťou je aj hľadanie dobrých riešení v komunite tvorenej zástupkyňami a zástupcami jednotlivých rezortov v konkrétnom regióne.

Príklad

Podpora vstupu mimovládnych organizácií do procesu zmien školy sa uskutočňuje aj vďaka finančnej podpore Stredoeurópskej nadácie a firiem, ako je Slovnaft. Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní (pozri www.zdruzenieorava.sk/projekty, jún 2010) v rámci projektu Škola, ktorej to myslí, vyškoliila viacero modelových základných škôl. Ak sa projekt uskutočňuje priamo v konkrétnej škole, pomáha rozvíjať potenciál pracovníkov školy. Poskytne im vzdelávací program, ktorý rozvíja schopnosť myslieť samostatne a učiť sa, rozvíja tak aj odborné pedagogické vedomosti a zručnosti pedagógov. V prípade združenia ide o využívanie stratégií myslenia a učenia sa, v rámci ktorej sú účinné viaceré metódy a tie rozvíjajú u učiacich sa zručnosti čítania a písania, diskutovania, projektového učenia. Dôraz na vytváranie možností pre tvorbu prostredia, ktoré stimuluje kvalitu učenia a spolupráce školy s rodinou a verejnosťou, je inšpirujúci.

Príklad: Reakcie ŠPÚ na iniciatívy mimovládnych organizácií

Príkladom spolupracujúcich inštitúcií je aj Štátny pedagogický ústav. V pláne hlavných úloh má prieskum uskutočňovania pedagogických inovácií na základných školách na Slovensku. V roku 2009 sa uskutočnil prieskum a jeho výsledky spracované do správy z monitorovania inovácií na školách v jednotlivých regiónoch by sa mali byť východiskom pre koncepciu trvalej podpory pedagogických inovácií. Pre mimovládne organizácie, ktoré sa dlhodobo venujú pedagogickým inováciám v jednej z mnohých tematickej oblasti, je dobrým signálom informácia o pripravovanom katalógu pedagogických inovácií a tiež o pripravovanom portáli na zverejňovanie ukážok inovácií v praxi pre odbornú aj širšiu verejnosť (www.statpedu.sk).

Práca v združeniach, ktoré sa orientujú na vzdelávanie, je zatiaľ „behom na krátke trate“. Aj keď myšlienka podpory konkrétnych pedagogických inovácií nie je len vecou módy, uvedomujeme si, že je viazaná na získavanie prostriedkov z legitímnych zdrojov. Tým je podpora podnikateľského sektora, percentá z daní od občanov a z fondov, ktoré sú vytvorené na podporu záujmov jednotlivcov a skupín občanov, teda pre neziskový sektor. Viaceré mimovládne organizácie investujú neúmerne veľa energie na získavanie prostriedkov pre svoju prácu, a preto je dôležité vytvoriť grantové schémy na podporu rôznych činností (výskum, preklady, publikácie textov, príprava programov pre školy a pod.).

Kto sme, kam patríme? Prináša príslušnosť k sektoru v rámci spoločnosti aj iný pohľad na svet? Áno aj nie. Lebo utváranie identity, aj tej profesijnej už dávno nemusí byť a nie je v znamení „buď-alebo“. Postmoderné myslenie prinieslo aj uvoľnenie protikladov, toho oddeľujúceho „verzus“ (akademické vs. treťosektorové). Za novoveký predsudok vyhlásilo tvrdenie, že jedine veda (prírodovedné vedy), jej pohľad na svet má monopol na pravdivosť výkladu sveta, aj keď viera vo vedu a jej riešenia ešte v mnohom pretrváva. Nie je však múdre v mene praxe spochybňovať vedu/teóriu a rovnako nie je múdre v mene teoretickej či metodologickej čistoty racionálnych úvah spochybňovať legitimitu prínosov ľudí angažovaných v mimovládnych organizáciách. Je dôležité uznať, že niektoré aktivity mimovládnych organizácií práve kvalitou odbornej práce nielen zodpovedajú nárokom akademických pracovísk, ale sú pre ne výzvou.

Práca v rôznych sektoroch prináša nové perspektívy i spoločné riešenie problémov spoločného sveta. Pri hľadaní riešení sa stáva, že zatvárame oči pred tým, čomu nerozumieme, čo nás presahuje alebo ohrozuje. Práve vtedy potrebujeme tých, ktorí chcú a vedia, ako začať problém pomenovať a postupne začleniť do nášho sveta tak, aby sme našli dobré riešenia.

