



MINISTERSTVO ŠKOLSTVA,
VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

Dagmar Horná, Kálmán Petőcz
(editorka a editor)



Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty

UNESCO CHAIR
FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION
COMENIUS UNIVERSITY
BRATISLAVA



HELSINSKÝ VÝBOR
PRE ĽUDSKÉ PRÁVA NA
SLOVENSKU

Štátny pedagogický ústav
Bratislava
2015



MINISTERSTVO ŠKOLSTVA,
VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



PRÁVO NA VZDELANIE A JEHO KLÚČOVÉ ASPEKTY

Dagmar Horná, Kálmán Petőcz

(editorka a editor)

Štátny pedagogický ústav

Bratislava
2015



UNESCO CHAIR
FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION
COMENIUS UNIVERSITY
BRATISLAVA

Rozmnožovanie a šírenie tohto diela alebo jeho častí akýmkoľvek spôsobom bez výslovného písomného súhlasu vydavateľa je porušením autorského zákona.

Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty

Editovali:

PhDr. Dagmar Horná, PhD.

PhDr. Kálmán Petőcz

Autori a autorky:

Ing. Viliam Figusch, CSc.

PhDr. Peter Guráň, PhD.

Mgr. Katalin Hodossy

PhDr. Dagmar Horná, PhD

doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD.

PhDr. Kálmán Petőcz

Recenzovali:

prof. PhDr. Miroslav Kusý, CSc.

prof. PhDr. Silvia Miháliková, PhD.

Koordinovala:

(výstup úlohy z PHÚ ŠPÚ č. 4.2)

Mgr. Darina De Jaegher

Prvé vydanie, 2015

Vydal: Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, P. O. Box 26, 830 00 Bratislava

Vytlačil: Stredná odborná polygrafická škola, Račianska 190, 835 26 Bratislava

ISBN 978-80-8118-141-2

OBSAH

PREDSLOV	7
POUŽÍVANIE ODBORNEJ TERMINOLÓGIE A METODOLÓGIA PREKLADU (Kálmán Petőcz, Dagmar Horná)	10
KAPITOLA 1. ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ (Kálmán Petőcz)	18
1.1. Neodňateľnosť a univerzálnosť ľudských práv.....	18
1.2. Tri aspekty vzťahu práv a povinností	20
1.3. Individuálna podstata a povaha ľudských práv	25
1.4. Individuálny a kolektívny rozmer výkonu ľudských práv.....	27
1.5. Skupinové práva alebo ľudské práva osôb patriacich k menšinovým skupinám?	29
1.6. Osobitosť výkonu niektorých práv a osobitné vyrovnávacie opatrenia.	31
1.7. Kolektívne práva.....	33
KAPITOLA 2. PRÁVA DETÍ A VZDELÁVANIE (Peter Guráň)	35
2. 1. Základné piliere a princípy CRC	36
2.2. Články CRC týkajúce sa vzdelávania.....	39
2.3. Všeobecný komentár č.1 Výboru pre práva dieťaťa OSN	45
2.3. Odporúčania Výboru OSN pre práva dieťaťa v oblasti vzdelávania, osvetu a tréningu špecialistiek a špecialistov.....	48
2.4. Národný akčný plán pre deti 2013 – 2017	52
2.5. Názory detí na školu a právo na vzdelanie	59
2.5.1. Problémový okruh vzdelávanie a škola (čl. 28, 29 Dohovoru o právach dieťaťa)	60
2.5.2. Problémový okruh voľný čas (čl. 31 Dohovoru o právach dieťaťa)..	62
KAPITOLA 3. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE (Kálmán Petőcz)	65
3.1. Základné princípy	65
3.2. Aký je rozdiel medzi integráciou a inklúziou? Prvé priblíženie	69
3.3. Inkluzívne vzdelávanie v medzinárodných normách	77

3.3.1. Dohovor UNESCO proti diskriminácii vo vzdelávaní (1960)	77
3.3.2. Základné ľudskoprávne dohovory OSN: ICCPR, ICESCR, ICERD	79
3.3.3. Špeciálne ľudskoprávne dohovory: CEDAW, CRC, CRPD, FCNM ...	83
3.4. Inkluzívne vzdelávanie na Slovensku. Prehľad základných noriem a dokumentov	94
3.4.1. Školský zákon a iné rezortné predpisy	94
3.4.2. Pracovná skupina pre inkluzívne vzdelávanie	103
3.5. Inkluzívne vzdelávanie na Slovensku – ako by to mohlo byť	106
3.5. Inkluzívne vzdelávanie a sloboda vyznania. Práva rodičov a práva dieťaťa.	115
Záver	124

KAPITOLA 4. PRÁVO NA VZDELANIE A NÁRODNOSTNÉ MENŠINY (Katalin Hodossy)..... 125

4.1. Vzťah práva na vzdelanie a jazykových práv	127
4.2. Právne normy upravujúce vzdelávanie osôb patriacich k národnostným menšinám.....	134
4.3. Obsah práva na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám	140
4.4. Výkon práva na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám v SR.....	152
4.5. Realizácia práva na vzdelanie národnostných menšín v Slovenskej republike	161

**KAPITOLA 5. UNIVERZÁLNE A REGIONÁLNE NÁSTROJE
ĽUDSKOPRÁVNEHO VZDELÁVANIA (Dagmar Horná)** 165

5.1. Organizácia Spojených národov (OSN, United Nations Organization).....	168
5.1.1. Ustanovenia týkajúce sa ľudskoprávneho vzdelávania v medzinárodných listinách, dokumentoch a programoch OSN	168
5.1.2. Svetový program OSN v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania	181
5.1.3. Deklarácia OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní.....	182
5.1.4. Aktuálna výzva – Tretia fáza Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania	190

5.2. Rada Európy (RE, Council of Europe)	209
5.2.1. Rada Európy na ceste k ľudskoprávnemu vzdelávaniu	209
5.2.2. Charta Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam	211
6.2. Ustanovenia, záväzky o práve na vzdelanie v zmluvách Rady Európy	224
6.2.1. Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd (CETS č. 5)	225
6.2.2. Rozsudky Európskeho súdu pre ľudské práva k právu na vzdelanie	226
6.2.3. Prípady týkajúce sa diskriminačného umiestňovania detí do škôl s následkom porušenia práva na vzdelanie	233
6.3. Európska sociálna charta (revidovaná)	242
6.4. Dohovory a ďalšie texty Rady Európy v oblasti vysokého školstva	251
6.5. Ďalšie dohovory Rady Európy, ktoré obsahujú ustanovenia o vzdelávaní	252
6.6. Projekty Rady Európy v oblasti vzdelávania	253
6.7. Odporúčania o vzdelávaní prijaté orgánmi Rady Európy	254
KAPITOLA 7. HISTORICKÉ VEDOMIE ŽIAČOK A ŽIAKOV AKO PROBLÉM MINULOSTI, PRÍTOMNOSTI I BUDÚCNOSTI (Viliam Kratochvíl)	267
PRÍLOHA – PREKLADY MEDZINÁRODNÝCH DOKUMENTOV	290
DOHOVOR PROTI DISKRIMINÁCIÍ VO VZDELÁVANÍ (UNESCO)	291
VŠEOBECNÝ KOMENTÁR Č. 1 VÝBORU PRE PRÁVA DIEŤAŤA (2001, CIELE VZDELÁVANIA)	300
VŠEOBECNÝ KOMENTÁR Č. 13 K UPLATŇOVANIU MEDZINÁRODNÉHO PAKTU O HOSPODÁRSKYCH, SOCIÁLNYCH A KULTÚRNYCH PRÁVACH (PRÁVO NA VZDELANIE)	313
VŠEOBECNÝ KOMENTÁR Č. 9 (2006) VÝBORU PRE PRÁVA DIEŤAŤA OSN (PRÁVA DETÍ SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM, VÝBER)	339
KOMENTÁR O VZDELÁVANÍ PORADNÉHO VÝBORU RÁMCOVÉHO DOHOVORU RADY EURÓPY NA OCHRANU NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN (Časť)	345

ODPORÚČANIE VÝBORU MINISTROV Č. 7 Z ROKU 2010 ČLENSKÝM ŠTÁTOM O CHARTE RADY EURÓPY O VZDELÁVANÍ K DEMOKRATICKEMU OBČIANSTVU A ĽUDSKÝM PRÁVAM.....	355
CHARTA RADY EURÓPY O VZDELÁVANÍ K DEMOKRATICKEMU OBČIANSTVU A ĽUDSKÝM PRÁVAM.....	357
DEKLARÁCIA OSN O ĽUDSKOPRÁVNOM VZDELÁVANÍ	363
AKČNÝ PLÁN PRE TRETIU FÁZU (2015 – 2019) SVETOVÉHO PROGRAMU ĽUDSKOPRÁVNEHO VZDELÁVANIA.....	369
Autorský kolektív publikácie	400
Zoznam skratiek	403

PREDSLOV

Táto publikácia je voľným pokračovaním publikácie *Vybrané texty k ľudským právam*, ktorá vyšla v roku 2013 v gescii UNESCO centra pre výchovu k ľudským právam Univerzity Komenského v Bratislave.¹ Obe publikácie sú určené predovšetkým učiteľkám a učiteľom, žiakom a žiačkam stredných škôl, pripravujúcim sa na Olympiádu ľudských práv. Ich cieľovou skupinou však môžu byť všetky čitateľky a všetci čitatelia, ktorí sa zaujímajú o ľudské práva, či už profesionálne, na základných, stredných, vysokých školách a v iných prostrediach alebo z vlastného záujmu, pretože si uvedomujú, že ochrana, podpora a presadzovanie ľudských práv je vec, ktorá sa nás všetkých bytostne a každodenne týka.

Publikácia sa venuje predovšetkým analýze rôznych aspektov práva na vzdelanie v kontexte s uplatňovaním ostatných ľudských práv. Právo na vzdelanie má v hierarchii ľudských práv osobitné postavenie. Vzdelanie je totiž ľudským právom samo osebe a zároveň je nezastupiteľným prostriedkom k uplatňovaniu všetkých ostatných ľudských práv. Veľmi dobre si to uvedomuje aj pakistanská školáčka Malála Júsofzaj, ktorej príbehom sme uviedli našu predchádzajúcu publikáciu *Vybrané texty k ľudským právam*. Malála sa odvtedy stala držiteľkou Nobelovej ceny za mier za svoj príspevok k boju proti útlaku detí a mládeže a za presadzovanie práva na vzdelanie pre všetky deti.

¹ HORNÁ, Dagmar – PETŐCZ, Kálmán (eds.): *Vybrané texty k ľudským právam : Príručka pre Olympiádu ľudských práv*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013.

Publikácia je výstupom projektu č. LP/2013/81: *Vzdelávacie semináre pre stredné školy zamerané na problematiku ľudských práv*, podporeného z dotačného programu Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky *Podpora a ochrana ľudských práv a slobôd*. Vyšla aj vďaka finančnej podpore Friedrich-Ebert-Stiftung, zastúpeniu v SR a odbornému vkladu UNESCO centra pre výchovu k ľudským právam na Univerzite Komenského v Bratislave a Helsinského výboru pre ľudské práva na Slovensku.

Udelenie Nobelovej ceny Malále neznamená, že príbeh práva na vzdelanie pre všetky deti dospel ku šťastnému koncu. Milióny detí na svete stále nemajú prístup ku vzdelaniu, alebo sa im dostáva vzdelanie obmedzenej úrovne a kvality. Niekoľko týždňov po tom, čo bolo Malále udelené významné ocenenie, teroristi v jej rodnej krajine opäť zaútočili na školu a zavraždili 124 detí. Len preto, že sa chceli učiť a rozširovať svoje obzory. V Nigérii extrémistické hnutie Boko Haram unáša dievčatá a chlapcov. Bráni im, aby sa vzdelávali. Z chlapcov chcú vychovať bojovníkov, dievčatá chcú zneužívať ako novodobé otrokyne.

Ani u nás sa právo na vzdelanie ešte nedostáva všetkým deťom v rovnakej kvalite a na patričnej úrovni. Táto skutočnosť má mnoho objektívnych i subjektívnych príčin. Je potrebné, aby sme tieto príčiny identifikovali a vytvorili spoločne podmienky pre rovnosť šancí vo vzdelávaní pre všetkých. Musíme mať na pamäti, v súlade s Dohovorom o právach dieťaťa, že vzdelávanie slúži rozvíjaniu osobnosti, nadania, duševných a fyzických schopností dieťaťa a príprave na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti.

Publikácia pozostáva zo siedmich základných kapitol, ktoré sa členia na podkapitoly. Kapitoly na seba logicky a vecne nadväzujú, zároveň však tvoria samostatné celky, ktoré možno študovať aj osobitne. V záujme súvislého čítania sa preto niektoré dôležité skutočnosti, kontexty, názvy dokumentov a pod. miestami opakujú.

Úvodná kapitola je vstupom do výkladu uplatňovania práva na vzdelanie a jeho vzťahu s fundamentálnymi princípmi konceptu ľudských práv: univerzálnosťou, neodňateľnosťou, nedeliteľnosťou a individuálnou viazanosťou ľudských práv. Druhá kapitola sa venuje analýze Dohovoru OSN o právach dieťaťa, osobitne z pohľadu jeho článkov 28 a 29, ktoré upravujú právo na vzdelanie a definujú základné ciele vzdelávania.

Tretia kapitola sa zaoberá široko diskutovanou témou uplynulých rokov, ktorou je podstata princípu inklúzie a jej uplatňovanie v školstve a v iných verejných politikách. Štvrtá kapitola analyzuje právo na vzdelanie z pohľadu osôb

patriacich k národnostným menšinám. Ide o významný aspekt práva na vzdelanie, veď osoby patriace k národnostným menšinám tvoria približne 15% populácie Slovenskej republiky.

Piatou kapitolou prispievame k analýze práva na vzdelanie ako ľudskoprávneho vzdelávania a jeho prepojenia so vzdelávaním k demokratickému občianstvu. Pozornosť upriamujeme na medzinárodné dokumenty OSN a Rady Európy, ktoré upravujú obe oblasti a zároveň kvality vzdelávania. Nasledujúca kapitola poskytuje prehľad odborných a politických odporúčaní medzinárodných organizácií určených Slovenskej republike, ktoré boli zaslané našim vládam v ostatných rokoch a ktoré priamo alebo sprostredkované súvisia s realizáciou práva na vzdelanie. Napokon, záverečná kapitola je odbornou štúdiou skúmajúcou formovanie historického vedomia žiakov a žiačok ako problému pedagogickej didaktiky a propedeutiky.

Publikácia je obohatená obsiahlou prílohou. Nájdete v nej niektoré kľúčové medzinárodné dohovory a záväzné komentáre k nim, ktoré ešte doteraz v slovenskom jazyku neboli zverejnené. Môžete si prečítať Dohovor UNESCO o zabránení diskriminácie vo vzdelávaní, komentáre zmluvných ľudskoprávnych výborov OSN a dokumenty Rady Európy venované rôznym aspektom práva na vzdelanie a Akčný plán pre tretiu fázu (2015 - 2019) Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania .

Súčasťou publikácie je aj metodologická poznámka vysvetľujúca stanovisko autorského kolektívu k používaniu odbornej terminológie pri písaní ľudskoprávnych textov a pri preklade ľudskoprávnych dokumentov z anglického jazyka.

Želáme Vám príjemné a užitočné čítanie a štúdium.

Autorský kolektív

POUŽÍVÁNIE ODBORNEJ TERMINOLÓGIE A METODOLÓGIA PREKLADU (Kálmán Petőcz, Dagmar Horná)

Uvedomovanie si svojich vlastných ľudských práv i ľudských práv iných ľudí, preniknutie do ich zmyslu, podstaty a významu je proces, ktorý korešponduje s vývinom ľudského poznania a vývojom celej spoločnosti. Katalóg ľudských práv preto nie je zoznamom položiek raz a navždy vytesaných do kameňa. Architektúra ľudských práv však vychádza z fundamentálnych princípov, ktorými sú rešpekt k slobode a dôstojnosti človeka a uznanie rovnosti a spravodlivosti ako spôsobu usporiadania vzťahov medzi ľuďmi.

Hlbším pochopením podstaty a zmyslu uvedených princípov môžeme dospieť k rozšíreniu ich interpretácie smerom ku skutočnej univerzálnosti všetkých ľudských práv. Možno tak napraviť stav, keď boli, napriek slovným deklaráciám, z užívania niektorých ľudských práv *de facto* vylúčené celé skupiny ľudí. To však neznamená, že vytvárame nové práva. Len autentickjšie, pravdivejšie a spravodlivejšie vykladáme spoločne zdieľané východiskové hodnoty. Napokon, možnosť rozširovania rozsahu základných práv a slobôd predpokladá aj naša ústava. V článku 154c stanovuje: „Medzinárodné zmluvy o ľudských právach a základných slobodách, ktoré Slovenská republika ratifikovala [...], sú súčasťou jej právneho poriadku a majú prednosť pred zákonom, ak zabezpečujú väčší rozsah ústavných práv a slobôd.“

Keďže chápanie ľudských práv sa vyvíja, nutne sa musí vyvíjať aj písaný a hovorový jazyk, ktorým sa o nich vyjadrujeme. Vidno to aj na základných ľudskoprávnych dokumentoch, akými sú medzinárodné zmluvy. Vo vnútroštátnom používaní platia ich oficiálne slovenské preklady zverejnené v zbierke zákonov. Niektoré preklady sú staré takmer sedemdesiat rokov, mnohé termíny odvtedy už nadobudli iný význam, alebo sa v odbornej terminológii nahradili inými. Platí síce zásada, že v sporných prípadoch je rozhodujúci

autentický anglický či francúzsky text, aj ten však treba najprv správne pochopiť a preložiť, aby sme ho mohli interpretovať.

Jazyk je dynamický fenomén – nik nemôže zakázať, aby sa tvorili nové slová, nové výrazy. Takýmto spôsobom sa ľudská reč vyvíjala vždy, pričom jej „modernizácia“ bola spravidla doménou mladých ľudí. Používanie jazyka však môže byť aj príliš konzervatívne, ak je zošnurované málo pružnými normami a pravidlami, ktorých sa musíme v úradnom a verejnom styku či v odbornej spisbe povinne pridržiavať.

Tvorba ľudskoprávnej publikácie preto nie je jednoduchá vec. Autorský kolektív musí zvažovať, či sa prispôsobí dynamike matérie, ktorú popisuje, alebo sa bude držať zaužívaných pravidiel, ktoré neodrážajú verne realitu dnešného sveta vrátane obsahu a zmyslu pojmov používaných v medzinárodných ľudskoprávných dokumentoch. My sme sa priklonili k prvému, čiže k modernému, dynamickému a autentickému (ľudskoprávnemu) spôsobu používania jazyka.

Pristavme sa tiež pri určitej pojmovej variabilite, ktorá sa vyskytuje v dokumentoch a spisbe rôzneho druhu a poukážme na rozdiel medzi pojmami *ľudské práva* a *základné práva a slobody*. Tejto otázke sme sa podrobnejšie venovali v našej predchádzajúcej publikácii *Vybrané texty k ľudským právam*.² Stručne by sme mohli zhrnúť, že pod *ľudskými právami* chápeme určité ideálne *morálne nároky* a súvisiace hodnotové koncepty, ktoré sú transformované do podoby *pozitívnych právnych noriem* (v ústave a zákonoch jednotlivých štátov) pod názvom *základné práva a slobody*. Ide teda o rozdiel vo forme ale nie v obsahu. Tieto pojmy sa však často ľubovoľne zamieňajú a nekonzekventne používajú aj v Ústave SR.³

² Pozri poznámku č. 1 k Predslovu.

³ Napríklad, Druhá hlava Ústavy SR je nazvaná *Základné práva a slobody* a Druhý oddiel v rámci Druhej hlavy je nazvaný *Základné ľudské práva a slobody*. Druhý oddiel by sa mal správne volať *Základné slobody*, pretože ďalšie oddiely potom upravujú jednotlivé kategórie *základných práv* (politické práva, hospodárske, sociálne a kultúrne práva, práva národnostných menšín, práva tretej generácie a právo na

V celej publikácii *používame rodovo vyvážený jazyk*, čiže rozlišujeme medzi ženským a mužským rodom. Slovenská štátna jazyková norma však ustanovila a uplatňuje pojem tzv. generického maskulína. Ak podľa tejto normy použijeme výraz *občania*, máme na mysli všetkých ľudí s občianstvom Slovenskej republiky, bez ohľadu na to, či sú to muži alebo ženy. Toto pravidlo je také zaužívané, že mnohým – aj väčšine žien – pripadá úplne prirodzené. Prirodzené však nie je: pojem *občania* nepochybne zahŕňa len osoby mužského pohlavia. Používanie generického maskulína, či sme ochotní a ochotné to uznať, je odrazom pretrvávajúceho nerovnocenného a nerovnoprávneho postavenia žien v spoločnosti. Z ľudskoprávneho hľadiska by teda malo byť neprijateľné. V niektorých jazykoch však tento problém nie je až taký výrazný. V maďarčine, napríklad, gramatické rody vôbec nie sú, angličtina ich rozlišuje len pri zámenách, nie však pri podstatných a prídavných menách či pri ohýbaní slovík. Slovenský jazyk však gramatické rody pozná, a preto by sme ich mali korektne používať. Samozrejme, keď citujeme z iných pôvodných zdrojov, musíme používať autentický text, aj keď v ňom autor či autorka používajú generické maskulínium.

Ďalším tvrdým orieškom, s ktorým sme sa museli popasovať (a nie celkom úspešne), bol výber termínov na označenie skupinovo vnímaných ľudí, ktorí sú nejakým spôsobom odlišní od väčšiny. Spravidla sa tieto skupiny označujú ako *menšiny*, *zraniteľné skupiny*, či *osobitné skupiny*. Z ľudskoprávneho hľadiska je každé z týchto označení problematické. Reprezentanti a reprezentantky národnostných menšín napríklad neoblubujú výraz *menšina* a uprednostňujú označenie *národnostná (či národná) komunita*. Tvrdia totiž, že samotné označenie *menšina* môže konotovať menejcennosť či podriadenosť. Majú pravdu. Ak sa teda v tejto publikácii pomerne často stretnete s označením *národnostná menšina*, je tomu tak len preto, že ide o výraz zaužívaný v medzinárodných dokumentoch. Výraz *zraniteľná skupina* tiež nemu-

súdnu ochranu). Súbežné používanie pojmov *ľudské práva* a *základné práva* v právnom predpise je zmiešavaním oboch konceptov, hodnotového a legislatívneho.

sí byť vnímaný pozitívne. Aj keď ho používame na označenie osôb so zdravotným postihnutím, alebo ľudí žijúcich v ťažkej chudobe či bezdomovcov, môžeme sa dotknúť ich sebaúcty a dôstojnosti. Do tejto kategórie patrí aj výraz *osoby so zdravotným postihnutím*. Tento termín sa používa v právnych predpisoch aj pri preklade medzinárodných noriem, akceptujú ho aj samotní ľudia, ktorých sa týka. My sami by sme uprednostnili výraz *osoby so zdravotným znevýhodnením*⁴ ako strešný pojem zahrnujúci aj osoby so zdravotným postihnutím. Musíme však rešpektovať definíciu osôb so zdravotným postihnutím, ktorá sa nachádza v *Dohovore OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím*, ktorý ratifikovala aj Slovenská republika. Zároveň musíme zohľadniť, že náš školský zákon rozlišuje medzi zdravotným postihnutím a zdravotným znevýhodnením, preto oba výrazy nemôžeme úplne ľubovoľne zamieňať.

Prečo je problematické používanie slova *menšina* v ľudskoprávnom texte? Preto, že všetci a všetky sme v určitom zmysle súčasťou nejakej (numerickej) menšiny. Či už na základe objektívnych daností a charakteristík alebo na základe určitých sociálnych znakov. Na Slovensku existuje menšina ľavorukých a väčšina pravorukých, menšina modrookých a väčšina hnedookých, menšina svetlovlasých, väčšina tmavovlasých, menšina židov a väčšina kresťanov. V rámci veľkej skupiny kresťanov tvoria protestanti menšinu v porovnaní s katolíkmi. Ale aj protestanti sa členia na evanjelikov (luteránov) a reformovaných (kalvínov), pričom tí druhí tvoria menšinu. A to sme ešte nespomenuli ľudí bez (náboženského) vyznania.

Na Slovensku žije maďarská národnostná menšina. Ale aj medzi Maďarmi a Maďarkami na Slovensku existuje skupina, ktorá patrí k rómskemu etniku. Istotne existuje aspoň malá skupina ľudí, ktorí sa hlásia k maďarskej národnosti, ich etnicita je rómska, sú to ženy, ľavoruké, nezamestnané a lesby.