13 Podnety pre budúcu spoluprácu mimovládnych organizácií so školami

Spolupráca s mimovládnymi organizáciami, ktoré pôsobia v občianskom vzdelávaní, môže mať dobré výsledky a potom ju vnímajú obidve strany ako vzájomne prospešnú. Cesta k dobrým výsledkom však vedie cez schopnosti zhodnotiť vlastné dôvody pre spoluprácu a spoločne prediskutovať ciele a podmienky, za akých chceme tieto ciele dosiahnuť. Formulácia návrhov

a podnetov pre spolupracujúce mimovládne organizácie je len naznačená. Do „zoznamu“ sa nedostali všetky detaily, na ktoré sme pri spracovaní podnetov narazili. Priestor na doplnenie je otvorený.

1. Spoznávať pravidlá, ktoré platia v spolupracujúcej organizácii a zakomponovať ich do *podmienok spolupráce*. Kým neziskové organizácie musia reagovať často veľmi pružne na ponuky od donorov, na problémové situácie v spoločnosti (je to súčasť ich poslania), akademické spoločenstvo plánuje na dlhé časové obdobia.
2. Podporiť projekt zameraný na spoluprácu mimovládnych organizácií a škôl, ktorého cieľom by bol prieskum v organizáciách so skúsenosťami v oblasti spolupráce. Pomenovať prijateľné formy spolupráce organizácií z rôznych sektorov a navrhovať *legislatívne úpravy pre spoluprácu*.
3. Zvážiť povahu vstupov mimovládnych organizácií vzhľadom na zameranie školy. Odlíšiť rýchle, jednorazové kontakty, účelovo podporené projekty od projektov dlhodobej spolupráce.
4. Formulovať obavy o kvalite spolupráce, diskutovať o možných problémoch – vyzvať partnera, aby formuloval potenciálne obavy, a zakomponovať *budovanie dôvery* do spolupráce. Pomenovať nielen dôvody pre spoluprácu, ale vytypovať aj oblasti, v ktorých si konkurujeme (v súťaži o získanie projektov a pod.).
5. Propagovať partnerstvá mimovládnych organizácií a škôl, využívať pozitívne výsledky spolupráce, hľadať spôsoby vyrovnávania sa s prehrami, so zlyhávajúcou motiváciou či so vzájomnými predsudkami. Publikovať aj *príklady spolupráce* škôl a vzdelávacích mimovládnych organizácií pre rozvoj kompetencií študentov.
6. V presadzovaní konkrétnej témy zmapovať, ako fungujú školy v iných európskych krajinách, uvádzať pri prezentácii témy príklady, ako sa školy vyrovnali s novou témou. Preložiť texty o *zahraničných skúsenostiach* zo spolupráce medzi sektormi.
7. Spojiť sily, aby sa dobré overené pedagogické inovácie dostali do *katalógu inovácií*. Zmapovať situáciu v organizácii a ponúknuť, čo chýba. (Ak teória, tak presadiť preklad, osloviť odborníkov; ak učebnica, tak zabezpečiť školenie učiteľov, žiakov, publikovanie v médiách a pod.).
8. Ak sa splní požiadavka mimovládnej organizácie a téma sa zakomponuje do školského vzdelávacieho programu, tak premyslieť, aké budú nasledujúce *kroky pre rozvoj témy* (napr. účasť na dlhodobom rozpracovaní témy, finančná podpora malých inovácií témy, vznik vzdelávacieho centra).

9. Porozumieť logike Štátneho vzdelávacieho programu a *poznať metodiku tvorby školských vzdelávacích programov.*
10. *Pracovať s konkrétnou školou*, ak má potrebu spolupracovať na rozšírení niektorej z prierezových tém. Školy majú k dispozícii len málo možností, ako posilniť profiláciu školy a ponúknuť žiakom kvalitnejšie vzdelanie v predmetoch, pre ktoré majú dobrých odborníkov.

Otázky, na ktoré nenájdete v tejto časti publikácie odpovede, ponúknite do diskusie, píšete a publikujte, určite doplnia tie nepomenované problémy, pred riešením ktorých stoja mimovládne organizácie v snahe účinne ovplyvňovať vzdelávaciu politiku.

Prajem si, aby sa vklad každej spolupracujúcej organizácie dočkal pozornosti a uznania pre vzájomnú podporu. Život v globalizovanom svete si vyžaduje, aby sme nielen spoločne oživovali osvedčené stratégie riešenia občiansky závažných problémov, ale aj hľadali odpovede na novo sa vynárajúce problémy občanov. Na mnohých príkladoch môžeme ukázať, že plnšie, účinnejšie a mnohostrannejšie odpovede dostaneme vtedy, keď sa pri porade o spoločnej veci stretnú hlasy viacerých partnerov.

ODKAZY NA WEBOVÉ STRÁNKY K PEDAGOGICKÝCH INOVÁCIÁM

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

Národná správa o štátnej politike vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike. MŠ SR apríl 2010. Dostupné na: http://rpo.rokovania.sk/RokovanieVlady/html/m_Mater-Dokum_120937.html.

Štátne vzdelávacie programy ISCED 2, ISCED 3A, 30.6.2008. ŠPÚ, Bratislava 2008. Dostupné na: www.statpedu.sk/dokumenty.

Návrh akčného plánu politiky mládeže na roky 2010 – 2011, ktorý vyplýva z Kľúčových oblastí a akčných plánov štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike na roky 2008 – 2013. Dostupné na: http://www.iuventu.sk/files/documents/legislativa/akcny_plan_mp2010-2011.pdf.

Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku. Prieskumná štúdia z projektu Inovačný prístup k profesionalizácii práce s deťmi. Bratislava 2009. Dostupné na: http://www.nds.sk/docs/NEN-Prieskumna_studia.pdf.

Piovarčiová, T.: *Novo vytvárajúce sa potreby detí na Slovensku.* IUVENTA, Bratislava 2010. Dostupné na: http://www.iuventu.sk/index.php?www=sp_file&id_item=133. *Pedagogické inovácie v škole.* Prieskum ŠPÚ, Bratislava 23. jún 2009. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sk/news/view/18> 8. 10. 2010 a http://www.statpedu.sk/documents//24/standardy_2009/DotaznAk_pre_riaditeAlov.doc.

Pedagogické inovácie Združenia Orava pre demokraciu v škole. Vstupujeme do III. roku projektu – Škola, ktorej to myslí. Dostupné na: http://www.zdruzenieorava.sk/projekty/vstupujeme-do-iii-roku-projektu_sk a www.zdruzenieorava.sk/akcie/9-11-november-2007-inovacie-v-skole-2007_en, z 20. 7. 2010.

Platforma MVRO – informácie. Dostupné na: www.mvro.sk.

Súbor nástrojov na podporu pedagogických inovácií. Návrh strategicko-akčného plánu MŠ SR na začlenenie pedagogických inovácií podporujúcich rozvoj kľúčových kompetencií do vzdelávacieho systému. Výstup projektu MATRAflex Rozvoj životných zručností/kľúčových kompetencií detí a mládeže, MAT06/SK/8/9. Bratislava 2007. Dostupné na: <http://www.nds.sk/public/Návrh-akcneho-planu-MS-SR.doc>.

Portál pre rodovo citlivú pedagogiku rozvojamodrysvet.sk

LITERATÚRA

Bagalová, L.: *Inovácie v pedagogickom procese*. ŠPÚ, Bratislava 2009. Dostupné na: http://www.skolstvomartin.sk/update/prispevky/prispevok_1.pdf.

Dúbravová, V.: *Alternatívne pedagogické hnutie*. In: *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. SPN, Bratislava 1994.

Dúbravová, V.: *Profesijné kompetencie učiteľov – modulový systém utvárania pedagogických kompetencií v oblasti odborových didaktík*. In: Dargová, J. – Darák, M. (ed.): *Didaktika v dimenziách vedy a praxe*. Prešov 2006.

Dúbravová, V.: *Didaktické aspekty multikultúrnej výchovy*. In: Šoltéssová, K. (ed.): *MULTI-KULTI na školách*. Nadácia Milana Šimečku, Bratislava 2006.

Lukšík, I. – Supeková, M.: *Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach*. Humanitas, Bratislava 2003.

Matulčíková, M.: *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. AG MUSICA LITURGICA, Bratislava 2007.

Mazáčová, N.: *Vybrané pedagogické inovácie v súčasnej škole*. PdF Karlova Univerzita, Praha 2008.

Matulčíková, M.: Program podpory pedagogických inovácií. In: *Pedagogická revue* 53, 2001, č. 3.