⁴ Tento výraz uprednostnil prekladateľ a redakčný kolektív slovenskej verzie Kompassa, príručky ľudskoprávneho vzdelávania detí z dielne Rady Európy (ktorá od roku 2012 čaká na svoje vydanie v SR).

Máme sa nad tým pozastavovať? Je to niečo čudné či zvláštne? Alebo je to naopak normálne a prirodzené? Nie, nie je to zvláštne a neobyčajné, je to prejav ľudskej variability. Napokon, ľubovoľný súbor viacerých osobitostí dokáže v sebe identifikovať každý a každá z nás. Všetci a všetky sa líšime, a predsa sme si rovné a rovní.

Ak teda používame výraz *menšina*, tak vždy len v zmysle označenia numerickej počtosti istej skupiny ľudí v rámci celej spoločnosti, a to na základe určitého dominantného znaku, ktorým sa ľudia patriaci k danej skupine sami identifikujú, alebo sú identifikovaní ostatnými resp. štátom samotným. V zásade však uprednostňujeme na označenie rôznych typov a druhov menšín termín *skupiny osôb s osobitným odlišovacím znakom*.

Často sa trápime aj s prekladom anglického termínu *national*. V anglickom jazyku je to adjektívum označujúce vzťah k množine všetkých občanov a občianok štátu. Podstatné meno *nation*, od ktorého je adjektívum *national* odvodené, teda označuje *politický národ*, na rozdiel od *kultúrneho či etnického národa*, čo je obsahom pojmu *národ* v slovenčine. Preklad termínu *national* slovom *národný* preto nie je celkom správny, resp. nemusí byť vždy správny. Ak teda píšeme a hovoríme o opatreniach či skutočnostiach vzťahujúcich sa na celé územie štátu alebo na všetkých občanov a všetky občianky štátu, používame termíny *štátny*, *celoštátny*, *vnútroštátny*, *celoslovenský*, či *celorepublikový*. V tejto súvislosti došlo v ostatnom čase na Slovensku pri tvorbe dokumentov verejných politík k pozitívnemu posunu. Vo februári 2015 vláda SR prijala *Celoštátnu stratégiu ochrany a podpory ľudských práv* v Slovenskej republike. Krátko pred tým, v novembri 2014 prijala *Celoštátnu stratégiu rodovej rovnosti na roky 2014 až 2019*, ktorá už nenesie názov *národná* ako jej predchodkyňa. Stále však máme *Slovenské národné stredisko pre ľudské práva* (napriek tomu, že poskytuje služby nielen príslušníkom a príslušníckam slovenského národa, ale všetkým), stále máme *Národný akčný plán pre deti* (i keď platí nielen pre deti slovenskej národnosti, ale pre všetky deti žijúce v Slovenskej republike). Domnievame sa, že naj-

adekvátnejšie by bolo označovať dokumenty takéhoto typu napríklad nasledovne: Akčný plán pre deti v Slovenskej republike na roky 2013 – 2017.

Niektoré nepresne preložené termíny z medzinárodných dokumentov prijatých pred mnohými desaťročiami sú už také udomácnené, že ich oprava v pôvodných textoch by spôsobila zmätok. Preto naďalej používame názov *Organizácia Spojených národov* ako preklad anglického *United Nations Organisation*. Robíme to napriek tomu, že OSN je organizáciou štátov a nie národov v tom zmysle, ako pojem národ používame my (a nielen) na Slovensku. Stačí si spomenúť, že v OSN nie sú zastúpení Kurdi, Baskovia, Tamilci, Urguji, či Tibeťania, pričom okrem Baskov sú to všetko veľké národy. Nemajú však štát, a preto členmi OSN podľa súčasného ponímania medzinárodného práva byť nemôžu.

Ďalší podobný problém predstavuje anglický pojem *universal*. Názov základného ľudskoprávneho dokumentu nášho súčasného chápania ľudských práv – *Universal Declaration of Human Rights* – bol pred sedemdesiatimi rokmi preložený ako *Všeobecná deklarácia ľudských práv*. Lenže, *universal* neznamená všeobecný, ale skôr všeobjímajúci, všeobsiahly, čiže univerzálny. Slovo *general* zas skôr zodpovedá slovenskému *všeobecný*. Slovné spojenie *human rights are universal and inalienable* teda musíme prekladať: *ľudské práva sú univerzálne a neodňateľné*. Len takýmto prekladom vystihneme skutočnú povahu ľudských práv, t. j., že prináležia všetkým ľuďom, vždy a všade, nepretržite a neodňateľne.

Osobitnú kapitolu tvoria odborné výrazy súvisiace priamo s právom na vzdelanie. Anglický termín *education* sa zvykne prekladať rôzne: výchova, vzdelávanie alebo výchova a vzdelávanie. Uprednostňujeme termín *vzdelávanie*, pričom predpokladáme, že *výchova je neoddeliteľnou súčasťou* procesu vzdelávania. Anglický termín *right to education* prekladáme ako *právo na vzdelanie*, termín *vzdelávanie* používame, ak ide o proces. Anglický termín *education and training* prekladáme spravidla ako *vzdelávanie a odborná príprava*, pričom *training* sa niekedy môže prekladať aj ako *tréning*, pokiaľ

ide o praktický nácvik určitých vzdelávacích postupov. Keď hovoríme o práve poznať svoje ľudské práva, prekladáme anglický termín *human rights education and training* len ako *ľudskoprávne vzdelávanie*. V tomto kontexte ľudskoprávne vzdelávanie zahŕňa jednak všeobecnú ľudskoprávnu prípravu (vo formálnom a neformálnom vzdelávaní) ako aj odborné vzdelávanie pracovníčok a pracovníkov tých profesií, ktoré zodpovedajú za implementáciu ľudskoprávnych noriem v praxi.

Náš školský zákon rozlišuje výchovnú a vzdelávaciu zložku *výchovno-vzdelávacieho procesu*. V zásade s touto terminológiou súhlasíme, avšak s tým dodatkom, že tieto dve zložky nie je možné od seba oddeliť. Ak škola dobre a kvalitne vzdeláva, tak zároveň aj dobre vychováva. V ostatnom čase – aj vplyvom strategických dokumentov Európskej únie a Rady Európy venovaných problematike celoživotného vzdelávania – sa v rámci vzdelávacieho procesu rozlišujú tri jeho komponenty, ktoré by mali byť vo vzájomnej rovnováhe. Vzdelávací proces by mal rovnako kultivovať a rozvíjať *znalosti, zručnosti a postoje*. Mal by teda obsahovať kognitívnu, praktickú i hodnotovú zložku. S týmto členením sa stotožňujeme.

Termín *inclusive education* používame v texte publikácie väčšinou v podobe *inkluzívne vzdelávanie*. V prekladoch medzinárodných dokumentov do slovenského jazyka sa preferuje podoba *začleňujúce vzdelávanie*. Oba termíny sú voľne zameniteľné, keďže popisujú tú istú skutočnosť.

Musíme sa pristať aj pri používaní termínov *rovný* a *rovnaký*. V tzv. *antidiskriminačnom zákone* sa používa termín *rovnaké zaobchádzanie*, tento výraz sa nachádza aj v samotnom názve zákona: Zákon o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov [antidiskriminačný zákon]. Keď sa odvolávame na názov zákona, musíme, samozrejme, používať jeho oficiálny názov. Ak však píšeme o nediskriminačnom zaobchádzaní v tejto publikácii, používame termín *rovné zaobchádzanie*. Podstata predchádzania a odstraňovania diskriminácie, k čomu by zákon mal vytvoriť vhodné predpoklady, nespočíva v rovnakom

(identickom) zaobchádzaní za každých okolností, ale vo vytvorení rovných šancí pre všetkých ľudí so svojimi rozličnými danosťami a inakosťami. Výsledkom takéhoto zaobchádzania má byť skutočná rovnosť, ide teda o rovné a nie rovnaké zaobchádzanie.

Ďalšie vysvetlenia k problematike terminológie jazyka ľudských práv môžete nájsť priamo v jednotlivých kapitolách. Zároveň vyjadrujeme nádej, že táto oblasť sa čoskoro dočká väčšej pozornosti nielen zo strany vedeckej obce ale aj štátu ako gestora ľudskoprávných záväzkov a politik.

KAPITOLA 1. ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ (Kálmán Petöcz)

Predtým, než pristúpime k analýze jednotlivých aspektov vzdelania ako ľudského práva, považujeme za užitočné zopakovať a hlbšie ozrejmiť niektoré jeho základné východiská, princípy, pojmy a ich vzájomné vzťahy. Sústredíme sa predovšetkým na nasledujúce otázky:

1. V čom tkvie podstata, zmysel a praktický význam princípu neodňateľnosti ľudských práv?
2. Ako princíp neodňateľnosti ľudských práv súvisí so vzťahom práv a povinností?
3. Existujú kolektívne či skupinové práva? Ak áno, aký je ich vzťah k právam individuálnym?

1.1. Neodňateľnosť a univerzálnosť ľudských práv

Naša ústava v čl. 12 postuluje, že „základné práva a slobody sú neodňateľné, nescudziteľné, nepremlčateľné a nezrušiteľné“. Princíp neodňateľnosti a „inherentného“ charakteru ľudských práv je osvietenská idea, ktorá sa nachádza v americkej Deklarácii nezávislosti z roku 1776 aj vo francúzskej Deklarácii práv človeka a občana z roku 1789. Do textu medzinárodného dokumentu bol uvedený princíp prvýkrát zahrnutý v roku 1948. V preambule Všeobecnej deklarácie ľudských práv (ďalej len „VDLP“) sa nachádza formulácia „*recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family*“. V pôvodnom oficiálnom slovenskom preklade uloženom v archíve OSN a na jeho webovom sídle sa formulácia nachádza v nasledujúcej podobe: „uznanie *prírodzenej dôstojnosti a rovných a neodcudziteľných práv* členov ľudskej rodiny“.⁵

⁵ Pozri <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=slo>.

Na stránke Slovenského národného strediska pre ľudské práva je preklad vety zverejnený v nasledovnej podobe: „uznanie *vrodenej dôstojnosti a rovnakých a nescudziteľných práv všetkých* členov ľudskej rodiny“.⁶ Napokon, na stránke Úradu Verejnej ochrankyne práv je uvedený takýto slovenský ekvivalent: „uznanie *prírodzenej dôstojnosti a rovných a neodňateľných práv* všetkých členov ľudskej rodiny“.⁷ V publikácii Vybrané texty k ľudským právam (pozri poznámku č. 1 v Predslove) sme citovali preklad zverejnený na stránke Verejnej ochrankyne práv, ktorý je najnovší a podľa nás najkorektnejší.

Považovali sme za potrebné urobiť tento malý jazykový exkurz, aby sme ukázali, že rôzne slovenské preklady používajú na označenie anglického pojmu „inalienable“ až tri rôzne termíny: *neodňateľný, nescudziteľný a neodcudziteľný*. Dva z týchto termínov – *neodňateľný a nescudziteľný* – sa nachádzajú aj v našej ústave, zákonodarca ich teda v žiadnom prípade nezamýšľal použiť ako synonymá, ale ako pojmy síce s príbuzným ale odlišným obsahom.

V zásade môžeme povedať, že princíp „neodňateľnosti, nescudziteľnosti, nepremlčateľnosti a nezrušiteľnosti“ ľudských práv je zhutneným vyjadrením nasledovnej tézy: ľudské práva sú prirodzené oprávnenia neoddeliteľne prináležiace každej ľudskej bytosti, existujúce nezávisle od akejkoľvek vonkajšej moci, zaručujúce individuálnu autonómiu, slobodu, rovnosť a dôstojnosť človeka a vyjadrujúce jeho racionálnu, morálnu a sociálnu podstatu. Takýto je význam presláveného prvého článku VDĽP, ktorý znie: „Všetci ľudia sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti a právach. Sú obdarení rozumom a svedomím a mali by sa k sebe správať v duchu bratstva.“

Náš zákonodarca použil na označenie prirodzeného a univerzálneho charakteru ľudských práv niekoľko pojmov, ktorými vystihol jeho štyri vzájomne prepojené a príbuzné aspekty. Podľa Komentára k Ústave Slovenskej republi-

⁶ Pozri http://www.snslp.sk/CCMS/files/Vseobecna_deklaracia_ludskych_prav.pdf.

⁷ Pozri <http://www.vop.gov.sk/zakladne-medzinarodne-dohovory-tykajuce-sa-ochrany-ludskych-prav-a-zakladnych-slobod>.

ky ide o štyri vlastnosti základných práv a slobôd, pričom: „*Neodňateľnosť* vo všeobecnosti znamená, že nikto nemôže niekomu inému tieto práva postúpiť, dať do zálohu na určitý čas a nikoho nemožno týchto práv zbaviť. *Nescudziteľnosť* znamená, že základné práva a slobody nemôže ich subjekt, t. j. človek (ľudská bytosť) niekomu inému predať alebo darovať. *Nepremlčateľnosť* znamená, že tieto práva nezanikajú spôsobom bežným v súkromnom práve, t. j. ich nevyužitím alebo neuplatnením v určitej lehote. Inak povedané neuplatnením nároku nemôže ich subjekt o ne prísť vo vzťahu k štátnej moci, a táto sa nemôže na takúto skutočnosť odvolať. *Nezrušiteľnosť* znamená, že štátna moc môže tieto práva iba uznať, prehlásiť, vytvárať podmienky na ich realizáciu, ale nemôže ich zrušiť alebo prehlásiť za neplatné.“⁸

Samozrejme, ľudské práva sa môžu v reálnom živote uplatniť len vtedy, ak sa transformujú do podoby pozitívnych, kodifikovaných právnych noriem a princípov, čiže zákonov. Len v takejto podobe sú skutočne vykonateľné, vymáhateľné a garantovateľné. Hlavným garantom *ľudských práv* zakotvených v právnom poriadku v podobe katalógu *základných práv a slobôd* je štát, presnejšie povedané, garantom sú štátne orgány a inštitúcie.

1.2. Tri aspekty vzťahu práv a povinností

To, čo je z pohľadu človeka (obyvateľa či obyvateľky štátu) *ľudským právom*, je z pohľadu *štátu povinnosťou*. Zodpovednosťou a povinnosťou štátu je ľudské práva (základné práva a slobody) svojich obyvateľov a obyvateľiek rešpektovať, ochraňovať ich pred zásahmi iných ľudí alebo inštitúcií a vytvárať podmienky pre ich napĺňanie a rozvoj.

Ľudskoprávny vzťah je teda predovšetkým vzťah medzi jednotlivcom a štátom. Je to zmluvný vzťah, rovnako ako každý právny vzťah, ale je to veľmi osobitný zmluvný vzťah. „Ľudské práva sú neodňateľné a nescudziteľné,

⁸ Čič, M. a kol.: *Komentár k Ústave Slovenskej republiky*. Martin : Matica slovenská, 1997, s. 73

takpovediac »neobchodovateľné«, platia (takmer) bezpodmienečne. Štát ich teda nerozdáva ako privilégia, ale ani ich nemôže odňať ako sankciu. Ľudské práva a povinnosti nie sú na dvoch miskách tých istých váh, ako napríklad zmluvné práva a povinnosti v komerčnom vzťahu. Tam, ak si jedna strana neplní povinnosti voči partnerovi, príde o svoje práva a výhody, ktoré by pre ňu z obchodnej zmluvy vyplývali. Tu nie. Tu nejde o obchodný vzťah medzi štátom a občanom. Ľudské práva nie sú obchodné výhody či benefity rozdávané štátom za odmenu. Sú to prirodzené oprávnenia existujúce nezávisle od štátu, ktoré vyplývajú z vrodenej dôstojnosti každej ľudskej bytosti.“⁹

Ak teda štát vo svojom právnom poriadku (ústave, zákonoch) zakotví súbor základných práv a slobôd prináležiacich všetkým obyvateľom a obyvateľkám, musí ich všetkým aj garantovať. Nemôže výkon niektorých z kodifikovaných ľudských práv u niektorých ľudí či skupín osôb ľubovoľne, nesyntémovo viazať na plnenie dodatočných kritérií, alebo podmieňovať ich realizáciu princípom tzv. zásluhovosti.

Napriek tomu, že uvedené závery sú s ohľadom na princíp neodňateľnosti ľudských práv logické, v praxi mnohých štátov neboli dôsledne zohľadnené ani mnoho desaťročí po prijatí Všeobecnej deklarácie ľudských práv. Zoberme si pod drobnohľad napríklad volebné právo, jedno zo základných občianskych a politických práv, bez ktorého nemôže fungovať ani samotný systém demokratického vládnutia. Vo Švajčiarsku, krajine považovanej za baštu demokracie, ženy až do roku 1970 volebné právo nemali. V štátoch bývalého sovietskeho bloku (teda aj v Československu), ženy síce volebné právo mali, samotné voľby však skutočnými voľbami – v zmysle možnosti výberu z viacerých kandidátov či kandidátok – neboli. Ponuka v každom volebnom obvode bola limitovaná na jednu osobu navrhnutú a vopred odobrenú grémium komunistickej strany.

⁹ PETŐCZ, Kálmán: *Ľudské práva – späť k podstate*. In BÚTORA, M. – MESEŽNIKOV, G. – BÚTOROVÁ, Z. – KOLLÁR, M.: *Odkiaľ a kam : 20 rokov samostatnosti*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky a Kalligram, 2013, s. 302.

Výkon základných práv a slobôd môže aj demokratický štát obmedziť, avšak len za podmienky splnenia niektorých dôležitých predpokladov. V právnom poriadku Slovenskej republiky sú tieto okolnosti upravené v článku 13 ústavy. Podľa tohto článku „medze základných práv a slobôd možno upraviť za podmienok ustanovených touto ústavou len zákonom. Zákonné obmedzenia základných práv a slobôd musia platiť rovnako pre všetky prípady, ktoré spĺňajú ustanovené podmienky. Pri obmedzovaní základných práv a slobôd sa musí dbať na ich podstatu a zmysel.“ Vo všeobecnosti platí, že základné práva a slobody môžu podliehať len takým zákonným obmedzeniam, ktoré sú v demokratickej spoločnosti nevyhnutné pre bezpečnosť štátu, ochranu verejného poriadku, zdravia alebo ochranu práv a slobôd iných.

Ak by sme uvedené zásady aplikovali na švajčiarske volebné pravidlá pred rokom 1970, museli by sme skonštatovať, že obmedzenie vzťahujúce sa na ženy protirečí samotnej podstate a zmyslu volebného práva. Ide totiž o obmedzenie takého charakteru, ktoré narúša samotný princíp univerzálnosti a neodňateľnosti ľudských práv. Nie všetky obmedzenia volebného práva sú však popretím jeho podstaty. Vo väčšine demokratických štátov sa za také obmedzenie nepovažuje vekový cenzus, čiže viazanie aktívneho volebného práva na dosiahnutie plnoletosti (18 rokov), čo je spravidla aj vek dosiahnutia spôsobilosti

na právne úkony. V prípade pasívneho volebného práva (kandidovania do volených funkcií) štáty stanovujú ešte vyšší vek.

Naše súčasné volebné zákony stanovujú aj ďalšie prekážky práva voliť: zákonom ustanovené obmedzenie osobnej slobody z dôvodov ochrany verejného zdravia, výkon trestu odňatia slobody uložený za spáchanie obzvlášť závažného zločinu a pozbavenie spôsobilosti na právne úkony. O pozbavení spôsobilosti môže rozhodnúť len súd, ak fyzická osoba pre duševnú poruchu, ktorá je trvalá, nie je vôbec schopná robiť právne úkony.

Zaujímavé je sledovať, ako sa vyvíjala zákonná úprava volebného práva osôb vo výkone trestu odňatia slobody po roku 1989. Volebný zákon prijatý Sloven-

skou národnou radou v marci 1990 žiadne obmedzenie vo vzťahu k týmto osobám neobsahoval. Bola to reakcia na spolitizovaný charakter výkonu spravodlivosti za socializmu a prejav určitého osvietenského „idealizmu“ novej politickej garnitúry. Novelizácia zákona o voľbách z februára 1992 však priniesla v nazeraní zákonodarcu zásadný obrat: výkon trestu odňatia slobody už predstavoval absolútnu prekážku pre uplatnenie aktívneho i pasívneho volebného práva. Nový zákon o voľbách do Národnej rady SR prijatý v roku 2004 zmiernil prísnosť zmieneného ustanovenia tak, že za prekážku vo výkone aktívneho volebného práva stanovil len spáchanie obzvlášť závažného trestného činu, čo je podľa platného trestného zákona zločin so spodnou hranicou trestnej sadzby desať rokov. Kategorickosť obmedzenia pasívneho volebného práva osôb vo výkone trestu odňatia slobody sa nezmenila. Rovnaká úprava ostala v našom právnom poriadku zachovaná aj po prijatí zákona č. 180/2014 Z.z. o podmienkach výkonu volebného práva v máji 2014.

Názorne sme uviedli, aké náročné je stanovenie hranice, po ktorú zákonné obmedzenie výkonu daného základného práva nezasahuje do jeho podstaty a zmyslu. Môžeme však konštatovať, že prípad osôb vo výkone trestu odňatia slobody je osobitný.

Vzťah ľudských práv a povinností nevystupuje vždy v takejto vyhranenej podobe. V bežnom živote často počúvame napomenutie, ktoré adresuje osoba v nadradenom postavení osobám v podriadenom postavení: „uvedomte si, že máte nielen práva, ale aj povinnosti“. Uvedenú vetu počúvajú deti od svojich rodičov, žiaci a žiačky od svojich učiteľov a učiteľiek, zamestnanci a zamestnankyne od svojich predstavených, aktivisti a aktivistky ľudskoprávných organizácií, zástupcovia a zástupkyne rôznych menšinových a zraniteľných skupín od politikov a političiek či iných predstaviteľov a predstaviteľiek štátu.

Je uvedené napomenutie namieste? Na prvý pohľad sa zdá, že je. Veď kto by spochybňoval, že ľudia majú nielen práva, ale aj povinnosti? Vôbec však nie je

jedno, v akom kontexte je takéto napomenutie vyslovené. Ak je jeho podtextom predpoklad, že uplatnenie konkrétneho ľudského práva môže byť *podmieňované* plnením povinností s daným právom nesúvisiacich či plnením dodatočných či osobitných úloh, tak potom je napomenutie nielen nesprávne, ale je v priamom protiklade s podstatou a zmyslom konceptu prirodzených, neodňateľných ľudských práv.

Okrem osobitných opatrení, nevyhnutných v záujme ochrany ľudských práv iných ľudí, v záujme zachovania bezpečnosti a poriadku či v záujme zabezpečenia výkonu spravodlivosti, *je neprípustné obmedzenie základných práv a slobôd uplatniť ako sankciu, trest, či spôsob vymáhania záväzkov*. Rovnako nie je prípustné hroziť sankciou spočívajúcou v obmedzení či odopretí základného práva či slobody. Ľudské práva si netreba „zaslúžiť“, ľudské práva proste máme, prináležia nám, môžeme si ich nárokovať a z tohto aktu nemôže pre nás rezultovať žiadna ujma.¹⁰

Uvedené platí pre všetky ľudské práva, nielen pre práva prvej generácie. Ak teda štát vytvorením systému sociálnych dávok plní záväzok garantovať svojim obyvateľkám a obyvateľom základné sociálne práva, napríklad právo na minimálny životný štandard, tak tieto práva musí garantovať nediskriminačným spôsobom. Nárok na štátne sociálne dávky v podobe rôznych príspevkov viazaných na deti nie je podmienený platením odvodov, či príjmovými pomermi oprávnených osôb ani inými dodatočnými podmienkami. Štát pri ich poskytovaní nemôže rozlišovať medzi príjemcami na základe nijakého dôvodu uvedeného v antidiskriminačnom zákone, čiže ani z dôvodu rasy, farby pleti, či majetkových pomerov rodičov. Ale nemal by ani vytvárať zdanie, že garantovaním sociálnych či iných práv preukazuje niektorým odkázaným skupinám nadmernú „láskavosť“ na úkor iných skupín. Deformuje sa tým totiž právne vedomie ľudí.