Matulčíková, M.: *Stanovisko Združenia na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní k návrhu školskej reformy*. Čas (Pedagogická revue) 2001.

Mistrík, E. a kol.: *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rozmanitosť*. OSF-NOS, Bratislava 2008.

Mistrík, E.: *Úvaha o kontextoch konferencie*. In: *Zborník z konferencie Životné zručnosti – Nová stratégia úspechu*. NDS, Bratislava 2005.

Nogová, M.: *Základné východiská ŠkVP*. In: *Školské vzdelávacie programy. Praktický manuál pre zostavenie školského vzdelávacieho programu*. Raabe, Bratislava 2009.

Prucha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1998.

Petrasová, A.: *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Rokus, Prešov 2009.

Piovarčiová, T.: *Možnosti spolupráce školy a profesijných MVO*. In: *Súbor nástrojov na podporu pedagogických inovácií. Výstup projektu MATRAflex Rozvoj životných zručností/kľúčových kompetencií detí a mládeže*. MAT06/SK/8/9, Bratislava 2007.

Pupala, B.: *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Typi Universitas Tyrnaviensis a VEDA, Bratislava 2004.

Syříště, I.: *Škola jako síť vztahů*. In: Bendl, S. – Kucharská, A. a kol. (ed): *Kapitoly ze školní pedagogiky a psychologie*. PdF UK, Praha 2008.

Zelina, M.: *Alternatívne školstvo*. Iris, Bratislava 2000.

O autoroch, autorkách a organizáciách

Barbora Kahátová (1978) absolventka Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, študentka Ústavu verejnej politiky Fakulty sociálnych a ekonomických vied UK v Bratislave. Pôsobí v neziskovom sektore, v programoch posilňovania občianskej spoločnosti, rozvoja rómskych komunít a vzdelávania.

Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation je mimovládna organizácia, ktorá na Slovensku pôsobí od roku 1992. Je súčasťou medzinárodnej siete Nadácií otvorenej spoločnosti aktívnych vo viac ako 60 štátoch sveta. Rôznorodými programovými a grantovými aktivitami vytvára ľuďom príležitosti skvalitňovať spoločnosť smerom k väčšej otvorenosti, transparentnosti a presadzovaniu rovnosti príležitostí.

Andrej Návojský (1980) absolvent Filozofickej fakulty UK v Bratislave. V rámci európskeho projektu GLEN absolvoval dobrovoľnícky pobyt v Tanzánii; neskôr podieľal na príprave dobrovoľníkov. Od septembra 2005 pôsobí v občianskom združení Človek v ohrození, v súčasnosti je programovým manažérom sekcie globálneho vzdelávania a koordinuje medzinárodný projekt spolupráce s afganskými školami Twin School. Spoluautor niekoľkých metodických príručiek pre školy, vedie semináre pre učiteľov a mladých lídrov. Od 2010 je koordinátorom pracovnej skupiny pre tvorbu stratégie globálneho vzdelávania na Slovensku.

Človek v ohrození je občianske združenie založené na Slovensku v roku 1999. Jeho poslaním je účinne pomáhať ľuďom, ktorí trpia dôsledkami vojnových konfliktov, prírodných katastrof a autoritárskych režimov. Vzdelávacími a osvetovými aktivitami sa snaží prispieť k budovaniu otvorenej, tolerantnej a solidárnej spoločnosti na Slovensku. Aktivity možno rozdeliť do štyroch skupín – humanitárna pomoc, rozvojová spolupráca, podpora ľudských práv a vzdelávacie a osvetové aktivity na Slovensku, kde patrí i Medzinárodný festival dokumentárnych filmov Jeden svet.

Richard Medal (1964) absolvent učiteľského odboru biológia – chémia na Prírodovedeckej fakulte KU v Prahe, pôsobí v neziskovom sektore. Je zakladateľ a riaditeľ občianskeho združenia Centrum environmentálnych aktivít Trenčín a Sieť environmentálno-výchovných organizácií Špirála. Pracuje najmä v programoch environmentálnej výchovy a vzdelávania k udržateľnému

rozvoju, ako aj v programoch posilňovania občianskej spoločnosti na miestnej aj celoslovenskej úrovni.