¹⁰ Pozri čl. 12, odsek 4 Ústavy SR: „Nikomu nesmie byť spôsobená ujma na právach pre to, že uplatňuje svoje základné práva a slobody.“

Takisto platí, že rodič, učiteľ, zamestnávateľ, úrad nemôže vymáhať dodržiavanie disciplíny a poriadku (alebo toho, čo sám považuje za disciplínu a poriadok) odopieraním základných práv detí, podriadených, či klientov. Právo na ochranu pred krutým a ponižujúcim zaobchádzaním (zákaz telesných a ponižujúcich trestov), sloboda prejavu, právo na informácie, sloboda pohybu, právo na súkromie, právo na vzdelanie a ostatné ľudské práva ostávajú neporušiteľné. Disciplínu a poriadok možno zabezpečiť iným spôsobom, určite nie odopieraním základných práv.

Vzťah ľudských práv a povinností je teda trojaký. Vo vzťahu *individuum – štát* nadobúda podobu záväzku (povinnosti) štátu rešpektovať, ochraňovať a naplňať ľudské práva osôb pod jeho jurisdikciou. V *medziludských vzťahoch* ľudské práva jedných pôsobia pri ich konaní zároveň ako morálny imperatív nabádajúci k rešpektovaniu ľudských práv druhých. Len ak rešpektujem práva druhých, môžem očakávať, že aj oni budú rešpektovať práva moje.

Vo vzťahu *individuum – spoločnosť* ako paralela k ľudským právam vystupujú *občianske povinnosti* voči societe, v ktorej žijeme. Človek je autonómna bytosť so slobodnou vôľou a individuálnymi právami, ale zároveň je aj tvor spoločenský a len v spoločnosti môže plne realizovať svoje ľudské práva. Je preto povinný prispieť k tomu, aby „bolo zabezpečené plné uznanie a rešpektovanie práv a slobôd iných a aby bolo vyhovené spravodlivým požiadavkám morálky, verejného poriadku a všeobecného blaha v demokratickej spoločnosti“, ako uvádza článok 29 VDLP, ktorý pokračuje: „Každý má povinnosti voči spoločnosti, v ktorej jedine môže slobodne a tvorivo rozvinúť svoju osobnosť.“

1.3. Individuálna podstata a povaha ľudských práv

Ľudské práva sú svojou *podstatou alebo povahou individuálne*. Pojem „individuálny charakter ľudských práv“ má dva významy, ktoré síce vzájomne súvisia, ale predsa majú odlišné konotácie. Primárny význam uvedeného pojmu tkvie v tom, že každý človek je osobitnou individualitou, unikátnou bytosťou

so svojou vlastnou hodnotou, identitou a dôstojnosťou. Biologická unikátnosť každého človeka je overiteľná napríklad vonkajším pozorovaním tváre, postavy, gest či hlasu. Jedinečnosť je však aj vedecky dokázateľným faktom – každý a každá z nás má špecifickú genetickú výbavu, neopakovateľnú DNA, tvar očného pozadia či odtlačky prstov. Nejde pritom len o biologickú jedinečnosť: každý človek má nezameniteľné myšlienkové pochody, citový život, mentálnu výbavu, znalosti, zručnosti, sociálne kompetencie. Pod *individuálnou povahou* ľudských práv teda chápeme predovšetkým *jedinečný spôsob ich stelesnenia v každom človeku*, ktorý štát, vyššia moc, či druhí ľudia musia rešpektovať.

Druhý význam pojmu „individuálne práva“ spočíva v predpoklade existencie (či neexistencie) kolektívnych práv a následného postavenia oboch do protikladu či vzájomného vzťahu. Diskusia o kolektívnych právach v našom priestore je tradične zaťažená národnostnou a etnickou otázkou, pričom je spravidla spojená aj s polemikou o vzťahu národného a občianskeho princípu pri budovaní štátu.

Takýto posun v diskusii o uvedených pojmoch vyplýva zo špecifického historického a politického vývoja na našom území v ostatných približne stopäťdesiatich rokoch. Trvalým sprievodným znakom života slovenského etnika resp. slovenského národa (presnejšie, jeho mienkotvorných intelektuálnych a politických elít) v tomto období bola snaha o dosiahnutie vyššieho stupňa národného sebaurčenia. Proces sa formálne zavŕšil až v roku 1993 vznikom samostatnej, suverénnej Slovenskej republiky.

Substanciálne sa však národné sebaurčenie ani dvadsať rokov po vzniku republiky neukončilo. Pokračuje proces osvojovania si štátu jeho obyvateľmi a obyvateľkami, stotožnenia sa s ním, jeho postupnej premeny na skutočnú vlasť pre všetkých, čo tu žijú. Slovensko nie je etnicky, či národnostne homogénna krajina. V priestore strednej Európy nenájdeme ani v retrospektíve niekoľkých storočí územie, ktorého etnická skladba by bola homogénna. Otvorenie hraníc po vstupe do Európskej únie a masívny postup globalizácie

sú impulzy, ktoré budú proti homogenizácii pôsobiť aj naďalej. Snahy o plné sebaurčenie slovenského národa sa tak nevyhnutne stretávajú s aspiráciami iných národnostných a etnických skupín.

Napriek uvedenému by bolo veľkou chybou zúžiť diskurz o individuálnych a kolektívnych právach a o národnom, či občianskom charaktere štátu na problematiku národnostnej otázky. Národné cítenie je nesporne veľmi dôležitou a zreteľnou stránkou identity človeka, avšak je len jednou z mnohých. Človek je organizmus s komplexnou a viacrozmernou identitou, nemožno ho zredukovať na jednodimenzionálnu bytosť. Aj národnostná otázka je riešiteľná len pomocou systémových ľudskoprávných východísk a nie z kontextu vytrhnutých národných či národnostných pozícií.

Podľa niektorých autorov a autoriek jediným kolektívnym ľudským právom zakotveným v medzinárodných normách je právo národov na sebaurčenie. Aj tu sa však dostaneme do interpretačných ťažkostí, len čo si zaumienime obsah pojmu národ jednoznačne definovať. Situáciu ešte viacej komplikuje, že v anglickom origináli Charty OSN je v súvislosti s právom na sebaurčenie použité slovo *people*, ktorého preklad termínom *národ* nie je úplne správny. Nie je však naším cieľom analyzovať pojem práva na sebaurčenie. Poukážeme len na to, že jedným z dôsledkov stotožňovania konceptu kolektívnych práv s niektorými jeho národnostnými konotáciami, najmä s etnickou autonómiou, je deformácia pohľadu na podstatu vzťahu medzi individuálnym a kolektívnym v teórii a praxi ľudských práv.

1.4. Individuálny a kolektívny rozmer výkonu ľudských práv

Ľudské práva sú svojou podstatou a charakterom individuálne, ako sme na to poukázali vyššie. Ak však skúmame spôsob ich výkonu, praktickej realizácie, musíme konštatovať, že *majú individuálny aj kolektívny rozmer*. Pri výkone niektorých práv, predovšetkým práv druhej generácie, vystupuje kolektívny rozmer viac do popredia. Uvedme, akopríklad jedno z hospodárskych práv, zakotvené v čl. 36 g) našej ústavy – právo zamestnancov na kolektívne vyjed-

návanie. Kolektívny charakter výkonu tohto práva je obsiahnutý priamo v jeho názve. Sloboda združovania, sloboda zhromažďovania, právo zakladať politické strany – to všetko sú práva, predpokladom výkonu ktorých je buď existencia, alebo vytváranie kolektívu, v rámci ktorého dané právo môžeme vykonávať, realizovať, uplatniť.

Čl. 34 Ústavy SR zakotvuje právo osôb patriacich k národnostným menšinám na vzdelávanie v materinskom jazyku či používanie svojho jazyka v úradnom styku. Zákon však realizáciu týchto práv priamo viaže na podmienku existencie dostatočne veľkého kolektívu osôb, ktoré si dané práva chcú uplatniť. V prípade základných škôl je to najmenej 9 detí v triede prvého ročníka, najmenej 11 detí v triedach druhého až štvrtého ročníka a najmenej 13 detí v triedach piateho až deviateho ročníka.¹¹ V prípade používania jazyka národnostnej menšiny v úradnom styku je zákonnou podmienkou 20-percentné (od roku 2021 len 15-percentné) zastúpenie osôb príslušnej národnosti v danej obci.¹² Natíska sa otázka, do akej miery sú tieto podmienky zosúladiateľné s princípom individuálnej podstaty a povahy ľudských práv.

Kolektívny rozmer výkonu práv je však postihnuteľný aj pri tých ľudských právach prvej generácie, ktoré nazývame osobnými slobodami. Sloboda vyznania sa v prvom priblížení javí ako právo výsostne individuálne, nielen svojou podstatou, ale aj spôsobom výkonu. Náboženskú vieru však veriaci a veriace spravidla praktizujú v kolektíve ako členovia alebo členky cirkevnej obce tej-ktorej denominácie. Pokiaľ ide o ateistov a ateistky, kolektívny rozmer výkonu práva na slobodu vyznania ustupuje do pozadia. Alebo, ak si, napríklad, vytvoríme vlastnú vieru, je naše právo v každom ohľade zdanlivo plne individuálne. Avšak aj sloboda prejavu stráca praktický zmysel, ak žije-

¹¹ Pozri § 29 odsek 8 a odsek 15 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení zákona č. 464/2013 Z.z. zo 4. decembra 2013. Zriaďovateľ základnej školy môže určiť v osobitných prípadoch aj nižší počet žiakov v triede, ak v okruhu 6 kilometrov od miesta trvalého pobytu žiaka či žiačky nie je žiadna iná základná škola s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny.

¹² Pozri § 2 odsek 1 a § 7c zákona č. 184/1999 Z.z. o používaní jazykov národnostných menšín v znení zákona č. 204/2011 Z.z.

me sami opustení na vzdialenom ostrove ako Robinson. Uplatniť ju môžeme len v kolektíve, v interakcii s inými ľuďmi, resp. v interakcii s orgánmi a inštitúciami spoločnosti a štátu.

1.5. Skupinové práva alebo ľudské práva osôb patriacich k menšinovým skupinám?

Dostávame sa k ďalšej dôležitej a v demokratickej spoločnosti kľúčovej otázke: aká je podstata a charakter práv menšín? Máme na mysli akékoľvek skupiny osôb, ktoré sa z pohľadu niektorého špecifického rozmeru svojej identity ocitajú v rámci spoločnosti v menšinovom postavení. Môže ísť pritom o menšinové postavenie z hľadiska počtu ale aj z hľadiska mocensky podmienenej podriadenosti. Kvôli uvedenému dvojakému charakteru „menšinovosti“ preto do tejto kategórie okrem národnostných a jazykových menšín a etnických skupín zaraďujeme aj ženy, deti, osoby so zdravotným postihnutím, seniorov a seniorky, LGBTI osoby, teda všetkých tých, čo sa niektorým základným znakom svojej identity odlišujú od väčšiny.

Špecifickosť postavenia osôb patriacich k týmto skupinám si uvedomilo aj medzinárodné spoločenstvo. V medzinárodných organizáciách sa počnúc polovicou šesťdesiatych rokov minulého storočia okrem všeobecných ľudskoprávných dohovorov a dokumentov⁴³ začali prijímať aj osobitné ľudskoprávne dohovory zamerané na postavenie osôb patriacich k niektorým osobitným alebo menšinovým skupinám. Valné zhromaždenie OSN prijalo Medzinárodný dohovor o zabránení *rasovej* diskriminácie (1965), Dohovor o zabránení všetkých foriem diskriminácie *žien* (1979), Dohovor o právach *dietáťa* (1989), Dohovor o právach *migrujúcich pracovníkov* a ich rodín (1989), Dohovor o právach *osôb so zdravotným postihnutím* (2006), Rada Európy prijala Rámcový dohovor na ochranu *národnostných menšín* (1995). Medzinárodná orga-

⁴³ Napr. Všeobecná deklarácia ľudských práv, Európsky dohovor o ľudských právach, Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach či Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach.

nizácia práce prijala Dohovor o právach *pôvodného a kmeňového obyvateľstva* (kurzívou v názvoch dokumentov zvýraznil autor kapitoly). Začína sa diskutovať o možnosti prijať osobitný dohovor riešiaci postavenie *starších ľudí*, ale ako potrebná sa ukazuje aj osobitná úprava vo vzťahu k *LGBTI ľuďom*.

V súvislosti s týmito právnymi normami by sa mohlo zdať, že ide o vytváranie akejsi osobitnej kategórie práv pre vybrané skupiny osôb. Napokon, bežne sa hovorí o právach národnostných menšín, o právach žien, o právach osôb so zdravotným postihnutím. Je to však korektné označenie? Vskutku, ak princíp individuálnej a univerzálnej podstaty a povahy ľudských práv uplatníme dôsledne, musíme uznať, že žiadne osobitné práva žien, detí, národnostných menšín, či zdravotne postihnutých neexistujú. Všetci ľudia majú rovnaké ľudské práva. *V prípade menšinových skupín sa niektoré z týchto práv realizujú špecifickým spôsobom*, to však neznamená, že sú to *iné* práva. Štát (spoločnosť) by mal takejto špecifickej realizácii napomáhať s cieľom zabezpečiť pre členky a členov uvedených skupín efektívnu, skutočnú rovnosť s príslušníkmi a príslušníčkami väčšinového obyvateľstva.

Uvedme príklad. Sloboda prejavu a právo prijímať a rozširovať informácie sú dve fundamentálne ľudské práva. Vo svojom automatickom „väčšinovom“ nastavení sme náchylní predpokladať, že jedinou formou realizácie týchto dvoch práv je ústny alebo písomný prejav v slovenskom jazyku (alebo v „našom“ jazyku) podľa jeho kodifikovaných alebo bežne zaužívaných pravidiel. Potom sa nám môže zdať, že zverejňovanie textov v Braillovom písme alebo používanie posunkovej reči či titulkovanie v televízii je realizáciou akéhosi osobitného práva pre slabozrakých či nedoslýchavých. Je to však to isté právo slobody prejavu ako v prípade zrakovo a sluchovo zdravých ľudí, len spôsob a forma jeho realizácie je u osôb so zdravotným postihnutím odlišná. Analogicky, právo príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín používať svoj jazyk v súkromí i na verejnosti nie je osobitným právom, nadprávom, privilegiom či pozitívnou diskrimináciou, ale je osobitným spôsobom uplatňovania

slobody prejavu a práva na informácie. V prípade príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín sa tieto práva realizujú spravidla bilingválnou formou. Kvôli ešte väčšej názornosti si zoberme osobitosť, ktorá nie je explicitne vymenovaná medzi zákonnými dôvodmi zákazu diskriminácie. Lavorukosť je prirodzená, vrodená vlastnosť. Dnes by už (snád) nikoho nenapadlo lavoruké dieťa prevychovávať na pravoruké, písanie ľavou rukou je takisto prirodzené ako písanie pravou rukou. Výroba špeciálne prispôsobených nástrojov a pomôcok teda nie je pozitívnou diskrimináciou lavorukých, ale uspokojením ich prirodzenej potreby, rovnako ako je to v prípade pravorukých.

Napokon, výklad odborníka o tom, že práva detí nie sú osobitnými právami, ale (všeobecnými) ľudskými právami, o ktorých si dospelí konečne uvedomili, že rovnako platia aj v prípade detí, si môžete prečítať v nasledujúcej kapitole. Ak sa teda v tejto publikácii alebo iných ľudskoprávnych textoch stretnete s výrazmi práva menšín, práva žien, práva zdravotne postihnutých, je potrebné si uvedomiť, že sú to len akési skratky používané z praktických dôvodov. Mali by sme mať vždy na mysli, že hovoríme vždy o *ľudských právach* konkrétnych osôb, ktoré spájajú určité skupinové charakteristiky, a preto výkon ich ľudských práv môže z dôvodu osobitosti ich postavenia alebo nejakej objektívnej črty ich identity nadobudnúť osobitnú formu. Nejde teda o osobitné práva, čo by v nás mohlo vyvolávať dojem či presvedčenie, že títo ľudia si užívajú akési privilégia, ktoré väčšine nie sú dostupné.¹⁴

1.6. Osobitosť výkonu niektorých práv a osobitné vyrovnávacie opatrenia

Od osobitného spôsobu realizácie ľudských práv v prípade osôb patriacich k menšinovým skupinám musíme striktné oddeliť tzv. *dočasné vyrovnávacie opatrenia* (*affirmative action* v právnom systéme Spojených štátov americ-

¹⁴ K povahe tzv. menšinových práv pozri aj KUSÝ, M.: *Nová vedná disciplína*. In JARÁBIK, B. – TOKÁR, A.: *Stav menšinovej legislatívy na Slovensku 2001 - 2002*. Bratislava : Nadácia Kalligram, 2003, s. 7-11.

kých alebo *positive action* v právnom systéme Európskej únie). Kým v prvom prípade ide o základné ľudské práva, ktoré sú neodňateľné a trvalé, v druhom prípade (ako to už vyplýva z označenia) ide o *dočasné* podporné opatrenia. Sú to opatrenia smerujúce „k odstráneniu znevýhodnení vyplývajúcich z dôvodov rasového alebo etnického pôvodu, príslušnosti k národnostnej menšine alebo etnickej skupine, rodu alebo pohlavia, veku alebo zdravotného postihnutia, ktorých cieľom je *zabezpečiť rovnosť príležitostí v praxi*“.¹⁵

Dočasné vyrovnávacie opatrenia v zmysle antidiskriminačného zákona je možné prijímať len v oblastiach uvedených v tomto zákone, t. j. v oblasti pracovnoprávných a obdobných právnych vzťahov, sociálneho zabezpečenia, zdravotnej starostlivosti, poskytovania tovarov a služieb a vo vzdelávaní.¹⁶ Tieto opatrenia môžu trvať len do času odstránenia nerovnosti, ktorá viedla k ich prijatiu. Príslušné orgány (orgány verejnej správy alebo iné právnické osoby) sú povinné ukončiť ich vykonávanie po dosiahnutí stanoveného cieľa.¹⁷

V krajinách, kde bolo dievčatám a ženám počas dlhých generácií odopierané právo na vzdelanie, môže byť dočasným vyrovnávacím opatrením zavedenie osobitných kvót pre dievčatá a ženy alebo organizovanie špecializovaných vzdelávacích kurzov s cieľom vyrovať ich šance uplatnenia v živote a na trhu práce. Rovnako môžu byť takéto opatrenia prijaté s cieľom integrácie osôb žijúcich v marginalizovaných vylúčených komunitách v podmienkach viacgeneračnej chudoby a chronicky nízkej úrovne vzdelania, spôsobenej dlhodobou diskrimináciou či objektívnymi okolnosťami.

V žiadnom prípade však nemožno považovať za vyrovnávacie (čiže dočasné) opatrenie napríklad zabezpečenie starostlivosti o dieťa zamestnávateľom matky, pokiaľ ona pracuje, debarierizáciu budov pre uľahčenie života telesne

¹⁵ §8a, odsek 1 zákona č. 365/2004 Zb. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon), v znení zákona č. 32/2013.

¹⁶ Tamže, §3.

¹⁷ Tamže, §8.

postihnutých, vydávanie publikácií v slepeckom písme, zriaďovanie národnostných škôl či iných národnostných inštitúcií, poskytovanie prídavkov na dieťa či zrovnoprávnenie ľudí s odlišnou ako heterosexuálnou orientáciou. Tieto opatrenia totiž slúžia na trvalú realizáciu základných práv dotknutých osôb.

1.7. Kolektívne práva

Vyššie sme vysvetlili, že výkon ľudských práv môže mať aj kolektívny rozmer a že individuálny a kolektívny rozmer sa pri uplatňovaní práva spravidla dopĺňajú a prelínajú. Položme si však otázku, či existujú také práva, pri ktorých je kolektívny nielen spôsob ich výkonu ale aj ich podstata? Určite existujú, veď napokon právo je v pozitivistickom chápaní všetko, čo za právo uzákoníme. Kolektívne práva však nie sú plne zlučiteľné s konceptom prirodzených ľudských práv ani so systémom liberálnej demokracie, ktorý je s ním úzko previazaný.

S kolektívnymi právami sa stretávame tam, kde hodnotový a právny systém štátu, society, komunity, skupiny ľudí vychádza z idey výnimočnosti, vyššej dôstojnosti a vyššej kvality kolektívu ako celku, od ktorého je dôstojnosť, sloboda a hodnota jednotlivca len odvodená a musí sa mu podriaďovať. Ak rodina s odvolaním na rodinné tradície, morálku, či zdedené náboženské presvedčenie zakazuje dcére slobodne si zvoliť životného partnera, tak ide o nezlučiteľný konflikt individuálnych a kolektívnych práv. Ak komunita ostrakizuje či ponižuje svojho bývalého člena či bývalú členku preto, že si slobodne zmenili národnosť či vieru, ide o neprípustné obmedzovanie osobnej slobody.

Ak niekto povyšuje národ, rasu, spoločenskú triedu, vrstvu, kastu, stav, politickú organizáciu, náboženskú obec, či akýkoľvek iný (abstraktný, ideologizovaný) kolektív na najvyšší princíp, ktorému sa všetci musia bez výhrad, bezpodmienečne a slepo podriaďovať, tak to nemá nič spoločné ani s ľudskými právami ani s demokraciou ako takou. Podstatou demokracie nie je „vláda väčšiny“ – to je len jej vonkajšia, procedurálna stránka. Neplatí,

že čokoľvek, čo väčšina (alebo elita v mene väčšiny, v mene národa, obce) kolektívne odhlasuje, je demokratické. Jednou z najväčších hodnôt modernej demokracie je pluralizmus. Pluralizmus nie je negáciou demokratických rozhodovacích procesov: rozhoduje väčšina, avšak vo veciach bytostne sa týkajúcich menšín nemôže rozhodovať bez ich účasti a pri rozhodovaní musí rešpektovať princíp neodňateľnosti (individuálnych) ľudských práv.

Vzájomný vzťah individuálnych a kolektívnych práv je samozrejme zložitejší, ako je možné vysvetliť na priestore tejto publikácie. Ich vzťah veľmi úzko súvisí aj s fenoménom multikulturalizmu, najmä v súvislosti so začleňovaním príslušníčok a príslušníkov mimoeurópskych kultúr do spoločnosti európskych štátov. O multikulturalizme sa v ostatných rokoch v Európe mnoho a vášnivo diskutuje. Popis multikultúrneho charakteru súčasného globalizovaného sveta, výklad teórie multikulturalizmu a jej súladu s konceptom prirodzených ľudských práv, charakteristika politickej praxe multikulturalizmu – to sú témy, ktoré potrebujú komplexný a široký výklad a preto by si zaslúžili ďalšiu, osobitnú publikáciu.

KAPITOLA 2. PRÁVA DETÍ A VZDELÁVANIE (Peter Guráň)

Rok 2014 bol z hľadiska práv detí jubilejný: 20. novembra uplynulo dvadsaťpäť rokov odo dňa, keď bol v New Yorku na pôde OSN prijatý dokument historického významu – Dohovor o právach dieťaťa (*Convention on the Rights of the Child*)¹⁸ (ďalej „dohovor“ alebo CRC).

Z hľadiska ochrany práv dieťaťa ide skutočne o historický krok, pretože prvýkrát boli deti, rovnako ako všetky ľudské bytosti, bez akýchkoľvek pochybností uznané za nositeľov ľudských práv (*right holders*). Inými slovami, došlo k uznaniu, že deti nie sú len pasívnymi objektmi starostlivosti dospelých, ale *aktívnymi subjektmi* rozhodovania o svojom živote a o udalostiach, ktoré sa týkajú ich osudov. Deti boli uznané za *subjekty práva* a nielen jeho objekty. Toto je najzávažnejšie posolstvo dohovoru, tvorí základ jeho novej filozofie, ktorá sa uplatňuje v celom dohovore a vo všetkých jeho článkoch. Bez pochopenia tohto základného ducha CRC nemôžeme pochopiť a správne interpretovať ani jednotlivé práva v ňom obsiahnuté.

Dohovor sa skladá z preambuly a 54 článkov. Z nich, 41 obsahových, sa venuje jednotlivým právam detí. Ostatné články sa týkajú administratívnych a organizačných stránok kontroly a vymožitelnosti dohovoru. *Obsahové články* vymedzujú jednotlivé práva, z ktorých štyri sú nielen právami, ale zároveň aj *základnými princípmi dohovoru* – sú to články 2, 3, 6 a 12. Tieto štyri princípy sú tiež *piliermi* dohovoru. Keď si predstavíme CRC ako stôl, na ktorom leží 41 práv detí, tak tieto štyri články sú nohami stola, sú teda nevyhnutné pre jeho stabilitu a komplexné vysvetlenie. Tieto štyri piliere alebo princípy sú implicitne obsiahnuté vo všetkých právach dohovoru. Konkrétne je to princíp nediskriminácie (čl. 2), princíp najlepšieho záujmu (čl. 3), princíp života a rozvoja (čl. 6) a princíp participatívnosti.