Centrum environmentálnych aktivít (CEA) je občianske združenie, ktoré vzniklo v roku 1994 a združuje ľudí so záujmom o životné prostredie, o zvyšovanie kvality života a o propagovanie a rozširovanie environmentálne únosného a zdravšieho spôsobu života. Hlavné tri programy organizácie (www.cea.sk) sú:

- Environmentálna výchova a vzdelávanie (www.zelenaskola.sk, www.biodoskol.sk)
- Podpora rozvoja ekologického poľnohospodárstva (www.biospotrebiteľ.sk, www.biodoskol.sk, www.biopotravinaroka.info)
- Trenčín 21 - životné prostredie a kvalita života v meste Trenčín (www.cea.sk)

Jana Cviková (1963) expertka na rodovú problematiku, spoluzakladateľka feministickej organizácie ASPEKT, za ktorej vzdelávacie a publikačné projekty zodpovedá spolu s Janou Juráňovou. Je jednou z editoriek a autoriek publikácií o rodovo citlivej pedagogike *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky* (2003) a *Žena nie je tovar. Komodifikácia žien v našej kultúre* (2005). V rokoch 2005 – 2008 pracovala na projekte zameranom na rodovo citlivú pedagogiku ruzovymodrysvet.sk.

ASPEKT je prvá feministická organizácia na Slovensku (1993), zameriava sa na rodovú senzibilizáciu spoločnosti, nositeľka množstva vzdelávacích a publikačných projektov. Usporadúva vzdelávacie podujatia, spravuje knižnicu, poskytuje odborné konzultácie, realizuje výskumné projekty, prevádzkuje materiálovo bohatý webový portál, spolupracuje s inými médiami. V knižnej edícii ASPEKT vyšlo doteraz 105 titulov. Ďalšie informácie na www.aspekt.sk. V rokoch 2005 – 2008 ASPEKT ako vedúca partnerka rozvojového partnerstva realizovala v rámci IS EQUAL z prostriedkov ESF projekt ruzovymodrysvet.sk s podtitulom *Rodová senzibilizácia vo vzdelávacom procese na základných a stredných školách ako príprava budúcej desegregácie povolání*. Viac o projekte na www.ruzovymodrysvet.sk.

Oľga Pietruchová (1962) rodová expertka, absolventka rodových štúdií na Rose Mayreder College vo Viedni. Pôsobí v neziskovom sektore ako riaditeľka Spoločnosti pre plánované rodičovstvo. Angažuje sa v oblasti ochrany sexuálnych a reprodukčných práv a rodovej rovnosti.

Ivan Lukšík (1962) sociálny psychológ, pôsobí na Katedre sociálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Vede vysokoškolské kurzy Základy rodinnej a školskej sexuálnej výchovy, Sociálne otázky HIV/AIDS, Preventívne programy, Psychológia a ďalšie. Zaoberá sa výskumom sociálnych otázok sexuality a výskumom kultúry školy. Podieľal sa na realizácii projektov v oblasti sexuálneho a reprodukčného zdravia pre WHO a pre Spoločnosť pre plánované rodičovstvo.

Spoločnosť pre plánované rodičovstvo (SPR) je mimovládna organizácia, ktorá pôsobí od jej vzniku v roku 1992 v oblasti obhajoby sexuálnych a reprodukčných práv, výchovy k plánovanému rodičovstvu a zodpovednému sexuálnemu správaniu. SPR je členskou organizáciou Medzinárodnej federácie pre plánovanie rodičovstva – International Planned Parenthood Federation (IPPF), jednej z najväčších mimovládnych organizácií na svete.

Vlasta Dúbravová (1954) odborná asistentka Katedry etickej a občianskej výchovy UK v Bratislave, spolupracuje s mimovládnymi vzdelávacími organizáciami. Zameriava sa na problematiku súčasných pedagogických teórií, aj na procesy rozvoja osobnostných a sociálnych spôsobilostí potrebných pre učiteľskú profesiu. Vede kurzy odborových didaktík. Bola riešiteľkou viacerých projektov s tematikou multikultúrnej výchovy, globálneho rozvojového vzdelávania, rozvoja profesijných kompetencií učiteliek a učiteľov.

Pedagogická fakulta patrí medzi najväčšie fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a je zároveň aj najväčšou pedagogickou fakultou na Slovensku. Fakulta má 63-ročnú tradíciu a poskytuje klasické univerzitné vzdelanie s nadregionálnym, celoštátnym i medzinárodným významom. Rozvíja svoj výskumný charakter vo viacerých medzinárodných i domácich projektoch.