¹⁸ Pozri na <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Princíp nediskriminácie obsiahnutý v dohovore uvádza široké spektrum dôvodov (vek, pohlavie, rasa, etnicita, náboženské presvedčenie...), na základe ktorých nesmie byť žiadne dieťa diskriminované. Väčšina z nich je zakotvená aj v antidiskriminačnej legislatíve a smerniciach Európskej únie. V právnom poriadku Slovenskej republiky sú zmienené smernice premietnuté do právnej normy známej ako *antidiskriminačný zákon*¹⁹. Dohovor však ide nad rámec zákonnej úpravy, pretože sa týka všetkých oblastí života, nielen tých, ktoré sú vymedzené v antidiskriminačnom zákone.²⁰ Ďalej, zakazuje diskrimináciu nielen na základe individuálnych charakteristík človeka, ale garantuje dieťaťu nediskrimináciu aj na základe postavenia a charakteristík jeho rodičov či rodinných príslušníkov. Napríklad, dieťa nesmie niesť následky, ak je jeho otec trestne stíhaný, matka je príslušníčkou zakázanej sekty a pod. Je to veľmi dôležité ustanovenie, najmä v prípadoch migrácie detí a maloletých bez sprievodu.

2. 1. Základné piliere a princípy CRC

Základné princípy dohovoru sú zhrnuté v článkoch 2, 3, 6 a 12. Uvádzame ich v znení publikovanom v Zbierke zákonov SR (Zbierka zákonov č. 104/1991) aj so stručným výkladom ich obsahu a významu.

Článok 2

1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou tohto Dohovoru, sa zaväzujú rešpektovať a zabezpečiť práva ustanovené týmto Dohovorom každému dieťaťu nachádzajúcemu sa pod ich jurisdikciou bez akejkoľvek diskriminácie podľa rasy, farby pleti, pohlavia, jazyka, náboženstva, politického alebo iného zmysľania, národnostného, etnického alebo sociálneho pôvodu, majetku, telesnej alebo

¹⁹ Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov, v znení jeho neskorších noviel.

²⁰ Pozri §3 antidiskriminačného zákona resp. podkapitolu 1.6. tejto publikácie.

duševnej nespôsobilosti, rodu a iného postavenia dieťaťa alebo jeho rodičov alebo zákonných zástupcov.

2. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, urobia všetky potrebné opatrenia na to, aby bolo dieťa chránené pred všetkými formami diskriminácie alebo trestania, ktoré vyplývajú z postavenia, činnosti, vyjadrených názorov alebo presvedčenia jeho rodičov, zákonných zástupcov alebo členov rodiny.

*Princíp najlepšieho záujmu dieťaťa je jedným z centrálnych pojmov celého dohovoru a je veľmi významným posunom v chápaní práv dieťaťa. Garantuje dieťaťu, že pri rozhodovaní o ňom, alebo ak ide o rozhodnutie, ktoré sa ho dotýka, bude zohľadnený predovšetkým jeho záujem a nie záujem dospelých. Ide o situácie, ktoré sú veľmi časté a vyskytujú sa napríklad pri rozvoch, zverení dieťaťa do výchovy, ale aj výbere školy a pod. Princíp najlepšieho záujmu dieťaťa sa nechápe ako konečné rozhodnutie, ale ako *proces* rozhodovania, v ktorom sa zvažujú rôzne pohľady a možnosti a v ktorom nesmie chýbať názor samotného dieťaťa.*

Článok 3

1. Záujem dieťaťa musí byť prvoradým hľadiskom pri akejkoľvek činnosti týkajúcej sa detí, nech už uskutočňovanej verejnými alebo súkromnými zariadeniami sociálnej starostlivosti, súdmi, správnymi alebo zákonodarnými orgánmi.

Princíp zachovania života a rozvoja dieťaťa sa väčšinou interpretuje len cez právo na život, čo je jeho zúžené chápanie. Prirodzené právo dieťaťa na život sa v čl. 6, ods. 1 dohovoru chápe v súvislosti so zachovaním a rozvojom kvality tohto života a osobnosti dieťaťa. Život a rozvoj tvoria ucelenú jednotu. V tejto súvislosti treba zdôrazniť skutočnosť, že dohovor hovorí o garancii práva na život od momentu narodenia dieťaťa a nezaoberá sa otázkami prenatalného štádia vývoja ľudského plodu.

Článok 6

1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, uznávajú, že každé dieťa má prirodzené právo na život.

2. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, zabezpečujú v najvyššej možnej miere zachovanie života a rozvoj dieťaťa.

Princíp participatívnosti alebo právo dieťaťa byť vypočuté je v celom vývoji právnych noriem týkajúcich sa postavenia detí najväčšou, môžeme povedať až „revolučnou“ zmenou. Vďaka uplatneniu tohto princípu sa dieťa stáva plnohodnotným partnerom dospelých pri rozhodovaní o záležitostiach, ktoré sa ho dotýkajú. V týchto súvislostiach zohráva významnú úlohu vek a vyspelosť dieťaťa. Spoluúčasť pri rozhodovaní musí, pochopiteľne, zohľadňovať tieto dva dôležité faktory. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že dieťa je už od raného detstva schopné vyjadriť svoj postoj, názor, náladu (napr. kresbou, pohybom a pod.) a je úlohou dospelých tomuto posolstvu porozumieť a nie dieťaťu určovať, ako sa má vyjadriť.

Z tohto dôvodu Výbor pre práva dieťaťa OSN neodporúča stanovovať vekové hranice, odkedy sa dieťa môže vyjadrovať, či byť vypočuté. Vo viacerých štátoch je touto hranicou napríklad vek 10 rokov alebo vek trestnej zodpovednosti a pod. Ďalšou veľmi dôležitou podmienkou uplatňovania tohto princípu je povinnosť prisudzovať názoru dieťaťa náležitú váhu vtedy, keď sa o ňom rozhoduje. Inými slovami, nestačí len urobiť formálny rozhovor s dieťaťom, zápis a pod., ako sa to častokrát deje na súdoch, odboroch sociálnej starostlivosti, polícii a ďalších miestach vrátane školy, ale názor dieťaťa je potrebné rešpektovať a plne zohľadňovať v celom rozhodovacom procese.

Článok 12

Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, zabezpečujú dieťaťu, ktoré je schopné formulovať svoje vlastné názory, právo tieto názory slobodne vy-

jadrovať vo všetkých záležitostiach, ktoré sa ho dotýkajú, pričom sa názorom dieťaťa musí venovať patričná pozornosť zodpovedajúca jeho veku a úrovni.

2. Za tým účelom sa dieťaťu poskytuje najmä možnosť, aby sa vypočulo v každom súdnom alebo správnom konaní, ktoré sa ho dotýka, a to buď priamo, alebo prostredníctvom zástupcu alebo príslušného orgánu, pričom spôsob vypočutia musí byť v súlade s procedurálnymi pravidlami vnútroštátneho zákonodarstva.

2.2. Články CRC týkajúce sa vzdelávania

Právo na vzdelanie je špecificky zakotvené v článkoch 28 a 29 dohovoru, ktoré explicitne upravujú základné komponenty tohto práva. Oba články patria medzi najdlhšie a najobsažnejšie v celom dohovore, čo je jasným potvrdením významu a dopadu tohto práva.

Sprostredkovane sa práva na vzdelanie a jeho realizácie týka aj čl. 17 dohovoru, v ktorom sa zdôrazňuje najmä slobodný prístup k informáciám a to podporou masmédií, knižnej produkcie pre deti, medzinárodnej výmeny informácií, ale aj ochranou pred škodlivými informáciami.

Pozrime sa bližšie na obsah a štruktúru týchto článkov. Začneme článkom 28, ktorý je bazálnym zdrojom výkladu a uplatnenia práva na vzdelanie.

Článok 28

1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, uznávajú právo dieťaťa na vzdelanie a s cieľom postupného uskutočňovania tohto práva a na základe rovných možností najmä:

a) zavádzajú pre všetky deti bezplatné a povinné základné vzdelanie;

b) podnecujú rozvoj rôznych foriem stredného vzdelania zahŕňajúceho všeobecné a odborné vzdelanie, robia ho prijateľným a dostupným pre každé dieťa a prijímajú iné zodpovedajúce opatrenia, ako je zavádzanie bezplatného vzdelania a, v prípade potreby, poskytovanie finančnej podpory;

c) všetkými vhodnými prostriedkami sprístupňujú vysokoškolské vzdelanie pre všetky podľa schopností;

d) sprístupňujú všetkým deťom informácie a poradenskú službu v oblasti vzdelania a odbornej prípravy na povolanie;

e) prijímajú opatrenia na podporu pravidelnej školskej dochádzky a na zníženie počtu tých, ktorí školu nedokončia.

2. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, robia všetky opatrenia nevyhnutné na to, aby sa disciplína v škole zabezpečovala spôsobom zlučiteľným s ľudskou dôstojnosťou dieťaťa a v súlade s týmto Dohovorom.

3. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, rozvíjajú a podporujú medzinárodnú spoluprácu vo veciach týkajúcich sa vzdelania, najmä s cieľom prispieť k odstráneniu nevedomosti a negramotnosti vo svete a s cieľom uľahčiť prístup k vedecko-technickým poznatkom a moderným metódam výučby. V súvislosti s tým sa bude brať osobitný ohľad na rozvojové krajiny.

Ako vidno z citácií, článok 28 sa zaoberá základnými atribútmi práva na vzdelanie. Veľký historický význam má najmä jeho ods. 1, písm. a). Zaväzuje všetky zmluvné štáty, aby zaviedli, podporovali a udržiavali povinné a bezplatné základné vzdelanie a to pre všetky deti, ktoré žijú na území daného štátu bez rozdielu. Tento paragraf má obrovský význam v boji s negramotnosťou v rozvojových krajinách. Na jeho základe sa začal budovať systém základného školstva tam, kde predtým neexistoval. V mnohých krajinách zas umožnil cestu k vzdelaniu deťom z národnostných menšín, domorodému obyvateľstvu, napríklad Indiánom a Indiánkam v Latinskej a Strednej Amerike, deťom žijúcim v kmeňoch v odľahlých oblastiach krajín Ázie a Afriky a pod.

Dnes sa otázky súvisiace s povinným základným vzdelaním posúvajú do oblasti *kvality a rozsahu výučby a dodržiavania princípov nediskriminácie*

*cie.*²¹ V mnohých vyspelých krajinách sa znovu otvára problém vzdelania detí migrantiek, migrantov ako aj detí rozdielnych náboženských vyznaní. U nás ide zas o riešenie dostupnosti základných škôl v malých a odlahých obciach, problém záškoláctva či nedokončenia základného vzdelania u časti rómskych detí, atď.

Ako vidieť z analýzy správ zasielaných Výboru pre práva dieťaťa OSN vládami všetkých zmluvných strán dohovoru, v tejto oblasti je stále čo riešiť, vylepšovať, naprávať, aj keď by sa zdalo, že sme u nás aj vo svete už značne pokročili. Otázka základného vzdelania sa znova a znova otvára v súvislosti s diskrimináciou žien a dievčat (cez vynútené skoré sobáše dievčat najmä v moslimských krajinách, zvykové právo, ale aj povinnú starostlivosť o rodinné hospodárstvo, ktorá postihuje chlapcov a pod.). V mnohých krajinách sa základná gramotnosť začína dokonca znižovať, napríklad, v bývalých krajinách Sovietskeho zväzu, v strednej Ázii. Každopádne je možné povedať, že otázky základného školstva zostávajú vo väčšine krajín stále horúcou témou.

Intenzívne sa tiež diskutuje o záväzku podporovať stredné a vysoké školstvo, jeho prijateľnosť a dostupnosť. S ohľadom na obrovský a dynamický rozvoj vedy a nových technológií sa stáva stredoškolské vzdelanie samozrejmom podmienkou úspešného začlenenia do spoločnosti a uplatnenia na vysoko kvalifikovanom trhu práce. Uplatniteľnosť, kvalita vzdelávania ale aj finančná dostupnosť či nedostupnosť súkromného školstva, to všetko sú stále aktuálne otázky, ktoré súvisia s právom na vzdelanie a najmä s jedným z jeho základných pilierov, nediskrimináciou. Samostatnou kapitolou sú v tomto kontexte otázky disciplíny, atmosféry v školách a zabezpečenia participácie detí na obsahovej štruktúre výučby ako aj samotnom chode školy.

²¹ Porovnaj aj s veľmi podrobným a rozširujúcim vysvetlením, ktoré sa nachádza v *Odporúčaní Výboru ministrov RE č. 13 z roku 2012 členským štátom o zabezpečení vzdelávania* v kapitole 5.

Čo sa týka absolútneho zákazu používania telesných trestov v školách, situácia sa vo svete v ostatných rokoch zásadne zmenila k lepšiemu. Zákaz platí už vo všetkých európskych krajinách a vo väčšine krajín ostatných kontinentov. Žiaľ, násilie sa zvyšuje v oblasti všetkých foriem šikany, bullyingu, mobbingu a to vo všetkých, hlavne vyspelých krajinách. Výbor pre práva dieťaťa OSN sa preto snaží neustále podporovať všetky formy alternatívneho udržiavania disciplíny, partnerskej atmosféry v školách a to hlavne prostredníctvom participatívnych foriem, akými sú školské rady, výbory a parlamenty.

Článok 29

„1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou dohovoru, sa zhodujú, že vzdelávanie dieťaťa má smerovať k:

- a) rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho jedinečných daností a duševných a fyzických schopností v ich najvyššej možnej miere;*
- b) rozvíjaniu úcty k ľudským právam a základným slobodám a k zásadám zakotveným v Charte Organizácie Spojených národov;*
- c) rozvíjaniu úcty k rodičom, k vlastnej kultúrnej, jazykovej a hodnotovej identite a k hodnotám krajiny, v ktorej dieťa žije i k hodnotám krajiny svojho pôvodu a k iným kultúram*
- d) 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 a osobami domorodého pôvodu;*
- e) rozvíjaniu úcty k prírodnému prostrediu.”*

2. Žiadna časť tohto článku alebo článku 28 sa nesmie vykladať spôsobom obmedzujúcim slobodu jednotlivcov a organizácií zriaďovať a riadiť vzdelávacie inštitúcie. Za všetkých okolností je však potrebné zabezpečiť dodržiavanie princípov ustanovených v odseku 1 tohto článku a podmienok, aby vzdelanie

*poskytované týmito inštitúciami zodpovedalo minimálnym štandardom ustanoveným štátom.*²²

Článok 29 sa na rozdiel od predchádzajúceho článku zameriava na obsahovú stránku práva na vzdelanie – t. j. hlavne na *ciele vzdelávania*. Základným východiskom dohovoru je, že vzdelanie by malo byť *celostné*, malo by pomáhať rozvoju fyzických ako aj psychických schopností dieťaťa. Zároveň by malo zohľadňovať *individuálny* potenciál každého dieťaťa a tak pomáhať rozvoju jeho osobnosti.

Za primárny predpoklad takto zameraného vzdelávania sa považuje posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám. Žiaľ, vo väčšine krajín, vrátane Slovenska, je práve tento základný princíp vzdelávania, ktorého cieľom je rozvoj každého dieťaťa v dospelého, slobodného človeka, občianky, občana demokratického štátu, ktorí rešpektujú dôstojnosť a individualitu druhých, odsúvaný na vedľajšiu koľaj. Je doplnkom a nie východiskom vyučovacieho a výchovného procesu v školskom aj mimoškolskom vzdelávaní. Výbor OSN pre práva dieťaťa preto neustále apeluje na všetky členské krajiny, aby kládli na ľudskoprávne vzdelávanie náležitý dôraz a aby malo miesto jednak v samotných kurikulumoch ako aj v celkovom chode a atmosfére na školách a vzdelávacích inštitúciách. Hovoríme o dôležitosti uvedomenia si tej potreby, že škola má o ľudských právach nielen *učiť*, ale má nimi aj *žiť*.

Článok 17

Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, uznávajú dôležitú funkciu hromadných oznamovacích prostriedkov a zabezpečujú dieťaťu prístup k informáciám a materiálom z rôznych národných a medzinárodných zdrojov, najmä takých, ktoré sú zamerané na rozvoj sociálneho, duchovného a mravného

²² NB: Na tomto mieste prináša autorský kolektív publikácie vlastný preklad článku 29 CRC, ktorý považuje (na rozdiel od oficiálneho prekladu, ktorý je súčasťou Z. z.) za náležitý. V Prílohe tejto publikácie názorne demonštrujeme zásadný rozdiel medzi oficiálnym prekladom a prekladom našim. Pozri: Všeobecný komentár č. 1 Výboru pre práva dieťaťa (2001, Ciele vzdelávania) v Prílohe a poznámku k prekladom.

blaha dieťaťa a tiež jeho telesného a duševného zdravia. Za tým účelom štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, povzbudzujú:

- a) hromadné oznamovacie prostriedky k šíreniu informácií a materiálov, ktoré sú pre dieťa sociálne a kultúrne prospešné a ktoré zodpovedajú duchu článku 29 tohto Dohovoru,*
- b) medzinárodnú spoluprácu pri tvorbe, výmene a rozširovaní takých informácií a materiálov z rôznych kultúrnych, národných a medzinárodných zdrojov,*
- c) tvorbu a rozširovanie kníh pre deti,*
- d) hromadné oznamovacie prostriedky k tomu, aby brali osobitný ohľad na jazykové potreby detí patriacich k menšinovej skupine alebo domorodému obyvateľstvu,*
- e) tvorbu zodpovedajúcich zásad ochrany dieťaťa pred informáciami a materiálmi škodlivými pre jeho blaho, majúc na mysli ustanovenia článkov 13 a 18 Dohovoru.*

Tento článok sa dotýka práva na vzdelanie sprostredkované, najmä zdôraznením práva dieťaťa na prístup k informáciám. V mnohých krajinách ide hlavne o zrušenie rôznych obmedzení či priamo cenzúry na rôzne informácie a poznatky, ktoré sú vhodné pre zdravý a celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. V týchto súvislostiach zohrávajú veľkú úlohu hromadné oznamovacie prostriedky, akými sú tlač, rozhlas, televízia a v poslednej dobe nové technológie, najmä internet. Rozvoj internetu priniesol obrovský rozmach informácií, o ktorých sa, prirodzene, nevedelo v čase zrodu dohovoru. Nové typy problémov a ohrození sa postupne riešia aj na úrovni interpretácie tohto článku dohovoru.

V septembri 2014 Výbor pre práva dieťaťa OSN zorganizoval celosvetové podujatie *Deň všeobecnej diskusie na tému práv detí a nových technológií*. Rokovanie a jeho závery poukázali na realitu dnešného sveta, nevyhnutnosť využí-

vania nových technológií v prospech rozvoja detí. Cesta ochrany detí pred nežiaducimi a škodlivými informáciami nevedie cez reštrikčné opatrenia, ale cez účinné technológie blokovania a ochrany, informovanosť o nových hrozbách a to tak detí ako aj dospelých, najmä rodičov, učiteľiek a učiteľov. Tí, tak ako nikdy predtým v histórii, vykazujú dnes menej zručností a skúseností než má v práci s informačno-komunikačnými technológiami mladá generácia. Táto situácia otvára nové možnosti tréningov, vzdelávania a medzigeneračnej výmeny. Dôležité je, aby sa technologická a internetová gramotnosť nestala cieľom ale prostriedkom a doplnkom tzv. sociálnej gramotnosti, založenej na správaní a komunikácii rešpektujúcej základné ľudskoprávne princípy a hodnoty.

2.3. Všeobecný komentár č.1 Výboru pre práva dieťaťa OSN

Všeobecný komentár č.1 bol prijatý Výborom OSN pre práva dieťaťa v Ženeve v apríli roku 2001. Je výkladom článkov Dohovoru o právach dieťaťa (CRC), o ktorých sme bližšie hovorili v predchádzajúcich podkapitolách a ktoré sa týkajú práva na vzdelanie. Komentár bol vypracovaný ako prvý zo všetkých komentárov. Dôvodom bola najmä potreba podrobnejšieho vysvetlenia práva na vzdelanie a to aj v kontexte všetkých práv, ktoré v sebe dohovor zahŕňa. Pochopenie práva na vzdelanie sa stalo vo väčšine krajín, najmä rozvojového sveta, kľúčom k pochopeniu práv dieťaťa. Implementácia tohto práva sa stala v mnohých štátoch jednou z vládnych priorít. Prvé desaťročie uplatňovania dohovoru zároveň upriamilo pozornosť na nové problémy v tejto oblasti, na potrebu komplexného prístupu k vzdelávaniu a prepojenia práva na vzdelanie s princípmi nediskriminácie, najlepšieho záujmu dieťaťa a participácie detí.

Všeobecný komentár vychádza hlavne z *holistického prístupu* pri uplatňovaní práva na vzdelanie, ktoré by malo zabezpečiť

- o rozvoj plného potenciálu každého dieťaťa;
- o rešpekt k ľudským právam a základným slobodám;

- prípravu na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti;
- rešpekt k prírodnému prostrediu.

Koncept vzdelávania v tomto kontexte a na základe týchto východísk ďaleko prekračuje hranice formálneho vzdelávania. Vzdelávanie vychádzajúce z ľudskoprávneho ponímania musí obsahovať nasledovné atribúty a má byť:

- zamerané na dieťa (child-centred)
- priateľské k dieťaťu (child friendly)
- zmocňujúce dieťa (empowering the child)

Ďalej, má naučiť dieťa potrebným životným zručnosťami, posilniť jeho schopnosť uplatňovať si svoje práva, posilňovať ľudskú dôstojnosť, sebahodnotenie, sebadôveru.

Právo na vzdelanie je teda nielen záležitosťou *prístupu* k vzdelaniu, ale rovnako aj *obsahu vzdelávania*. Pri obsahu vzdelávania ide hlavne o vytváranie hodnôt a postojov, hodnotových hierarchií pomáhajúcich riešiť životné rozhodovania a výzvy, ide o vysvetľovanie napätia medzi individuálnym a kolektívnym, tradičným a moderným, súťaživosťou a rovnosťou príležitostí, atď. V tomto kontexte čoraz viac vystupujú do popredia aj napätia vyplývajúce z dynamického nárastu poznatkov a informácií a individuálnou kapacitou spracovať ich.

Všeobecný komentár č.1 venuje náležitú pozornosť aj otázkam vo vzťahu k článku 12 dohovoru, t. j. právu dieťaťa vyjadriť sa k záležitostiam, ktoré sa ho týkajú. Školské prostredie považuje Výbor OSN pre práva dieťaťa za mimoriadne dôležité, pretože v ňom trávi dieťa väčšinu dňa, formujú sa v ňom dôležité priateľské aj medzigeneračné vzťahy a atmosféra školy silne vplýva na utváranie osobnosti dieťaťa. Preto je prioritne zdôrazňovaná *nevyhnutnosť vytvárania nenásilného prostredia, bez telesných trestov či iných nariadení a trestov ponížujúcich dôstojnosť každého dieťaťa*. Ďalšou dôležitou podmienkou deťom priateľského prostredia je utváranie *priateľských a kolegiálnych vzťahov* na všetkých úrovniach a najmä všetkých foriem

ich *participácie* na živote školy. Myslí sa tým vytváranie a práca školských rád, výborov, parlamentov, ale aj vrstovnícke (peer-to-peer) vzdelávanie a poradenstvo.

Dôležité je zapájanie žiačok a žiakov nielen do formálnych, organizačných stránok chodu školy (týkajúcich sa časového rozvrstvenia vyučovania, zariadenia školy, stravovania²³, rozvrhu...) ale podľa možností aj do obsahovej stránky výučby jednotlivých predmetov, metód výučby a pod. Spoločné riešenie konfliktov a prípadov nedodržovania školského poriadku má jednoznačne pozitívnu úlohu pri utváraní priateľskej a rešpektujúcej atmosféry v školách, čo sa týka tak základných ako aj stredných a vysokých škôl. Dôležité je, aby školské orgány participácie žiačok a žiakov nefungovali formálne, ale aby ich členky a členovia boli vyberaní žiackou obcou a nie učiteľskou (napríklad, s odôvodnením, že ide o najlepších žiakov a najlepšie žiačky) a najmä, aby ich názory a návrhy boli vedením školy rešpektované a skutočne zohľadňované pri konkrétnych riešeniach a opatreniach.

Všeobecný komentár č.1 Výboru pre práva dieťaťa OSN zvyrazňuje *individuálny prístup k dieťaťu* vychádzajúc z tézy, že vzdelávanie je rozvojom individuality a osobnosti dieťaťa, jeho jedinečných schopností, zručností a talentu. Školské systémy v mnohých krajinách túto dôležitú dimenziu vzdelávania potláčajú a vo viacerých krajinách, najmä postsocialistických, stále prevláda dedičstvo unifikovaného a kolektívneho vzdelávania, ktorého výsledkom by mali byť predovšetkým tzv. „neproblémoví“, konformní a viac-menej rovnako pripravení žiaci. Tento postoj je tiež prekážkou zavádzania inkluzívneho vzdelávania, lebo predpokladá oddeľovanie „horších“ či „výrazne lepších“ žiačok a žiakov, zdravotne postihnutých a pod. Týmto sa dostávame k praktickému uplatňovaniu princípu nediskriminácie v procese vzdelávania. Diskriminácia môže mať veľa foriem, počnúc diskrimináciou rasovou, etnic-

²³ Známa iniciatíva o sortimente školských bufetov (NR SR, november – december 2014) napríklad úplne opomenula potrebu pýtať sa na názor študujúcich, ale aj rodičov či odborníčov a odborníkov na výživu.

kou, diskrimináciou detí so zdravotným postihnutím, ale aj foriem sociálne podmienenej diskriminácie, napríklad detí z chudobných rodín, sociálne vylúčených a pod. Cieľom vzdelávania preto musí byť aj výchova k tolerancii, akceptácii inakosti, ktorú však žiaci a žiačky musia cítiť a vidieť aj v konkrétnom správaní a postojoch učiteliek, učiteľov a v celkovej atmosfére školy.²⁴

Záverom možno povedať, že poslanstvom Všeobecného komentára č.1 Výboru pre práva dieťaťa OSN je, že ľudskoprávne vzdelávanie má byť považované za základný stavebný kameň tvorby všetkých kurikulárnych dokumentov, pretože ide o celoživotný proces utvárania postojov a hodnôt. Deti a mladí ľudia by sa teda mali oboznamovať nielen s textami ľudskoprávných dohovorov a dokumentov, ale najmä s obsahom a živými súvislosťami týchto dohovorov a to vždy náležitým, veku primeraným jazykom. Zdôrazňuje sa, že informovanosť a výučba je len časť ľudskoprávneho vzdelávania, pretože rovnako dôležitá je aj praktická stránka uplatňovania ľudskoprávných hodnôt a princípov v každodennej praxi a chode škôl a školských zariadení. Inými slovami, hovoríme o školách, v ktorých sa učia ľudským právam a ktoré zároveň „žijú ľudskými právami“.

2.3. Odporúčania Výboru OSN pre práva dieťaťa v oblasti vzdelávania, osvedy a tréningu špecialistiek a špecialistov

Každá krajina, ktorá ratifikovala Dohovor o právach dieťaťa, má povinnosť predkladať *správy o stave plnenia a implementácie dohovoru* Výboru OSN pre práva dieťaťa v Ženeve (ďalej „výbor“). Prvá správa by mala nasledovať dva roky po ratifikácii dohovoru a ďalšie správy vždy v päťročných intervaloch. V praxi však často dochádza k omeškaniu prezentácie správ pred výborom z rôznych dôvodov. Najzávažnejším je posúvanie termínov v dôsledku vysokého počtu krajín, ktoré dohovor a neskôr aj jeho opčné protokoly ratifikovali.

²⁴ Podrobnejšie pozri v 3. kapitole tejto publikácie.

Slovenská republika z týchto dôvodov predstavila svoju prvú správu až v roku 2000 a druhú v máji roku 2007. V roku 2013 vláda SR predložila konsolidovanú tretiu, štvrtú a piatu správu, ktorá bude pravdepodobne prezentovaná začiatkom roku 2016.

Hlavným výsledkom predstavenia správ konkrétneho štátu a následnej jednodňovej diskusie s Výborom OSN pre práva dieťaťa je formulácia záverečných odporúčaní (concluding observations), v ktorých sa hodnotia úspechy konkrétnej krajiny pri implementácii CRC a formulujú sa ďalšie potrebné opatrenia pre lepšiu a komplexnejšiu implementáciu práv detí vo všetkých oblastiach, ktoré CRC pokrýva.

V prípade Slovenska sa opatrenia v oblasti vzdelávania v posledných dvoch prezentáciách sústredili na ľudskoprávne vzdelávanie, segregáciu, xenofóbiu a rasovú neznášanlivosť, ktoré výbor identifikoval ako závažný problém systému vzdelávania v našej krajine. V posledných záverečných odporúčaníach výboru z roku 2007 sú formulované v bode 7 (vzdelávanie, voľný čas, kultúrne aktivity) nasledovné hodnotenie a opatrenia²⁵:

7. Vzdelanie, voľný čas a kultúrne aktivity (čl. 28, 29 a 31 dohovoru)

57. Výbor oceňuje vykonávanú reformu školstva s dôrazom na dieťa a podporu znevýhodnených skupín vrátane rómskych detí. Výbor tiež víta zriadenie „nultých ročníkov“. Napriek tomu výbor naďalej znepokojuje, že:

(a) nie všetky deti zo sociálne marginalizovaných skupín pravidelne navštevujú školu a s poľutovaním konštatuje absenciu údajov o týchto deťoch;

(b) úsilie prispôbiť výučbu a školy podmienkam na učenie, ktoré majú deti bývajúce ďaleko od školy, najmä rómske deti, nebolo dokončené;

(c) stratégie zvyšovania povedomia a rozširovania informácií o význame vzdelania medzi rodičmi sa nevyužívajú účinným spôsobom;

²⁵ Bližšie pozri na <http://www.employment.gov.sk/sk/vybor-deti-mladez/>

(d) *adolescenti majú problémy nájsť si zamestnanie po skončení školského vzdelávania, keďže ich kvalifikácia nemusí byť dostatočná na splnenie požiadaviek trhu práce;*

(e) *účasť detí na školách a hodinách zostáva obmedzená; a*

(f) *kurikulum ľudských práv zamerané na odstránenie neznášanlivosti, xenofóbie a rasizmu doteraz neprispelo k uvoľneniu napätých vzťahov medzi etnickými skupinami.*

58. *Výbor odporúča, aby zmluvná strana dohovoru so zohľadnením Všeobecného komentára č. 1 (2001) o cieľoch vzdelávania:*

(a) *prijala všetky potrebné opatrenia na zabezpečenie rovnakých príležitostí pre deti v prístupe k školám vrátane možnosti vzdelávania sa v ich materinskom jazyku;*

(b) *zaručila, že opatrenia a politiky prijaté na posilnenie prístupu k vzdelaniu pre deti, najmä rómske deti, dostanú primerané ľudské a finančné zdroje umožňujúce ich efektívnu implementáciu;*

(c) *uskutočnila kroky zabezpečujúce, že školské osnovy a učebné materiály²⁶ zohľadňujú kultúru a históriu detí, ktoré sú príslušníkmi a príslušníkmi rôznych menšinových skupín najmä rómskej, ako aj vytvorenie osobitných osnov alebo osobitných hodín;*

(d) *realizovala aktivity na zvyšovanie povedomia a šírenie informácií zamerané na upozorňovanie rodičov na význam vzdelania;*

(e) *rozšírila programy prípravy na povolanie pre mladých ľudí na uľahčenie ich prístupu na trh práce; a*

(f) *zahrnula ľudskoprávne vzdelávanie vrátane práv dieťaťa do úradných osnov na všetkých úrovniach vzdelávania.*

K formulácii týchto opatrení je dôležité uviesť, že podobne ako v iných vyspelých krajinách aj v prípade Slovenska sa výbor nezaoberal dosiahnutými štandardmi základného a stredného školstva, prístupnosťou škôl, stupňom gra-

²⁶ Rozumej: vzdelávacie programy a materiály

motnosti a pod. Zameriava sa predovšetkým na medzery a nedostatky a navrhuje, čo by vláda mala urobiť, aby situácia vo vzdelávaní detí zodpovedala duchu a princípom dohovoru.

Preto aj v prípade Slovenska nájdeme relatívne málo pochvalných viet a dôraz je skôr kladený na tie oblasti, v ktorých je potrebná náprava a zároveň aj nárh opatrení na prekonávanie nedostatkov. Potrebné si je uvedomiť, že daný text (záverečné odporúčania výboru) sa týka situácie v roku 2007 a mnohé z problémov školstva z nasledujúcich rokov v ňom nemôžu byť reflektované.

Ako vidieť z textu, primárnym zdrojom znepokojenia výboru boli informácie z vládnej správy, alternatívnych správ ale aj rôznych návštev reprezentantov OSN a Rady Európy u nás, ktoré sa týkali viacerých prípadov stále sa vyskytujúcej segregácie a diskriminácie. Ide hlavne o deti z rómskych osád, ale aj ďalšie skupiny detí z chudobných a sociálne vylúčených rodín. Oproti záverečným odporúčaniam k prvej správe (z r. 2000) sa už nespomína ako akútna otázka špecializovaného školstva či národnostne a jazykovo zmiešaných škôl, ale kladie sa dôraz na otázky segregácie a diskriminácie.

Nepripravenosť rómskych detí (vrátane jazykovej), problémy dopravy, dochádzky, vymeškávania, možností pokračovať v štúdiu po základnej škole, netolerantnej atmosféry v školách, prípady segregácie (v oddelených triedach, v stravovaní) rezonovali v otázkach členov výboru veľmi často, pretože závažným spôsobom narušali filozofiu a implementáciu práva na vzdelanie, tak ako je definované v dohovore. Podobne ako v prípadoch iných národnostne zmiešaných krajín aj Slovensku sa v tomto smere odporúča systém ekonomických, sociálnych a kultúrnych opatrení, ktoré by zlepšili prístup detí ohrozených segregáciou do škôl, ale aj ich zotrvanie vo vzdelávacom systéme a získanie adekvátnych poznatkov.

Z týchto dôvodov výbor odporúča, aby kurikulá a učebné materiály viac zohľadňovali kultúru a materinský jazyk všetkých detí, ich históriu, mentalitu a pod. V týchto súvislostiach zohráva významnú úlohu aj motivácia dieťaťa, ktorá je tým väčšia, čím väčšiu podporu dostáva priamo od rodiny. Súčasťou

opatrení preto musí byť aj práca s rodinou, najmä rodičmi, šírenie informácií a povedomia o nesmiernom význame vzdelania na ďalšie uplatnenie detí v živote. Výbor taktiež zdôraznil potrebu prepojenia a zladenia výučby a celého vzdelávacieho procesu po ukončení povinnej školskej dochádzky s potrebami praxe. Táto potreba je stále aktuálna. Uľahčenie vstupu mladých ľudí na trh práce si vyžaduje ucelené programy odbornej prípravy, špecializácie a priamej praxe v procese vzdelávania, ktoré by odzrkadľovali reálne potreby trhu práce a nevzdelávali deti a mladých ľudí v takých oblastiach, kde len ťažko nájdú uplatnenie.

Výbor v závere opatrení znovu podčiarkol stále nedostatočné ľudskoprávne vzdelávanie. Toto vzdelávanie by malo tvoriť nedeliteľnú časť kurikúl, malo by byť pripravené prístupne a zaujímavo s ohľadom na vek a vyspelosť detí. Odporúča sa preto začať s týmto typom vzdelávania už v predškolskom veku a pokračovať pravidelne vo všetkých ďalších stupňoch.

2.4. Národný akčný plán pre deti 2013 – 2017

Národný akčný plán pre deti na roky 2013 – 2017²⁷ (ďalej „NAPD“) prijala vláda SR v júni 2013 a je najdôležitejším strategickým dokumentom týkajúcim sa práv detí na Slovensku. Je postavený na napĺňaní záväzkov vyplývajúcich z Dohovoru o právach dieťaťa ako aj záverečných odporúčaní Výboru pre práva dieťaťa, o ktorých sme hovorili v predchádzajúcej kapitole.

NAPD predstavuje základný nástroj pre cielený a koordinovaný postup pri implementácii Dohovoru o právach dieťaťa a jeho opčných protokolov na úrovni štátu. Pri jeho koncipovaní bola zohľadnená požiadavka komplementarity s opatreniami, ktoré sa už plnia prostredníctvom iných akčných plánov, programov, koncepcií alebo stratégií.

²⁷ Pozri na <http://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/poradne-organy/ludske-prava-narodnostne-mensiny-rodovu-rovnost-sr/vybor-deti-mladez/narodny-akcny-plan-pre-deti-na-roky-2013-2017.pdf>

Vzťah a podmienenosť medzi jednotlivými programovými dokumentmi tak, aby sa obsah jednotlivých úloh vzájomne neprekrýval, ale naopak, aby sa jednotlivé činnosti a aktivity dopĺňali a vytvárali pridanú hodnotu k naplneniu cieľov jednotlivých čiastkových programov, rieši Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike.²⁸ V kontexte zatiaľ absencujúcej ucelenej ľudskoprávnej politiky štátu predstavuje Národný akčný plán pre deti minimálny rámec implementácie v oblasti ochrany práv dieťaťa, ktorý je potrebné rozšíriť o aktuálne potreby praxe a záujmy detí ako cieľovej skupiny – je preto konštruovaný ako otvorený dokument; obsahuje základné úlohy na obdobie rokov 2013 až 2017, s prvým hodnotením a aktualizáciou úloh v roku 2014 a následným každoročným hodnotením a aktualizáciou. Platnosť Národného akčného plánu pre deti, časovo obmedzená na obdobie piatich rokov, reflektuje odporúčania Výboru pre práva dieťaťa OSN a súčasne korešponduje s päťročným cyklom periodického hodnotenia implementácie záväzkov Slovenskej republiky vyplývajúcich z Dohovoru o právach dieťaťa (CRC).

Strategickým zámerom akčného plánu je prostredníctvom úloh a opatrení v ňom obsiahnutých prispieť k budovaniu a rozvoju uceleného a účinného systému na ochranu práv a záujmov detí a zabezpečiť dosahovanie pokroku pri uplatňovaní a ochrane práv a záujmov detí. V súlade s týmto zámerom možno čiastkové strategické zámery v oblasti podpory a ochrany práv detí zhrnúť nasledovne:

1. posilňovanie a upevňovanie postavenia dieťaťa ako nositeľa práv a ľudskej bytosti s vlastnou dôstojnosťou a rozvíjajúcimi sa schopnosťami a názormi;
2. podpora a rozvoj kompetencií rodiny ako prirodzeného prostredia pre rast a blaho dieťaťa a podpora pozitívneho rodičovstva;

²⁸ Pozri

<http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=24253>

3. prijímanie a realizovanie opatrení legislatívneho a nelegislatívneho charakteru založených na poznani a reflektujúcich nové požiadavky medzinárodných dokumentov a praxe;
4. koordinácia politík týkajúcich sa detí na všetkých úrovniach v horizontálnej a vertikálnej rovine;
5. inštitucionálne zabezpečenie implementácie dohovoru a jeho opčných protokolov, vrátane adekvátneho personálneho a finančného krytia;
6. monitorovanie a priebežné hodnotenie efektívnosti vo všetkých oblastiach záujmu podľa dohovoru;
7. cieľavedomé rozvíjanie praxe podporujúcej upevňovanie pozitívnych činiteľov podporujúcich nediskriminačné zaobchádzanie s deťmi a osobitných opatrení pre zvlášť ohrozené skupiny detí;
8. zabezpečenie prístupu detí k účinným prostriedkom nápravy v prípade porušenia ich práv, pričom tieto prostriedky zohľadňujú potrebu citlivého prístupu k dieťaťu;
9. podpora medziodborovej spolupráce a zvyšovanie odbornej prípravy a profesionality odborníkov pracujúcich s deťmi;
10. zvyšovanie povedomia a informovanosti o všetkých oblastiach dohovoru medzi deťmi a verejnosťou.

Pri príprave Národného akčného plánu pre deti na roky 2013 – 2017 sa použila po prvýkrát skutočne participatívna metóda, a to v dvoch rovinách:

- o na jednotlivých opatreniach v špecifických oblastiach ochrany práv detí sa podieľali odborníčky a odborníci zastupujúci rôzne mimovládne organizácie; vytvorené boli pracovné skupiny, ktoré diskutovali o skúsenostiach a praxi v danej oblasti a navrhovali konkrétne opatrenia na zlepšenie danej situácie;
- o na tvorbe NAPD sa podieľali aj samotné deti, a to prostredníctvom organizovaných stretnutí, ktoré inicioval Slovenský výbor pre UNICEF; na nich deti z rôznych regiónov a z rôznych skupín diskutovali

o svojich problémoch, uvádzali praktické skúsenosti s porušovaním svojich práv v každodennom živote a s pomocou moderátorov formulovali, čo a ako by bolo potrebné zmeniť; výroky detí tvoria samostatnú časť NAPD (podrobnejšie sa k nim vrátíme v ďalšej kapitole); všetci odborníci a všetky odborničky boli s nimi oboznámení a snažili sa ich reflektovať a zakomponovať do svojich textov.

Oblasť vzdelania je typická časť NAPD, v ktorej skúsenosti a návrhy detí zohrávajú významnú úlohu, nakoľko sú rozsiahle a jedinečné a pomáhajú vytvoriť ucelený obraz o rôznych aspektoch práva na vzdelanie.

Časť týkajúca sa vzdelania, výchovy, voľného času a kultúrnych aktivít je svojim rozsahom, ale aj šírkou záberu pomerne rozsiahla. Podobne ako v iných častiach NAPD je v nej formulovaný jeden hlavný, strategický cieľ, ktorý je rozpracovaný do 11-tich konkrétnejších opatrení. V rámci každého čiastkového cieľa sú formulované aj konkrétne metódy, spôsob a zodpovedné kľúčové a spolupracujúce subjekty jeho plnenia. To je veľmi dôležité pre každoročné vyhodnocovanie NAPD. Výbor pre deti a mládež Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť²⁹ sa za týmto účelom stretol so všetkými zodpovednými subjektmi a zreteľne sa ukázalo, že táto koncepcia NAPD umožňuje pomerne presne a jasne identifikovať úroveň jeho plnenia, zvýrazniť úspechy ale aj nedostatky a pri nich pomenovať, kto je za ne zodpovedný a hľadať nápravu.

Teraz si priblížime samotný text NAPD, a to jeho časti 6., ktorá sa týka vzdelania. Uvádžame jednotlivé strategické a čiastkové ciele akčného plánu a spôsoby ich plnenia, tak, ako ich schválila vláda SR.

²⁹ K činnosti výboru pozri na <http://www.employment.gov.sk/sk/vybor-deti-mladez/>

Národný akčný plán pre deti na roky 2013 - 2017

Časť 6. Vzdelanie, výchova, voľný čas a kultúrne aktivity

Strategický cieľ: Zvýšiť efektivitu opatrení a politik na zabezpečenie/posilnenie prístupu ku vzdelaniu, voľnočasovým aktivitám a účasti na kultúrnom a umeleckom živote pre deti zo všetkých sociálnych skupín.

Čiastkové ciele:

6.1. Podrobne sa oboznámiť s princípmi a ustanoveniami Dohovoru o právach dieťaťa. Prehĺbiť vedomosti a zručnosti detí a žiakov v oblasti poznania princípov a ustanovení Dohovoru o právach dieťaťa a skvalitniť prípravu učiteľov; zlepšiť uplatnenie práva detí v škole slobodne sa vyjadrovať o všetkých záležitostiach súvisiacich s fungovaním školy, ktoré sa ich dotýkajú a venovať primeranú pozornosť názorom detí (vrátane účasti na rozhodovaní o nich a riešení rovesníckych problémov).

Spôsob plnenia: Inovácia Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0, ISCED 1, ISCED 2 a ISCED 3A – inovácia vzdelávacích štandardov týkajúcich sa oblasti práv dieťaťa.

6.2. Zabezpečiť pravidelnú školskú dochádzku. Znížiť počet žiakov, ktorí školu nedokončia

Spôsob plnenia: Sledovať uplatňovanie a dodržiavanie právnych predpisov a už ustanovené opatrenia a podporu pravidelnej školskej dochádzky. Zlepšovať efektívnu spoluprácu škôl (riaditeľov škôl) a príslušných orgánov štátnej správy a obcí pri oznamovaní žiakov, ktorí neospravedlnene vynechali viac ako 15 hodín, vrátane spätnej väzby riaditeľom škôl - riešenia problému neospravedlnených vyučovacích hodín príslušným orgánom štátnej správy a obcou.

6.3. Uplatnenie práva detí a mládeže slobodne sa vyjadrovať o všetkých záležitostiach a účasti na rozhodovaní, ktoré sa ich dotýkajú pri fungovaní školy a práva venovať primeranú pozornosť ich názorom.

Spôsob plnenia: Podpora vzniku a efektívnej činnosti žiackych školských rád ako prostriedku zvyšovania právneho vedomia žiakov a slobodného vyjadrovania ich názorov ako nástroja podpory demokracie v škole.

6.4. Podpora demokracie na pôde školy.

Spôsob plnenia: Vzdelávanie pre koordinátorov žiackych školských rád.

6.5. Podpora systematickej práce s deťmi a mládežou v oblasti neformálneho vzdelávania detí a mládeže.

Spôsob plnenia: Zabezpečenie systematickej, cielavedomej a účinnej finančnej podpory aktivít detí a mládeže mimo procesu formálneho vzdelávania a vo voľnom čase.

6.6. Vytvorenie podmienok na pravidelné konzultovanie požiadaviek, názorov, očakávaní mládeže ako trvalej súčasti tvorby a realizácie mládežníckej politiky.

Spôsob plnenia: Štruktúrovaný dialóg a pravidelné konzultácie s mládežou zamerané na rôzne oblasti ich života (vrátane voľného času, aktivít rôzneho zamerania, ap.).

6.7. Nastavenie stratégie rozvoja informačno-poradenských činností pre mládež, ktorá zodpovedá aktuálnym potrebám v najlepšom záujme dieťaťa a ich oprávneným požiadavkám.

Spôsob plnenia:

1. Projektová podpora poskytovania a skvalitňovania informačných a poradenských služieb pre mládež.
2. Revidovanie Koncepcie informačnej a poradenskej činnosti pre mládež 2014-2020.

6.8. Zvyšovať dostupnosť informácií v oblasti kultúry pre deti.

Spôsob plnenia:

1. Rozvíjať čitateľskú a literárnu gramotnosť detí a čítanie s porozumením.
 - a) Prostredníctvom dotačného systému MK SR podporovať vznik literatúry pre deti.
 - b) Zabezpečiť dostupnosť detskej literatúry v knižniciach a informovanosť o nej (napr. prostredníctvom výstav, besied a pod.) a podporovať akvizíciu knižníc v tejto oblasti.
 - c) Rozvíjať literárnu gramotnosť detí podporovaním a realizovaním aktivít v oblasti detskej dramatickej tvorivosti a umeleckého prednesu.

d) Rozvíjať literárnu gramotnosť detí podporovaním a realizovaním literárnych súťaží

2. Zabezpečovať prístup detí k vhodným informáciám.

a) V oblasti sociálnej prevencie realizovať aktivity, ktoré pomáhajú zvyšovať informovanosť detí o negatívnych sociálno-patologických javoch v spoločnosti a ich dôsledkoch pre život (látkové a nelátkové závislosti, kriminalita, extrémizmus a pod.).

b) V oblasti médií zabezpečiť ochranu maloletých pred nevhodnými obsahmi.

6.9. Chrániť a rozvíjať kultúrne práva detí zo znevýhodneného prostredia, odstraňovať informačné, mentálne i fyzické bariéry v prístupe takýchto detí ku kultúre, prispievať k zmysluplnému tráveniu ich voľného času prostredníctvom kultúrnych mechanizmov s cieľom podporiť utváranie harmonickej osobnosti, ktorá prispieva k tvorbe a udržateľnosti blahobytného a tolerantného spoločenstva.

Spôsob plnenia:

1. Prostredníctvom dotačného systému MK SR podporovať dostupnosť kultúry pre deti ohrozené chudobou a sociálnym vylúčením (deti so zdravotným postihnutím, deti z marginalizovaných rómskych komunít, deti z detských domovov, deti migrantov a pod.) a vytvárať podmienky pre rozvoj ich tvorivosti a umeleckého talentu s cieľom predchádzať diskriminácii a podporiť proces ich sociálneho začlenenia.

2. Prostredníctvom organizácií v zriaďovateľskej pôsobnosti MK SR realizovať umelecké, kultúrne a edukačné aktivity pre deti zo znevýhodneného prostredia (deti so zdravotným postihnutím, deti z marginalizovaných rómskych komunít, deti z detských domovov, deti migrantov a pod.).

6.10. Poskytnúť mladým ľuďom (spravidla nad 15 rokov) informácie z oblasti vzdelávania, voľného času a krátkodobého zamestnania (brigády).

Priblížiť Európsku úniu a jej mládežnícku politiku mladým ľuďom ich jazykom

Spôsob plnenia: Portál pre mládež Európskej únie (slovenská mutácia) a EURODESK Slovensko www.eurodesk.sk.

6.11. Poskytnúť mladým ľuďom (spravidla nad 15 rokov) informácie z oblasti antidiskriminačnej legislatívy, oboznámenie s pojmami šikana, druhmi priamej a nepriamej diskriminácie.

Spôsob plnenia:

Priblížiť problematiku diskriminácie a nerovnakého zaobchádzania takým jazykom, ktorému budú mladí ľudia rozumieť a zároveň budú poučení ako v ktorej konkrétnej situácii postupovať a aké právne prostriedky je možné využiť na účel nápravy a odstránenie diskriminácie a nerovnakého zaobchádzania, prostredníctvom vzdelávacích školení lektormi špecializovanými v danej oblasti.³⁰

2.5. Názory detí na školu a právo na vzdelanie

Počas prípravy Národného akčného plánu pre deti na roky 2013 – 2017 sa uskutočnila séria rozhovorov a diskusií s deťmi, pričom boli použité aj výsledky existujúcich empirických prieskumov. V dňoch 9. – 11. 2012 zorganizoval Slovenský výbor pre UNICEF trojdňové stretnutie detí z rôznych regiónov Slovenska. Chlapci a dievčatá vo veku 12 – 15 rokov reprezentovali zároveň rôzne národnosti a sociálne skupiny. Cieľom tohto stretnutia bolo:

- o naformulovať krátke odkazy – posolstvá pre dospelých aj svojich rovesníkov;
- o nahráť video odkazy pre dospelých;
- o zaznamenať názory detí na rôzne oblasti ich života, napr. vzdelanie, zdravie, rodinu, voľný čas, médiá, nové trendy a postoje detí k nim.

Sonda do názorov a postojov mladých ľudí ukázala, že deti bez ohľadu na pohlavie, národnosť, región, rodinné zázemie, sociálnu či ekonomickú situáciu rodiny, sú schopné a ochotné formulovať svoje názory a že:

³⁰ NAPD pozri na <http://www.employment.gov.sk/sk/vybor-deti-mladez/>

- ponúknutá možnosť v nich vzbudzuje nielen radosť a zadostučinenie, ale aj pocit spoluzodpovednosti za riešenie daných problémov a zdravé sebavedomie;
- rovnocenné zaobchádzanie zvyšuje vnímavosť a spätnú pozitívnu reakciu na dospelých;
- nezaťaženosť názorov spoločenskými stereotypmi odhaľuje v jednoduchšej podobe často nejasné súvislosti a problémy, ktoré dospelí nevidia a/alebo nekomunikujú jednoznačne;
- deti chcú byť informovanejšie o svojich právach a chcú sa aktívnejšie zapájať do riešenia záležitostí, ktoré sa ich dotýkajú, a to od úrovne rodiny, cez školu, komunitu až po celú spoločnosť.

V rámci témy *vzdelávanie a škola* deti vyjadrovali svoje skúsenosti a názory na informovanosť o právach detí, na konkrétne dodržiavanie či nedodržiavanie práv zo strany učiteľiek, učiteľov ale aj spolužiačok, spolužiakov či ostatného personálu. Deti sa často vyjadrovali o fungovaní školských či žiackych rád, o celkovom obsahu a metódach vyučovania jednotlivých predmetov. Ako sa ukázalo, deti trápia a zároveň zaujímajú otázky, ktoré sa týkajú diskriminácie, netolerancie a celkovej ľudskoprávnej atmosféry v škole.

V ďalšom texte zhrnieme názory a postoje detí (sú uvedené kurzívou), ktoré boli zdokumentované pri príprave NAPD, pričom predkladáme k jednotlivým okruhom odpovedí náš stručný komentár (autor kapitoly bol spoluautorom prieskumu medzi deťmi, preto obsiahlo uvádza pasáže zo svojho rukopisu).

2.5.1. Problémový okruh vzdelávanie a škola

(čl. 28, 29 Dohovoru o právach dieťaťa)

Škola je hneď po rodine najdôležitejším priestorom pre získanie informácií o právach dieťaťa ako aj pre praktické uplatňovanie týchto práv. Je to celkom prirodzene dané dĺžkou času, ktorý v škole deti trávajú, situáciami, podnetmi a konfliktami, ktoré v tomto priestore aj počas školských aktivít mimo školy vznikajú a z ktorých sa tiež veľa učia.

- ▶ *"Učiteľia nám pripravujú zaujímavé výlety, kde sa veľa dozvieme."*
- ▶ *"Dni zdravia, projektové týždne, to sú dobré podujatia"*
- ▶ *"Boli sme na koncerte. Bolo to super."*

Žiaľ, tento „priestor“ sa z pohľadu detí nevyužíva uspokojivým (praktickým, interaktívnym) spôsobom. Nielen z hľadiska informovanosti o právach detí sa v oblasti vzdelávania potvrdil dlhodobý trend slabej úrovne výučby nezáživnou formou, formou diktovania poznámok, neochoty učivo vysvetliť či s deťmi diskutovať.

- ▶ *"Podľa mňa by sme mali mať aj viac zadaní na projekty, teraz toho v škole veľa nemáme a je to nuda."*
- ▶ *"Niektoré učebnice sú hrozné."*
- ▶ *"Učiteľia by mali byť na vyučovaní milší a normálnejší."*

Deti v škole vedia viac o svojich povinnostiach ako o svojich právach. Ukazuje sa, že deti sa o svojich právach dozvedajú len povrchne a učia sa o nich neskorro. Objavuje sa tiež tendencia učiteľiek a učiteľov podvedome pripisovať väčšiu dôležitosť povinnostiam než právam dieťaťa.

- ▶ *"Práva detí nie je téma, ktorá by sa používala v náš prospech, väčšinou to učiteľia vždy obrátia a povedia nám aké máme povinnosti, ale keď povieme niečo my, to neplatí a nikoho to nezaujíma."*

Vyučovanie stráca svoje výsostné postavenie pri sprostredkovaní informácií, deti sa stále viac dozvedajú z internetu, časopisov, televízie, pri voľnočasových aktivitách, na súkromnom doučovaní alebo prostredníctvom "takýchto diskusných akcií".

- ▶ *"Veľa sa dozviem od ľudí, ktorých stretávam, z internetu a z filmov."*
- ▶ *"Tiež sa veľa učím v nečakaných situáciách."*
- ▶ *"Ja som sa veľa dozvedela aj na sedeniach u psychológov."*

Učiteľky a učiteľia by mali deťom viac dôverovať, viac sa o ne zaujímať, byť milší a ústretovejší. Zdá sa, že rešpekt k potrebám a názorom detí sa uplatňu-

je hlavne na strane triednych učiteliek. Deti oceňujú najmä to, keď sa zaujímajú aj o ich mimoškolský a keď im dôverujú. Zlepšuje sa aj pochopenie a uplatňovanie participácie detí v škole, i keď stále je badateľný nevyužitý potenciál spoluúčasti detí na fungovaní školy, pričom deti z vylúčených rómskych komunít majú úplne minimálny priestor.

- ▶ *"Na prístupe učiteľov sa mi hlavne páči to, že už nás neberú ako deti a rešpektujú nás."*
- ▶ *„Riaditeľ školy si prečíta návrhy rady a keď sa mu zdajú dobré, tak sa aj uskutočnia“*
- ▶ *„Ak by sme chceli niečo zmeniť, tak sa na škole nenájde nikto, kto by nás chcel vypočuť.“*

Deťom však stále ubližujú také situácie, kedy učiteľky a učitelia odmietajú uveriť žiačke alebo žiakovi, že je obeťou šikany, alebo keď sa im za trest vyhrážajú a strašia ich. Deťom vadí šikana, osočovanie a vysmievanie sa zo strany spolužiačok a spolužiakov. Deti mimoriadne citlivo vnímajú akékoľvek diskriminačné správanie učiteliek a učiteľov pri zvyhodňovaní alebo znevýhodňovaní svojich spolužiačok a spolužiakov, všímajú si najmä národnostné súvislosti.

- ▶ *"Moja učiteľka povedala, že Cigáni do plynu."*
- ▶ *"A moja povedala, že keď boli záplavy, nezobralo všetkých, ale len 50 cigánov."*
- ▶ *"Rómovia prídu na prvú hodinu a na druhú už idú domov. Keď nejaký biely utečie, tak volajú hneď rodičov."*

2.5.2. Problémový okruh voľný čas

(čl. 31 Dohovoru o právach dieťaťa)

Deti sa vo voľnom čase nenudia. Nemajú ho veľa. Voľnočasové aktivity by sme mohli nazvať „esenciou“ detstva. Stretávanie sa s kamarátkami, kamarátmi, zábava, šport, prechádzky, atď. sú mimoriadne dôležité pre zdravý psychický a fyzický vývoj dieťaťa. Žiaľ, nárast školských povinností a intenzita návštev

rôznych pravidelných krúžkov z tohto času deťom stále uberá. Aj samotné deti vnímajú voľný čas ako značne obmedzený najmä kvôli škole a krúžkom, ktoré väčšinou nevnímajú ako voľný čas, pretože ide o istú povinnosť, ktorú si deti musia pravidelne plniť.

- ▶ *„Niekedý mám nervy, lebo po krúžkoch sa hneď treba učiť. Každý si myslí, že sa učíme len na jeho predmet.“*

Bez peňazí sa deti zabavia, bez priateľov nie. Virtuálna realita sa stáva realitou bežného dňa.

Deti pomerne silne vnímajú možnosti trávenia voľného času v závislosti od lokality, kde vyrastajú, ponuky ich školy a finančnej situácie rodiny. Sú citlivé na otázku financií, výšky vreckového, ale zhodli sa, že zabaviť sa dá aj bez peňazí. Deti z osady chodia na krúžky do komunitného centra a viac ako obmedzená ponuka krúžkov im vadí, že centrum býva preplnené a že si často nemajú kam sadnúť.

- ▶ *„Byť s priateľmi sa dá aj bez peňazí.“*
- ▶ *„Mestskí poslanci míňajú zbytočne peniaze na veci, ktoré nepotrebujeme (napr. motokárska dráha) – a to len pre svoj biznis. Potom sa vyhovárajú, že na ostatné z peňazí nič nezostalo.“*

Na záver treba spomenúť aj veľkú dávku zodpovednosti, ktorú deti prejavili pri formulovaní záväzkov z ich strany, aby sa spolunažívanie detí s dospelými zlepšilo:

- ▶ *"Aj my by sme mali pomáhať, keď to dospelí potrebujú a veriť im. Ak im nepovieme, čo nás trápi, nebudú nám vedieť pomôcť. Mali by sme ich tiež viac počúvať, rešpektovať, byť slušní a ctíť. Tiež by sme sa mali lepšie učiť, nefajčiť a nepiť. My sami by sme si mali navzájom pomáhať a držať spolu, požičať svoje oblečenie tým, ktorí to potrebujú, nikomu nenadávať, nevysmievať sa iným deťom ani ľuďom so zdravotným postihnutím alebo iným znevýhodnením. Všetci sme si rovní a sme tu nato, aby sme tým v núdzi pomohli."*

Ako posolstvo sa dajú vnímať odkazy detí pre dospelých, čo by dospelí mohli robiť, aby sa deťom na Slovensku žilo lepšie:

"Určite by nemali na nás kričať, mali by tráviť s nami viac času, pristupovať k nám rovnocenne a počúvať naše názory, lebo aj deti môžu mať skvelé nápady. Rodičia by nám mali viac veriť, starať sa o deti a ísť im príkladom. Učitelia by mohli vylepšiť školy, dávať nám menej úloh a nestresovať nás. Politici by nás mali ochraňovať, viac sa zaoberať problémami detí, rešpektovať detské sny, podporovať ich v tom a pomáhať im v budovaní lepšej budúcnosti. Všetko by bolo ľahšie, keby dospelí chceli vypočuť naše názory a brali ich do úvahy. Priali by sme si, aby vám na nás záležalo viac, ako na vývoji nových počítačov, alebo kurze eura."

KAPITOLA 3. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE (Kálmán Petöcz)

V ostatných rokoch sa výraz „inkluzívne vzdelávanie“ stal na Slovensku i v mnohých iných európskych krajinách jedným z najfrekventovanejších termínov používaných v spoločenskom diskurze týkajúcom sa verejných vzdelávacích politík i každodennej školskej praxe. Napriek tomu nemožno tvrdiť, že by u nás vládol – či už v prostredí tvorcov verejných politík, v rámci odbornej a pedagogickej obce, alebo v širokej verejnosti – všeobecný konsenzus o podstate, význame, potrebnosti, či uskutočniteľnosti inkluzívneho vzdelávania.

3.1. Základné princípy

Interpretácia podstaty inkluzívneho vzdelávania sa u nás stále pohybuje medzi dvoma mantinelmi. Na jednej strane sa redukuje na problematiku fyzického začlenenia detí so zdravotným postihnutím a detí z marginalizovaných rómskych komún do bežných škôl. V danom prípade sa pojmy inklúzia a integrácia, inkluzívne a integrované vzdelávanie kladú na rovnakú úroveň, či sa dokonca stotožňujú. Požiadavka zavedenia inkluzívneho vzdelávania sa v tomto prípade rovná požiadavke na zrušenie špeciálnych škôl špecializovaných tried pre uvedené dve skupiny osôb. V takomto kontexte je však ťažké postihnúť, v čom spočíva pridaná hodnota inkluzívneho vzdelávania oproti školskej integrácii, princípy ktorej sú zahrnuté do platného školského zákona. Na druhej strane sa niekedy slovné spojenie „inkluzívne vzdelávanie“ používa ako magická, často až do takmer mystického hávu zahalená formulka, ktorá má ako čarovný prútik zo dňa na deň vyriešiť všetky problémy nielen nášho školstva, ale celej spoločnosti.

Chápanie inkluzívneho vzdelávania vychádzajúce predovšetkým z požiadavky fyzického začlenenia všetkých detí z príslušného školského obvodu (spádového územia) do spoločnej vzdelávacej inštitúcie, či jedného kolektívu vo svojom

jadre nie je nesprávne. Podstatu a zmysel konceptu inklúzie však nevystihuje úplne, pretože sa sústreďuje najmä (alebo výhradne) na vonkajšiu *formu* vzdelávania a menej na jeho *ciele, obsah, metodiku a celkové prostredie*, v ktorom sa proces vzdelávania odohráva.

Prvýkrát bol v medzinárodnom dokumente použitý termín „inkluzívne vzdelávanie“ v záverečnom manifeste konferencie, ktorá sa konala 7. – 10. júna 1994 v španielskej Salamanke pod záštitou Organizácie Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (UNESCO) a Ministerstva školstva a vedy Španielskeho kráľovstva. Plný názov konferencie, na ktorý sa často zabúda, je príznačný: *Svetová konferencia o vzdelávaní osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami: dostupnosť a kvalita* (World Conference on Special Needs Education: Access and Quality). Nebudeme na tomto mieste celý dokument analyzovať do hĺbky, pokúsime sa zhrnúť len hlavný odkaz konferencie, ku ktorému sa v texte budeme neustále vracieť.

Osoby so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (účastníci a účastníčky konferencie tu mali na mysli predovšetkým osoby so zdravotným postihnutím) sú také isté, „normálne“ ľudské bytosti ako všetci ostatní ľudia, mali by byť *zaradené do hlavného vzdelávacieho prúdu*, teda do „bežných“ škôl. Avšak *každé dieťa je unikátne*, má unikátne záujmy a schopnosti a teda svojím spôsobom má aj individuálne vzdelávacie potreby, ktoré by mala škola reflektovať.

Inkluzívny školský systém je otvorený k potrebám všetkých detí (všetkých subjektov vzdelávania). Pre všetkých musí byť *dostupný*, všetkým musí zabezpečiť *rovnaké šance* a zodpovedajúcu *úroveň a kvalitu* vzdelávania. Ak systém nefunguje dobre (dieťa nedosahuje predpokladané výsledky), chybu je potrebné primárne hľadať v systéme a nie v dieťati. Inkluzívna škola je škola zameraná na dieťa, žiačky a žiaci sú v nej vnímaní ako aktívne participujúce subjekty vzdelávania a nie ako jeho objekty. Keďže každá ľudská bytosť je unikátna a každé dieťa je osobité, každé dieťa je normou. Neexistuje zhora ustanovená všeobecná norma vlastná ideálnemu kolektívu, ideálnej

sociálnej, etnickej, či náboženskej skupine, ktorej by sa jednotlivé deti mali bezpodmienečne a dokonale prispôbiť.

Vo svojej podstate teda inkluzívne vzdelávanie predstavuje „*sústavu hodnôt, zásad a praktík, ktorá sa snaží poskytnúť všetkým žiakom zmysluplné, účinné a kvalitné vzdelávanie rešpektujúce rozmanitosť učebných podmienok a požiadaviek nielen detí so zdravotným postihnutím ale všetkých žiakov.*“³¹

Inkluzívna škola je preto škola, do ktorej deti rady chodia.³² Chodia do nej radi aj učitelia a učiteľky a rodičia do nej radi posielajú svoje deti. Inkluzívny vzdelávací systém napomáha utužovaniu inkluzívnej spoločnosti. Inkluzívnou je spoločnosť vtedy, ak sa v nej všetci cítia dobre, ak ju všetci považujú za svoju vlastnú. Inkluzívna spoločnosť poskytuje rovnosť šancí pre všetkých a každý si v nej dokáže nájsť patričné uplatnenie.

Inkluzívnym vzdelávacím systémom sa naplňajú základné ciele vzdelávania z pohľadu dieťaťa definované v Dohovore o právach dieťaťa a vysvetlené v predchádzajúcej kapitole tejto publikácie. Pripomeňme si ich: vzdelávanie musí smerovať ku komplexnému rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a duševných schopností, má ho pripraviť na aktívny život v slobodnej spoločnosti v duchu úcty k jeho rodičom, vlastnej kultúrnej identite, k ľudským právam, porozumenia medzi národmi, náboženskými a sociálnymi skupinami, rešpektu k prírodnému prostrediu. Zároveň sa ním naplňajú aj všeobecnejšie ciele spočívajúce v trvalej udržateľnosti a posilnení *sociálnej kohézie, kultúrnej rozmanitosti a hospodárskej prosperity* spoločnosti, ako aj globalnej komunity.

³¹ Všeobecný komentár č. 9 (2006) : *Práva detí so zdravotným postihnutím*. Výbor pre práva dieťaťa OSN. CRC/C/GC/9. Odsek 49. Slovenský preklad komentára pozri v Prílohe tejto publikácie.

Poznámka: časti citácií kurzívou zvýraznil v celej kapitole jej autor.

³² Podľa výskumov 40% detí chodí do škôl nerado a až 70% detí príliš nezaujíma samotný vyučovací proces, resp. sa v škole nudia. V prípade nešťátnych škôl sú hodnoty o niečo priaznivejšie. Pozri napr.: *Vybrané aspekty vzťahu žiakov k súčasnej škole (1): Rozdiely v postojoch žiakov nešťátnych a štátnych škôl*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2010. Dostupné na: <http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/JH/vzs-zriadovatel.pdf>

V prospech inklúzie a inkluzívneho vzdelávania môžeme uviesť argumenty sociologické, psychologické, pedagogické, či ekonomické. Všetky sú dôležité. V tejto publikácii *sa budeme opierať predovšetkým o argumenty a princípy ľudskoprávne*. Nielen preto, že ide o publikáciu ľudskoprávnu, ale najmä preto, že ľudskoprávne princípy sú kľúčom k pochopeniu významu a potrebnosti inkluzívneho vzdelávania.

Komplexný, autentický ľudskoprávny prístup vychádza z interpretácie *vzdelania ako individuálneho ľudského práva, zohľadňujúc najlepši záujem dieťaťa* (alebo subjektu vzdelávania vo všeobecnosti) a súčasne *rešpektujúc aj všetky ostatné ľudské práva* osôb zúčastňujúcich sa na edukačnom procese. Zároveň sa snaží o uchopenie cieľov vzdelávania v ich celistvosti a vzájomnej prepojenosti a podmienenosti.

Na Slovensku sa pojmy inklúzia, inkluzívne školstvo a inkluzívne vzdelávanie v debatách o verejných politikách a v metodických materiáloch rezortu školstva začali frekventovanejšie objavovať počnúc rokmi 2010 – 2011. Bolo tomu tak aj vďaka iniciatíve a pôsobeniu mimovládnych organizácií a neštátnych subjektov.

Problematike inkluzívneho vzdelávania sa intenzívne venuje viacero mimovládnych organizácií a občianskych iniciatív: Nadácia otvorenej spoločnosti, Nadácia Milana Šimečku, občianske združenie Nové školstvo, Dobrá škola, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť – SGI, Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, Združenie na pomoc ľuďom s mentálnym postihnutím v SR – ZPMP, Človek v tísni – Slovensko, Amnesty International Slovensko, Helsinský výbor pre ľudské práva na Slovensku, Asociácia súkromných škôl a školských zariadení SR, Koalícia za rovnosť vo vzdelávaní a iné. Nie všetky z týchto iniciatív sa formálne hlásia ku konceptu a termínu „inkluzívne vzdelávanie“, ale ich celkové poslanie smeruje k napĺňaniu jeho podstaty a cieľov. Niektoré z uvedených organizácií

neskôr vytvorili voľné združenie s názvom Verejná komisia pre reformu vzdelávacej politiky.³³

Ďalším faktorom napomáhajúcim rozprúdenie spoločenskej debaty inkluzívnym vzdelávaním boli procesy naštartované v roku 2011 poradnými orgánmi vlády SR, najmä Pracovnou skupinou pre inkluzívne vzdelávanie Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť a čiastočne aj jej Výborom pre výskum, vzdelávanie a výchovu v oblasti ľudských práv rozvojového vzdelávania.³⁴ Pripojili sa aj štátne orgány v rezorte školstva, najmä Rómske vzdelávacie centrum (súčasť Metodicko-pedagogického centra v Prešove) a Štátny pedagogický ústav.

Uvedené procesy napokon viedli k prístupiu Slovenskej republiky k Európskej agentúre pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (*European Agency for the Development of Special Needs Education*), ktorá od 1. januára 2014 pôsobí pod názvom Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*).³⁵

Koncept inkluzívneho vzdelávania zatiaľ explicitne v žiadnom právnom predpise, ani koncepčnom materiáli verejnej politiky nie je definovaný, napriek tomu však nemožno tvrdiť, že prvky a atribúty inkluzívneho vzdelávania z týchto dokumentov úplne absentujú.

3.2. Aký je rozdiel medzi integráciou a inklúziou? Prvé priblíženie

Pedagogický slovník charakterizuje inkluzívne vzdelávanie nasledovne: „Vzdelávanie začleňujúce všetky deti do bežných škôl. Podstatou je zmenený pohľad na zlyhanie dieťaťa v systéme, resp. zlyhanie vzdelávacieho systému v prípade konkrétneho dieťaťa. Pri neúspechu je treba hľadať *bariéry v systéme, ktorý nie je dostatočne otvorený k potrebám jednotlivca. Každé dieťa má*

³³ Pozri webové sídlo iniciatívy na <http://www.noveskolstvo.sk/>

³⁴ Materiály predmetnej rady vlády SR pozri na <http://www.radavladylp.gov.sk/>

³⁵ Pozri webové sídlo agentúry na <http://www.european-agency.org/>. Materiály publikované sú na stránke dostupné aj v slovenskej verzii počnúc rokom 2012.

unikátnu charakteristiku, záujmy, schopnosti a vzdelávacie potreby. Za kľúčový impulz pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania je považovaná Deklarácia konferencie v Salamanke 1994, vychádzajúca z presvedčenia, že »bežné školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú považované za najefektívnejšie prostriedky pre potlačenie diskriminujúcich postojov, vznik ústretočných komunít, vytváranie začleňujúcej spoločnosti«. (Article 2, Salamanca Statement) Vďaka premene atmosféry triedy (školy) umožňuje inkluzívne vzdelávanie začleniť deti so špecifickými potrebami do hlavného prúdu, vrátane detí s ťažkým postihnutím.“³⁶

Pozrime sa teraz, ako definuje Pedagogický slovník druhý, príbuzný pojem *integrované vzdelávanie*. Heslo *integrované vzdelávanie* znie nasledovne: „Prístupy a spôsoby zapojenia žiakov a žiačok so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do hlavných prúdov vzdelávania a do bežných škôl. Cieľom je poskytnúť aj žiakom s ťažkými a trvalými zdravotnými postihnutiami spoločnú skúsenosť s ich zdravými vrstovníkmi a pritom rešpektovať ich špecifické potreby. [...] Má rôzne stupne: od oddelených špeciálnych tried na bežnej škole po individuálne zaradenie žiaka do bežnej školskej triedy. [...] Názory odborníkov špeciálnej pedagogiky, učiteľov, rodičov na integrované vzdelávanie zdravotne postihnutých žiakov sú v niektorých aspektoch rozporuplné, prevláda tendencia k posilňovaniu integrovaného vzdelávania.“³⁷

Na prvý pohľad nie je ľahké nájsť medzi oboma definíciami podstatný rozdiel. Obe vychádzajú z požiadavky *fyzickej integrácie* všetkých detí, aj detí so špecifickými potrebami, do bežných škôl. Zdá sa, že koncept inkluzívneho vzdelávania chápe začlenenie všetkých detí do jedného kolektívu ako kategorický imperatív, kým koncept integrovaného vzdelávania dovoľuje aj určité me-

³⁶ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E.-- MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2013, s. 105.

³⁷ Tamže, s. 107.

dzístupne, vrátane vytvorenia špeciálnych tried na bežných školách pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej „ŠVVP“). Je teda inklúzia zaviššená integrácia po prekonaní všetkých obmedzujúcich faktorov?

Uvedená definícia inkluzívneho vzdelávania hovorí o začleňovaní *všetkých detí* do bežných škôl. Vo svojich zdôvodneniach sa však zameriava predovšetkým na deti so zdravotným znevýhodnením alebo postihnutím. V tomto je tiež ťažké nájsť zásadný kvalitatívny rozdiel oproti definícii integrovaného vzdelávania. Ak sa však inklúzia týka všetkých detí, položeme si otázku, ako sa ich týka? Čo predstavuje pre ne pridanú hodnotu v porovnaní s deťmi so ŠVVP, pre ktoré je z ľudskoprávneho hľadiska zrejme najväčšou pridanou hodnotou to, že nie sú vyčleňované, segregované od ostatných detí, nie sú „zatvárané“ do osobitných zariadení?

Určitou pomôckou nám môže byť heslo *inkluzívna škola*. Heslo má v Pedagogickom slovníku uvedené dva významy: „1 Škola umožňujúca začlenenie žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami. 2 Škola vytvárajúca priestor pre realizáciu princípu spravodlivých vzdelávacích príležitostí. Je ústretová pre všetky deti, rešpektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické a i.), ktoré sú vnímané ako zdroj inšpirácie pre kvalitnejšie vzdelávanie všetkých.“³⁸

Aj z doteraz povedaného je zrejmé, že v tejto publikácii budeme pod inkluzívnu školou chápať predovšetkým školu v druhom uvedenom význame a pod inkluzívnym vzdelávaním vzdelávanie tomu zodpovedajúce.

Nedostatočnosť zjednodušeného pohľadu na inklúziu, redukovanú na fyzickú integráciu si ukážeme na nasledujúcich príkladoch. V hore uvedenej definícii inkluzívneho vzdelávania z Pedagogického slovníka sa uvádzajú aj jazykové podmienky. Určite, nezohľadnenie jazykových osobitostí dieťaťa (či už ide o dieťa rómske alebo maďarské, čo sú na Slovensku najčastejšie prípady) môže ústiť do diskriminačného zaobchádzania. To sa môže prejavovať jeho šikanovaním, vysmievaním pre nedokonalé ovládanie slovenského jazy-

³⁸ Tamže, s. 105.

ka, alebo jeho zámerným znevýhodňovaním, nespravodlivým hodnotením, či priam jeho vylúčením z vyučovacieho procesu. Avšak diskrimináciou môže byť aj priamy či nepriamy nátlak na dieťa alebo jeho rodičov, aby dieťa navštevovalo školu s odlišným vyučovacím jazykom, ako je jeho materinský, či rodný. V tomto prípade sa musí zohľadniť právo na vzdelanie v materinskom jazyku, ak si ho dieťa, resp. jeho zákonní zástupcovia slobodne uplatňujú. Právo na vzdelanie v materinskom jazyku je totiž tiež základným ľudským právom.

Napriek uvedenému nemôžeme tvrdiť, že sa inkluzívne vzdelávanie detí z národnostných menšín netýka. Inklúzia sa má predsa týkať *všetkých detí*. Skúsenosť autorského kolektívu tejto publikácie je taká, že už len samotné otvorenie témy inkluzívneho vzdelávania v prostredí učiteľov a učiteľiek škôl s vyučovacím jazykom maďarským býva problematické. Maďarskí menšinoví pedagógovia si pojem inklúzie – aj vplyvom zjednodušeného verejného diskurzu – okamžite spájajú s hrozbou zrušenia škôl s vyučovacím jazykom národnostných menšín, či stupňujúcim sa priamym či nepriamym nátlakom na rodičov, aby zapisovali svoje deti do škôl s vyučovacím jazykom slovenským. Takto však inkluzívne školstvo z pohľadu národnostných menšín chápať nemožno.

Zároveň však platí, že aj deti patriace k národnostným menšinám musia byť zahrnuté pod koncept inklúzie, len možno iným spôsobom ako deti so zdravotným postihnutím, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia či deti bez zjavných vonkajších známkov odlišnosti v „bežných“ slovenských školách. Nehovoriac už o tých deťoch z prostredia národnostných menšín, ktoré majú zároveň zdravotné postihnutie, alebo sú etnicky rómskeho pôvodu.

Ďalej, ak by sme princíp inklúzie zredukovali výhradne na požiadavku fyzickej integrácie dieťaťa do kolektívu v „kamenných inštitúciách“, teda priamo v školách a triedach, automaticky by sme vylúčili aj *možnosť domáceho (individuálneho) vzdelávania*. Podľa nášho školského zákona (§ 24) je však domáce,

individuálne vzdelávanie možné a je to bežná prax aj v iných (demokratických) krajinách.³⁹ Domáce vzdelávanie (žiakov a žiačok prvého stupňa základnej školy) musí byť zabezpečené osobou, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady vysokoškolského vzdelania druhého stupňa ustanovené pre učiteľov I. stupňa základnej školy. Ani v tomto prípade však nemôžeme rezignovať na cieľ, aby *aj dieťa vzdelávané individuálne, doma, bolo inkludované*.

Tretí príklad súvisí s obrovským rozmachom informačných a komunikačných technológií, ktorému sa nemôže vyhnúť ani školstvo. Učenie na diaľku (*e-learning*) je vo svete zatiaľ rozšírené najmä v rámci neformálneho, prípadne vysokoškolského a postgraduálneho vzdelávania. Nie je však vylúčené, že sa rozšíri aj do základného a stredného školstva. Najmä v rozľahlých vidieckych oblastiach, za nepriaznivých poveternostných podmienok je účasť žiakov a žiačok na vyučovaní cez videohovor praktickou voľbou. Inklúzia teda neznamena, že všetky deti musia byť vždy a za každých okolností sústredené do jedného kolektívu, že musia byť vždy a za každých okolností uzavreté do jednej triedy či jednej budovy.

Obráťme teraz svoju pozornosť na iné aspekty definície inkluzívneho vzdelávania v Pedagogickom slovníku. Definícia poukazuje na dôležitú súvislosť medzi princípom inklúzie a princípom predchádzania a eliminácie akejkoľvek diskriminácie: „bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú považované za najefektívnejší prostriedok pre potlačenie diskriminujúcich postojov.“

Fyzické začlenenie všetkých detí do jedného kolektívu samo osebe nemusí byť dostačujúcou podmienkou riešenia novej diskriminácie. Rómske deti sú často síce fyzicky zaradené do triedy s inými deťmi, avšak v skutočnosti nie sú súčasťou kolektívu. Sú usadené do osobitného kúta, nezúčastňujú sa plne vyučovacieho procesu. Učitelia a učiteľky nemajú na ne dostatok času, energie, chuti, chýbajú im asistenti, asistentky či vhodné učebné pomôcky a metódy, v triede je príliš veľa žiakov a žiačok, nie všetkým je možné venovať pat-

³⁹ Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

ričnú pozornosť. *K reálnej vzájomnej interakcii*, čiže inklúzii, prijatiu, nedochádza. Rovnaká situácia sa môže týkať aj detí so zdravotným postihnutím.

Jeden z dôležitých cieľov inklúzie spočíva v zabránení a predchádzaní priamej diskriminácii, vylučovaniu, vyčleňovaniu, segregácii. Nezohľadnenie všetkých okolností a nedostatočné zabezpečenie všetkých objektívnych a subjektívnych podmienok a predpokladov inklúzie však paradoxne môže viesť k diskriminácii nepriamej. Nevyhnutná je preto aj „zmena atmosféry v škole a triede“, celková zmena prostredia, ako na to správne poukazuje ďalšia časť uvedenej definície. Pravda, aj zmenu atmosféry v škole a triede je ťažké docieľiť, ak nie je sprevádzaná, ba priam *podmienená komplexnou zmenou atmosféry v celej spoločnosti*.

Na túto skutočnosť poukazujú aj viacerí odborníci. Pavol Vančo, riaditeľ Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Bratislava I, v rozhovore pre denník Pravda na otázku redaktora, čo si myslí o zrušení špeciálnych škôl pre zdravotne postihnutých, odpovedá: „Som [...] presvedčený, že u nás na to nie sú zatiaľ vhodné podmienky. Prípravou učiteľov na pedagogických fakultách počínajúc, prípravou terajších aktívnych učiteľov, ale aj prípravou rodičovskej verejnosti. Nie sme na to sociálne, kultúrne ani finančne nachystaní.“⁴⁰

Pre vytvorenie vhodných podmienok pre plnú inklúziu je potrebné, aby došlo k zásadným zmenám v oblasti sociálnej politiky, v oblasti kultúrnych tradícií a vzorcov správania ako aj v oblasti nastavenia finančných priorít štátuale aj spoločnosti všeobecne.

Teraz sa pristavíme pri poslednej, a to kľúčovej časti analyzovanej definície. „Každé dieťa má unikátnu charakteristiku, záujmy, schopnosti a vzdelávacie potreby“, a preto inkluzívny školský systém je taký, ktorý je „dostatočne otvorený k potrebám jednotlivca“. Táto pasáž je parafrázou článku *2 Prehlásenia zo Salamanky o princípoch, verejných politikách a administratívnej praxi*

⁴⁰ *Deti by sme nemali chovať, ale vychovávať*. Pravda, 11.10.2014, s. 15

v oblasti vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. dokumentu, o ktorom sme sa zmienili v úvode tejto kapitoly.⁴¹

Ako teda treba interpretovať princíp, podľa ktorého „každé dieťa má unikátnu charakteristiku, záujmy, schopnosti a vzdelávacie potreby“, ku ktorým by mal byť inkluzívny školský systém „dostatočne otvorený“? Nuž, ľudskoprávnou optikou. „Každý človek, každé individuum je hodnota sama osebe: v tom spočíva zmysel tézy, že ľudské práva sú výsostne individuálne. [...] Rovnosť nespočíva v (násilnom) prispôsobovaní ľudí akejsi (zhora stanovenej) »norme« (či už je to »norma« rodová, sexuálna, jazyková, konfesionálna, či iná), ale v realizácii *rovnosti šancí pre všetkých*. Rovnými sa stávame tým, že vzájomne rešpektujeme svoju rôznosť a inakosť.“⁴²

Princíp inkluzívneho vzdelávania svojím spôsobom nie je ničím iným, len praktickou operacionalizáciou základných cieľov vzdelávania, chápaného ako základné ľudské právo, tých jeho cieľov, ktoré výstižne popisujú články 28 až 30 Dohovoru o právach dieťaťa. Pri inkluzívnom vzdelávaní teda vychádzame zo základného ľudskoprávného princípu, že *všetci ľudia sú rovní a majú rovnaké (ľudské) práva*. Ako sme už vysvetlili v úvode, každý človek, každé dieťa je normou samou o sebe. Deti nečleníme na tie, ktoré zodpovedajú nejakej abstraktnej, ideálnej, zhora definovanej norme – čiže tie „normálne“, a na tie iné, ktoré norme nezodpovedajú.

Stanoviskom autorov a autoriek tejto publikácie – ako to uviedli aj vo svojich iných prácach⁴³ – je jednoznačná podpora inkluzívneho vzdelávania. Ak chceme pochopiť podstatu inkluzívneho vzdelávania, musíme teda jeho predmet zodpovedne analyzovať nielen z hľadiska *formy* vzdelávania,

⁴¹ Plný názov dokumentu zo Salamancy v pôvodnom, anglickom jazyku znie: *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education : Access and Quality. Salamanca, Spain, 7 - 10 June 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Ministry of Education and Science, Spain.

⁴² PETŐCZ, K.: *Svitlo ľudským právam na Slovensku na lepšie časy?* In MESEŽNIKOV G. – BÚTOROVÁ Z. – KOLLÁR, M. (eds.): *Desať rokov v Únii : Slovenská a česká cesta*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, Heinrich-Böll-Stiftung, 2013, s. 60.

⁴³ Pozri pozn. č. 1 v Predslove tejto publikácie.

ale aj z hľadiska jeho *cieľov* a *obsahu*. Musíme ciele vzdelávania uchopiť z pohľadu *dieťaťa* (či subjektu vzdelávania všeobecne), z pohľadu *rodičov* (zákonných zástupcov), z pohľadu *učiteľov a učiteliek*, z pohľadu *školy* (vzdelávacej inštitúcie) a *miestnej komunity*, z pohľadu *rôznych sociálnych skupín so špecifickými potrebami*, a napokon, ale nie v poslednom rade, z pohľadu *celej spoločnosti*.

Nesmieme zabudnúť na to, že inklúzia nie je jednosmerný proces a nie je to ani proces, ktorý je obmedzený len na príslušníkov a príslušníčky *niektorých* vybraných sociálnych skupín. Inklúzia je proces obojsmerný, resp. viacsmerový, pri ktorom nejde len o začlenenie jedných ľudí (tých so špeciálnymi potrebami) medzi druhých ľudí (tých bez špeciálnych potrieb, v hovorovej reči nesprávne označovaných za „normálnych“). Je to proces a stav, pri ktorom sa vytvára nová kvalita, ktorá obohacuje nielen niektorých účastníkov edukačného procesu, ale *všetkých*: všetky deti ale aj učiteľov a učiteľky, v konečnom dôsledku spoločnosť ako celok. Vzdelávanie musíme teda chápať ako vzájomne sa prelínajúci systém horizontálnych aj vertikálnych interakcií, procesov a vzťahov. Z každého z týchto pohľadov sa nám vynoria iné dôležité, neopomenuteľné atribúty, ktoré spoločne smerujú k plnej inklúzii.

Inklúziu nemožno redukovať na mechanické (fyzické) spájanie rôznych sociálnych skupín, i keď samotná fyzická integrácia je spravidla veľmi dôležitým komponentom inklúzie. Avšak nie jediným. Inklúzia je výsostne demokratický fenomén. Je zrejmé, že procesná stránka demokracie je jej podstatným, neoddeliteľným prvkom, demokraciu napriek tomu nemožno redukovať na akt väčšinového rozhodovania, bez zohľadnenia „vyšších“ hodnôt spravodlivosti, dobra a férovej participácie všetkých. Rovnako je to aj s inklúziou: ani ona sa nedá zúžiť na samotný akt fyzickej integrácie, mechanického „zmiešavania“ rôznych sociálnych a etnických skupín. Inklúzia je skutočnou inklúziou len vtedy, ak je zasadená do komplexného systému demokratických hodnôt a cieľov, ktoré má vzdelávanie sprostredkovať a naplňovať. Platí však aj opak: vzdelávaním sa nemôžu uvedené vyššie ciele a hodnoty naplňovať,

ak sa deje v prostredí účelovej – či už priamej alebo nepriamej – diskriminácie a segregácie.

Vzťah pojmov integrácia a inklúzia iste závisí aj od toho, ako si ich primárne definujeme. Na základe analýzy vývoja v medzinárodných organizáciách: OSN, UNESCO, Rade Európy, Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie, na základe analýzy vývoja odborného diskurzu v pedagogike, psychológii, sociológii, teórii ľudských práv i samotnej pedagogickej praxe v mnohých krajinách však môžeme konštatovať nasledovné: koncept inklúzie postupne nahrádza koncept integrácie, je to pojem širší, presnejší, viacej zodpovedajúci ľudskoprávnej podstate vzdelávania. Nejde pritom len o nahradenie jedného termínu druhým. Oba koncepty sa vzájomne dopĺňajú, pričom pojem inklúzia je obsažnejší, výstižnejší.

3.3. Inkluzívne vzdelávanie v medzinárodných normách

Medzi základné atribúty inkluzívneho vzdelávania patrí aj zabezpečenie dostupnosti vzdelávania pre všetkých a dôsledné uplatňovanie princípu zákazu diskriminácie, resp. jej osobitnej formy – segregácie. Uviedli sme, že termín inkluzívne vzdelávanie sa v medzinárodných dokumentoch začal používať až v roku 1994. To však neznamená, že explicitné zakotvenie princípu *nediskriminácie vo vzdelávaní* pred rokom 1994 v medzinárodnom práve absentovalo.

3.3.1. Dohovor UNESCO proti diskriminácii vo vzdelávaní (1960)

Už v roku 1960 prijali členské štáty UNESCO v Paríži Dohovor proti diskriminácii vo vzdelávaní (ďalej „dohovor UNESCO“).⁴⁴ Právo na vzdelanie ako ľudské právo prináležiace každej ľudskej bytosti zakotvila už Všeobecná deklarácia ľudských práv, tá však nie je dokumentom záväznej právnej povahy. Najprv si všimnime, ako je v článku 1, ods. 2 dohovoru vymedzený kontext používania pojmu vzdelávanie: „Na účely tohto dohovoru pojem „vzdelávanie“

⁴⁴ Národné zhromaždenie Československej socialistickej republiky vyslovilo s dohovorom súhlas 22. 8. 1962.

znamená všetky druhy a stupne vzdelania a zahŕňa prístup k vzdelávaniu, úroveň a kvalitu vzdelávania i podmienky, za ktorých sa poskytuje.“

Pod diskrimináciou vo vzdelávaní dohovor UNESCO rozumie akékoľvek rozlíšenie, vylúčenie, obmedzenie alebo zvýhodnenie, predovšetkým:

- (a) *Znemožnenie prístupu* ktorejkoľvek osoby alebo skupiny osôb k akémukoľvek druhu alebo stupňu vzdelania;
- (b) Obmedzenie vzdelania ktorejkoľvek osoby alebo skupiny osôb *na nižšiu úroveň*;
- (c) *Zriadenie či udržiavanie oddelených vzdelávacích systémov alebo inštitúcií* pre ktorúkoľvek osobu alebo skupinu osôb;
- (d) uvrhnutie ktorejkoľvek osoby alebo skupiny osôb do *podmienok, ktoré nie sú zlučiteľné so zásadou ľudskej dôstojnosti*.

Za situácie zakladajúce diskrimináciu sa pritom nepovažuje:

- (a) oddelené vzdelávanie pre deti odlišného pohlavia, ak je zabezpečená rovnosť šancí a rovnaká úroveň a kvalita vzdelávania;
- (b) oddelené vzdelávanie podľa vyučovacieho jazyka, alebo na základe náboženských dôvodov, ak je účasť na takomto vzdelávaní voliteľná a zodpovedajúca stanoveným normám;
- (c) vzdelávanie v súkromných školách, ak účelom ich zriadenia nie je dosiahnuť vylúčenie akejkoľvek skupiny ak poskytované vzdelávanie zodpovedá stanoveným normám.

Ako vidíme, dohovor UNESCO z roku 1960 vôbec *nepredpokladá zriaďovanie oddelených inštitúcií, či oddeleného vzdelávania pre osoby so zdravotným postihnutím a už vôbec nie na základe farby pleti, rasy, či sociálneho postavenia*. Pokiaľ ide o zdravotné postihnutie, je potrebné povedať, že medzinárodné spoločenstvo v roku 1960 ešte nedospelo k myšlienke plného začlenenia osôb so zdravotným postihnutím do spoločnosti. Zdravotné postihnutie ako možný dôvod diskriminácie dohovor UNESCO ani neuvádza. Za dôvody diskriminácie dohovor považuje rozlišovanie „na základe rasy, farby pleti,

pohlavia, jazyka, náboženstva, politických či iných názorov, národného či sociálneho pôvodu, ekonomickej situácie alebo narodenia“. Oddelené vzdelávanie na základe sociálneho pôvodu, ekonomickej situácie a rodinného pôvodu sa však za diskrimináciu *jednoznačne považuje, pokiaľ je jeho následkom zrušenie alebo oslabenie zásady rovného zaobchádzania vo vzdelávaní*.

Dohovor UNESCO, naopak, nezakazuje vytváranie a udržiavanie oddelených vzdelávacích systémov a inštitúcií pre dievčatá a ženy. Tento ústupok bol v ňom ponechaný z dôvodov náboženských, a to nielen na nátlak islamských a ázijských krajín. Veď aj v európskych krajinách ešte do polovice 20. storočia dominovalo oddelené vzdelávanie chlapcov a dievčat, najmä v cirkevných školách. Avšak vývoj aj v tejto oblasti išiel ďalej. Podobne, ako v prípade osôb so zdravotným postihnutím sa pretavil do nového chápania rovnosti pri vzdelávaní oboch skupín, vyjadreného v osobitných ľudskoprávných dohovoroch, prijatých v neskorších rokoch.

3.3.2. Základné ľudskoprávne dohovory OSN: ICCPR, ICESCR, ICERD

V rokoch 1965 a 1966 prijalo VZ OSN tri dôležité ľudskoprávne dohovory. Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach (*International Covenant on Civil and Political Rights – ICCPR*) spolu s Medzinárodným paktom o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights – ICESCR*) a Všeobecnou deklaráciou ľudských práv sa niekedy označujú spoločným názvom Medzinárodná listina ľudských práv (*International Bill of Human Rights*).⁴⁵ Oba pakty boli prijaté v roku 1966, avšak ešte rok pred nimi bol prijatý Medzinárodný dohovor o zabránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination – ICERD*), ktorý svojím charakterom a významom vlastne patrí k obom paktom.

⁴⁵ Vyhláška ministra zahraničných vecí č. 120/1976 Zb. z 10. mája 1976 o Medzinárodnom pakte o občianskych a politických právach a Medzinárodnom pakte o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach.

Dva pakty sú rozvedením obsahu VDLP a zakotvujú ľudské práva prvej a druhej generácie, ICERD sa venuje prierezovej problematike rasovej diskriminácie, ktorú poníma ako nerovné zaobchádzanie „založené na rase, farbe pleti, rodovom (*descent*) alebo na národnostnom alebo etnickom pôvode“.⁴⁶ Podľa čl. 5 ICERD sa zákaz takto ponímanej rasovej diskriminácie vzťahuje aj na vzdelávanie a odbornú prípravu (*education and training*). Z dvoch základných ľudskoprávných paktov OSN sa právu na vzdelanie osobitne venuje ICESCR. V členení VDLP sa totiž právo na vzdelanie poníma predovšetkým ako právo druhej generácie, a to kultúrne právo. Toto začlenenie práva na vzdelanie nie je úplne presné: ono má rozmer aj práva prvej generácie. Právu na vzdelanie sa venuje známy článok 13 ICESCR. Tu citujeme len prvý odsek tohto článku:

„Štáty, zmluvné strany paktu, uznávajú *právo každého na vzdelanie*. Súhlasia, že vzdelanie bude *smerovať k plnohodnotnému rozvoju ľudskej osobnosti* a zmyslu pre jej dôstojnosť a posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Súhlasia, že vzdelanie má *umožňovať všetkým osobám účinne sa zúčastňovať na živote slobodnej spoločnosti*, napomáhať vzájomné porozumenie, znášanlivosť a priateľstvo medzi všetkými národmi a všetkými rasovými, etnickými a náboženskými skupinami, ako rozvoj činnosti Organizácie Spojených národov na zachovanie mieru.“

Výbor pre hospodárske, sociálne a kultúrne práva OSN (Výbor CESCR) vypracoval k článku 13 obšírny komentár, v ktorom vysvetľuje jeho obsah a význam (celé znenie komentáru nájdete v Prílohe tejto publikácie). Komentár bol napísaný v roku 1999, teda tridsať rokov po prijatí ICESCR a ozrejmuje

⁴⁶ V origináli „descent“, čiže (rodinný) pôvod, rodokmeň, teda nie „rod“ v súčasnosti používanom význame „spoločensky determinované pohlavie“. Oba základné ľudskoprávne pakty OSN boli zverejnené v zbierke zákonov vtedajšej Československej socialistickej republiky v roku 1976. Prvé oficiálne preklady ľudskoprávných dokumentov do slovenského jazyka používali termín „rod“ ako pendant anglického výrazu „descent“.

obsah článku 13 vo svetle ďalšieho vývoja, ktorý nastal v oblasti interpretácie práva na vzdelanie. Sústreďuje sa aj na také jeho aspekty, ktoré sú v pôvodnom texte paktu zahrnuté len implicitne. Predovšetkým musíme vyzdvihnúť kľúčovú myšlienku, ktorou sa celý komentár uvádza a ktorá poukazuje na dvojaký charakter práva na vzdelanie: „*Vzdelanie je ľudským právom nielen samo osebe ale aj nezastupiteľným prostriedkom k uplatňovaniu ostatných ľudských práv.*“

Vzdelávanie vo všetkých podobách a na všetkých úrovniach musí podľa komentára vyhovovať niektorým zásadným a vzájomne previazaným kritériám. Tieto kritériá sa niekedy nazývajú – podľa anglických slov *availability, accessibility, adaptability, acceptability* – kritériá „4 A“. Do slovenčiny ich prekladáme ako *dostupnosť, prístupnosť, prijateľnosť a prispôsobivosť*.

Funkčné vzdelávacie inštitúcie a programy musia byť v rámci pôsobnosti konkrétneho zmluvného štátu v dostatočnom množstve *dostupné*. Čiže štát by mal zabezpečiť *existenciu a dostatok všetkých typov a druhov škôl*, a to na všetkých úrovniach. Ďalej, tieto vzdelávacie inštitúcie musia byť pre každého človeka *prístupné*. Toto kritérium v sebe zahŕňa tri aspekty, prvým z nich je *zákaz diskriminácie* z akýchkoľvek dôvodov uvedených v pakte. Nemenej dôležitým aspektom je *fyzická prístupnosť*, čo znamená buď osobný prístup vo forme navštevovania školy *v rozumnej zemepisnej vzdialenosti* alebo prístup *prostredníctvom moderných technológií* (napr. využitím programov učenia sa na »dialku«). Tretím faktorom kritéria prístupnosti je ekonomická prístupnosť: všetci ľudia musia byť schopní dovoliť si vzdelanie.

Nasledujúcim zásadným kritériom je prijateľnosť. Znamená to, že „forma a obsah vzdelávania, vrátane osnov a učebných metód, musia byť prijateľné (t.j. významné, kultúrne vyhovujúce a v primeranej kvalite) pre žiakov a žiačky a v odôvodnených prípadoch aj pre ich rodičov“. Štvrtým zo základných kritérií „4 A“ je prispôsobivosť. Podľa tohto kritéria „vzdelávanie musí byť pružné, aby sa mohlo prispôsobovať potrebám meniacej sa spoločnosti a jej spoločenstiev a reagovať na potreby žiačok a žiakov pochádzajúcich

z rozličného sociálneho a kultúrneho prostredia.“ Posledné dve kritériá teda formulujú tú požiadavku, aby vzdelávací systém rešpektoval individuálne osobitosti detí, účastníkov a účastníčok vzdelávania.

Ak uvedené štyri kritériá usporiadame do logicky previazanej matice, dostaneme jadro konceptu inkluzívneho vzdelávania. Pre lepšiu názornosť, výbor CESC vo svojom komentári uvádza aj konkrétne príklady záväzkov štátov, ktorými sa jednotlivé kľúčové kritériá (rysy) vzdelávania majú naplňať: „Štát-na moc musí rešpektovať dostupnosť vzdelávania tým, že *nebude zatvárať súkromné školy*; chrániť prístupnosť vzdelávania tým, že zabezpečí, aby tretie strany, vrátane rodičov a zamestnávateľov, *nebránili dievčatám v navštevovaní škôl*; naplňať (umožňovať) prijateľnosť vzdelávania prijímaním pozitívnych opatrení na zabezpečenie toho, že vzdelávanie je *kultúrne vhodné*

pre menšinové a domorodé obyvateľstvo a v dobrej kvalite pre všetkých; naplňať (poskytovať) prispôsobivosť vzdelávania navrhovaním a poskytovaním príslušných zdrojov pre *osnovy, ktoré zodpovedajú moderným potrebám študentiek a študentov v meniacom sa svete*; a naplňať (poskytovať) dostupnosť vzdelávania aktívnym rozvojom sústavy škôl, vrátane budovania tried, navrhovania učebných programov, poskytovania učebných materiálov, *vzdelávania učiteliek a učiteľov a vyplácania im plátov, ktoré sú na domáce pomery konkurencieschopné*.“

Samozrejme, pri študovaní dohovorov OSN a všeobecných komentárov treba mať na pamäti, že sú určené všetkým štátom na svete a musia byť preto dostatočne všeobecné. Ak teda čítame, že štáty nemajú brániť dievčatám v navštevovaní škôl, uvedomujeme si, že v našom kultúrnom priestore tento konkrétny jav už nie je prítomný. Dosadme si sem preto inú možnú situáciu: napríklad, štát má umožniť prístup k vzdelávaniu všetkým rómskym deťom či deťom cudzincov, migrujúcich pracovníkov či maloletým bez sprievodu. Právo na vzdelanie má totiž štát garantovať každému človeku, ktorý sa nachádza na území jeho štátu, nielen vlastným občanom a občiankam. Alebo,

ak čítame, že štát nemá zatvárať súkromné školy, musíme pod tým chápať aj to, že nemá brániť ich rozvoju a má zabezpečiť rovné podmienky pre ich činnosť, t. j., nemá ich diskriminovať.

V ICCPR sa vzdelávaniu venuje jediné ustanovenie, a to odsek 4 článku 18, ktorý znie v oficiálnom preklade takto: „Štáty, zmluvné strany paktu, sa zaväzujú rešpektovať slobodu rodičov a tam, kde je to vhodné, poručníkov zabezpečiť *náboženskú a morálnu výchovu svojich detí podľa vlastného presvedčenia* rodičov alebo poručníkov.“ Dostávame sa tu k citlivej otázke práva rodičov zabezpečiť výchovu a vzdelávanie svojich detí v súlade so svojim presvedčením. Tomuto aspektu vzdelávania sa okrem ICCPR venuje osobitne aj Európsky dohovor o ľudských právach, ICESCR (v ďalšej, doteraz necitovanej časti), ako aj Charta základných práv Európskej únie. Keďže toto právo si vyžaduje podrobnejší výklad, vrátime sa k nemu na záver tejto kapitoly.

3.3.3. Špeciálne ľudskoprávne dohovory: CEDAW, CRC, CRPD, FCNM

Medzi špeciálne ľudskoprávne dohovory, relevantné z hľadiska konceptu inkluzívneho vzdelávania, zaraďujeme nasledovné medzinárodné právne normy:

- Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women – CEDAW*), prijatý VZ OSN v roku 1979;⁴⁷
- Dohovor o právach dieťaťa (*Convention on the Rights of the Child – CRC*), prijatý VZ OSN v roku 1989;
- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD*), prijatý VZ OSN v roku 2006;⁴⁸

⁴⁷ Vyhláška ministra zahraničných vecí č. 62/1987 Zb. z 13. mája 1987 o Dohovore o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien.

⁴⁸ Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 317/2010 Z. z.

- Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín (*Framework Convention on the Protection of National Minorities*), prijatý Výborom ministrov Rady Európy v roku 1995.

Skupiny osôb, ľudským právam ktorých sa venujú uvedené štyri dohovory, patrili v histórii medzi často diskriminované. Ich rámcová ochrana je implicitne zahrnutá už v základných ľudskoprávných dohovoroch. Prijatie osobitných dohovorov výslovne garantujúcich ich ľudské práva sa ukázala potrebná preto, aby ochrana bola jednoznačná a adresná, aby bola viazaná nielen na všeobecné princípy ale aj na konkrétne záväzky štátu, vedúce k dôslednej implementácii a účinnej vymáhateľnosti priznaných práv.

Ženy a dievčatá

V dohovore CEDAW je z pohľadu inkluzívneho vzdelávania relevantný najmä článok 10, ktorý stanovuje pre zmluvné strany povinnosť prijať „všetky príslušné opatrenia na odstránenie diskriminácie žien, aby im boli zabezpečené *rovnaké práva s mužmi v oblasti vzdelania*“, a to najmä prijať opatrenia slúžiace na zabezpečenie „rovnakých podmienok pre voľbu zamestnania a povolania“, pre *prístup na štúdium* vo všetkých typoch a druhoch vzdelávacích inštitúcií a na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému a na *prístup k všetkým vzdelávacím obsahom* sprostredkovaných aj pre mužov, ako aj k „*osobitným vzdelávacím informáciám* pomáhajúcim zabezpečiť zdravie a blaho rodiny, včítane informácií a rád, pokiaľ ide o plánovanie rodiny“.

Videli sme vyššie, že Dohovor UNESCO o zabránení diskriminácie vo vzdelávaní v roku 1960 ešte nepovažoval zriaďovanie osobitných škôl pre dievčatá a ženy za diskrimináciu. Pozrime sa, ako sa k tomuto problému stavia CEDAW: štáty majú prijímať opatrenia za účelom „*odstránenia 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“. Dohovor teda síce

nevylučuje oddelené vzdelávanie dievčat a chlapcov (v niektorých islamských a ázijských krajinách by to bolo zatiaľ neprijateľné), avšak vylučuje „ideovú segregáciu“ vo vzdelávaní presadzovaním rodovo citlivého prístupu, eliminujúceho predsudky a stereotypy prameniace zo skreslených predstáv o úlohe a (nerovnom) postavení dievčat a žien v spoločnosti.

Osoby so zdravotným postihnutím

Dohovoru o právach dieťaťa sme sa osobitne venovali v predchádzajúcej kapitole, prejdeme teda priamo k *Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím*. Tento CRPD predstavuje nový typ medzinárodnej ľudskoprávnej normy, pretože nezakladá len práva, ale vysvetľuje aj ich obsah a význam. Zároveň ukladá štátom konkrétne úlohy v oblasti *implementácie a monitorovania* prijatých záväzkov (ich uvádzania do praxe a dohľadu nad nimi). Je veľmi užitočné si pripomenúť všeobecné zásady postulované v článku 3 CRPD:

Všeobecné zásady politik vo vzťahu k osobám so zdravotným postihnutím

- a) rešpektovanie *prirodzenej dôstojnosti*, osobnej nezávislosti vrátane slobody voľby a samostatnosti osôb;
- b) *nediskriminácia*;
- c) plné a účinné zapojenie sa a *začlenenie do spoločnosti*;
- d) *rešpektovanie odlišnosti* a prijímanie osôb so zdravotným postihnutím ako súčasť ľudskej rozmanitosti a prirodzenosti;
- e) *rovnosť príležitostí*;
- f) *prístupnosť*;
- g) *rovnosť medzi mužmi a ženami*;
- h) *rešpektovanie rozvíjajúcich sa schopností* detí so zdravotným postihnutím a rešpektovanie práva detí so zdravotným postihnutím na *zachovaní vlastnej identity*.

Ak sa hlbšie zamyslíme nad uvedenými všeobecnými zásadami, pochopíme, že až ich spoločným rešpektovaním sa osoby so zdravotným postihnutím stanú plnohodnotnými členmi a členkami spoločnosti, budú v nej plne začlenené, inkludované. Rovnako sato vzťahuje aj na vzdelávanie takýchto osôb, vrátane detí: previazaným, komplexným rešpektovaním uvedených zásad

sa tvorí a rozvíja inkluzívny vzdelávací systém, inkluzívna škola. Čaro uvedeneho CRPD je v tom, že ak v texte všeobecných zásad nahradíme výraz „osoby so zdravotným postihnutím“ akoukoľvek inou osobitnou skupinou ľudí, dospejeme k rovnakému výsledku! Zásady sú aplikovateľné na všetky deti, vytvárajú predpoklady na školskú, a zároveň sociálnu inklúziu všetkých osôb zúčastnených na vzdelávacom procese.

V CRPD je vzdelávaniu venovaný osobitný článok 24. Je to najobsiahlejší a tým aj najvýstižnejší článok venovaný právu na vzdelanie zo všetkých ľudskoprávných dohôd. Zmluvné strany podľa tohto článku „uznávajú právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie. Na účel uplatňovania tohto práva bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí zmluvné strany zabezpečia začleňujúci (*inkluzívny*) vzdelávací systém na všetkých úrovniach celoživotné vzdelávanie“.

Zmluvné strany musia zabezpečiť, aby osoby so zdravotným postihnutím:

- o neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené zo všeobecného systému vzdelávania a aby deti so zdravotným postihnutím neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené z bezplatného a povinného základného vzdelávania alebo zo stredoškolského vzdelávania;
- o mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločnosti, v ktorom žijú a aby sa im poskytovali primerané úpravy v súlade s ich individuálnymi potrebami;
- o dostali v rámci všeobecného systému vzdelávania požadovanú podporu s cieľom umožniť ich účinné vzdelávanie;
- o aby sa účinné opatrenia individualizovanej podpory uskutočňovali v prostredí, ktoré maximalizuje vzdelanostný a sociálny rozvoj v súlade s cieľom plného začlenenia.

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím je prvou medzinárodnou právnou normou, kde sa výslovne používa pojem inkluzívne (*začleňujúce*) vzdelávanie a v ktorom je koncept inkluzívneho vzdelávania aj presne popísaný.

Vidíme, že dikcia CRPD nehovorí o povinnosti či nutnosti zaradiť deti so zdravotným postihnutím do všeobecného systému vzdelávania. Hovorí, že by nemali byť vylúčené. Vysvetlenie k tomu poskytuje Všeobecný komentár č. 9 Výboru pre práva dieťaťa. Cieľ inkluzívneho vzdelávania podľa tohto výboru „možno dosiahnuť rôznymi organizačnými prostriedkami, ktoré rešpektujú rozmanitosť detí. Začleňovanie môže mať podobu plného umiestnenia všetkých žiakov a žiačok so zdravotným postihnutím do jednej všeobecnej triedy alebo ich umiestnenia do všeobecnej triedy s rôznym stupňom začlenenia vrátane určitého podielu špeciálneho vzdelávania. Dôležité je pochopiť, že začleňovanie *neslobodno vnímať ani uskutočňovať ako jednoduché zahrnutie detí so zdravotným postihnutím do všeobecného vzdelávacieho systému bez ohľadu na ich výzvy a potreby*. V tomto ohľade je kľúčová úzka *spolupráca medzi špeciálnym a všeobecným učiteľským personálom*. Školské kurikuló *je potrebné prehodnotiť* a navrhnuť tak, aby zodpovedali potrebám detí so zdravotným postihnutím aj bez neho. Vzdelávacie *programy pre učiteľský a ostatný personál* musia byť v rámci vzdelávacieho systému upravené v *záujme plného uplatňovania filozofie začleňujúceho vzdelávania*.“

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím prisudzuje osobám so zdravotným postihnutím, rovnako ako všetkým osobám nielen právo na vzdelanie ako také, prisudzuje im *právo na kvalitné a dostupné vzdelávanie*. Vidíme tu paralelu s Dohovorom o právach dieťaťa, ktorý predpokladá rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho jedinečných daností a duševných a fyzických schopností v ich najvyššej možnej miere. Takýto cieľ si však vyžaduje nielen dostatok pedagogických špecialistov a špecialistiek a špeciálnych asistentov a asistentiek, ale aj zmeny v príprave bežných učiteliek a učiteľov, aby mohli učiť deti s rôznymi schopnosťami na dostatočnej úrovni.

Výbor pre práva dieťaťa upriamuje pozornosť na dôležitosť vzdelávania v ranom detstve. Čím skoršie sú odhalené, zistené špeciálne potreby dieťaťa, tým lepšie šance má dieťa naplno vyťažiť zo vzdelávania v ranom detstve. To by potom malo byť navrhnuté tak, aby zodpovedalo jeho individuálnym potrebám.

Výbor CRC upozorňuje aj na to, že „je kľúčové, aby vzdelávanie dieťaťa so zdravotným postihnutím zahŕňalo *posilňovanie jeho kladného sebavedomia*, aby dieťa cítilo, že *ostatní si ho vážia ako ľudskú bytosť bez akejkoľvek ujmy na jeho dôstojnosti*.“ Posilňovanie sebaúcty a sebadôvery samozrejme nie je dôležité len v prípade detí so zdravotným postihnutím, či znevýhodnením, ale aj v prípade detí z akýchkoľvek osobitných (menšinových) skupín a vôbec, všetkých detí. Požiadavka, aby všetky školy boli „bez komunikačných ako aj fyzických bariér, ktoré by mohli brániť prístupu detí so zníženou pohyblivosťou“, vyzerá v celkovom kontexte ako úplná samozrejmosť i keď všetci vieme, že to samozrejmosť zatiaľ zďaleka nie je.

Podľa platných právnych predpisov sa u nás všetky nové školy musia budovať bezbariérové. Nových škôl sa však vzhľadom na demografické trendy buduje veľmi málo a postup s debarierizáciou existujúcich budov je veľmi pomalý. Rovnako je to s odstraňovaním komunikačných bariér. Práve preto, „rozsah začlenenia v rámci všeobecného vzdelávacieho systému sa môže líšiť. V podmienkach, ktoré nezaručujú dosiahnutie plne začleňujúceho vzdelávania v blízkej budúcnosti, musí byť udržiavaná množina dostupných služieb a programových volieb.“ V konečnom dôsledku, kľúčovým aspektom pri začlenení dieťaťa do všeobecnej alebo špeciálnej školy musí byť, v súlade s Dohovorom o právach dieťaťa, najlepší záujem dieťaťa. Uvedené okolnosti však v žiadnom prípade nemôžu byť ospravedlnením toho, že štát a príslušné inštitúcie nevykonávajú aktívne, účinné a priebežné kroky na odstránenie akejkoľvek umelej segregácie, vyčleňovania či oddeleného vzdelávania tam, kde na to neexistuje relevantný dôvod potvrdený najlepším záujmom dieťaťa.

„Zásada rovného prístupu ku vzdelaniu nevyučuje identifikáciu špeciálnych vzdelávacích potrieb, ale naopak predpokladá, že na základe špeciálnej diagnostiky, pravidelnej rediagnostiky a komplexného súboru podporných opatrení, bude vzdelávací systém schopný každému dieťaťu ponúknuť takú vzdelávaciu cestu, v rámci ktorej mu kvalifikovaný tím pedagogických a ďalších odborníkov pomôže maximálne rozvinúť jeho vzdelávací potenciál“⁴⁹.

Národnostné menšiny

Posledný ľudskoprávny dohovor, ktorý preštudujeme z pohľadu konceptu inkluzívneho vzdelávania, je Rámcový dohovor o ochrane národnostných menšín Rady Európy (ďalej „Rámcový dohovor“). Rámcový dohovor je prvým medzinárodným dohovorom, ktorý okrem samotného práva na vzdelávanie príslušníkov a príslušníčok národnostných menšín explicitne formuluje ako súčasť medzinárodného práva aj iné práva súvisiace s ich vzdelávaním.

Dohovor o právach dieťaťa OSN, ktorému sme sa venovali vyššie, vyzýva štát a spoločnosť k rešpektu ku kultúrnej identite, jazyku a hodnotám dieťaťa a jeho rodičov, čo sa samozrejme vzťahuje aj na deti patriace k národnostným menšinám. Dohovor však ešte neformuluje pozitívny záväzok garantovať menšinám právo na vzdelanie v ich materinskom jazyku, len „pestovať vlastnú kultúru a používať svoj jazyk.“ (Čl. 30 Dohovoru o právach dieťaťa.)

Rámcový dohovor Rady Európy už vo svojom úvode zakotvuje záväzok štátov „zaručiť osobám patriacim k národnostným menšinám právo rovnosti pred zákonom a rovnakú ochranu zo zákona. V tomto ohľade *sa zakazuje akákoľvek diskriminácia založená na príslušnosti k národnostnej menšine.*“ (Článok 4.) Zmluvné strany sa ďalej „zaväzujú podporovať podmienky, ktoré sú pre osoby patriace k národnostným menšinám potrebné na *zachovanie a rozvíjanie ich kultúry, na zachovávanie základných prvkov ich identity, najmä ich náboženstva, jazyka, tradícií a kultúrneho dedičstva.*“ (Článok 5.)

⁴⁹ ZIMENOVÁ, Z. – HAVRILOVÁ, M.: *Štart k novej kvalite vzdelávania*. 2001, s. 23. Dostupné elektronicky na <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?534>

Uvedené podmienky musia byť vytvorené aj v rámci vzdelávacieho systému, najmä tým, že zmluvné strany „budú *podporovať ducha tolerancie a medzikultúrny dialóg* a prijímať účinné opatrenia na podporu vzájomného rešpektovania a porozumenia a spolupráce medzi všetkými osobami žijúcimi na ich území bez ohľadu na ich etnickú, kultúrnu, jazykovú alebo náboženskú identitu *zvlášť v oblasti vzdelávania, kultúry a médií*“ (článok 6) a „budú *napomáhať styky medzi študentmi a učiteľmi rozličných komunít*“ (čl. 12, ods. 2).

Rámcový dohovor ďalej nabáda štáty, aby tam, kde je to vhodné, prijali „*opatrenia v oblasti vzdelávania a výskumu zamerané na podporu poznania kultúry, histórie, jazyka a náboženstva svojich národnostných menšín* a väčšinového obyvateľstva“ (čl. 12, ods. 1). Ďalej, „členské štáty by mali *pravidelne revidovať kurikulá a učebnice v takých predmetoch ako dejepis, náboženstvo a literatúra*, avšak tieto revízie by sa takisto mali zamerať na *celkové kurikulum v záujme toho, aby odrážalo rozmanitosť kultúr a identít* a podporovalo znášanlivosť a komunikáciu medzi kultúrami.“⁵⁰ Uvedené postupy by mali byť samozrejme *mutatis mutandis* aplikované nielen vo vzťahu k rozmanitosti kultúr a identít na základe etnickej príslušnosti ale akejkoľvek identity definovanej v antidiskriminačnom zákone, teda aj konfesionalnej, rodovej, sexuálnej. Medzikultúrny dialóg a vzájomné spoznávanie (na základe princípu skutočnej rovnosti) sú nevyhnutnými predpokladmi inklúzie. Musíme sa vzájomne poznať, aby sme sa vedeli rešpektovať. Nestačí sa však len vzájomne rešpektovať a tolerovať, najťažšie je naučiť sa vzájomne akceptovať sa, prijať, aj keď sme iné a iní. *Tolerancia môže byť predpokladom integrácie, avšak len vzájomná akceptácia vedie k skutočnej inklúzii*. Pri vzájomnom lepšom spoznávaní deti často zistia, že vôbec nie sú až také odlišné a iné, ako sa to mohlo zdať na prvý pohľad.

⁵⁰ *Tematický komentár Poradného výboru Rámcového dohovoru na ochranu národnostných menšín Rady Európy*. Štrasburg : 2007. Slovenský preklad pozri v Prílohe tejto publikácie.

Učenie o tolerancii (neraz len abstraktne poňaté) preto musí byť podopreté aj konkrétnymi pozitívnymi znalosťami o kultúre, histórii, jazyku, prípadne náboženstve jednotlivých etnických a konfesijných skupín. Mali by sa rozvíjať aktívne, živé styky medzi deťmi z rôznych komunit, nielen v rámci obce, či mesta, v ktorom žijú, ale aj výmennými pobytmi, vzájomnými návštevami detí z rôznych regiónov. Pravda, je ťažké za súčasných okolností očakávať, že by sa deti patriace k väčšine učili jazyk národnostnej či jazykovej menšiny, s ktorou žijú v jednej obci, v jednom regióne, aj keď, v mnohých štátoch, napríklad vo Fínsku, Slovinsku, či dokonca aj na Ukrajine je to naozaj tak, a možno, že by väčšinové deti aj rady pochytili čo-to z jazyka svojich inojazyčných rovesníčok a rovesníkov. Je však správne a žiaduce, aby slovenské deti mali základné vedomosti o histórii a kultúre menšín, aby ich postoje k druhým neboli určované stereotypnými a povrchnými znalosťami, či tzv. kolektívnou pamäťou. Kolektívna pamäť často klame, lebo je náchylná absolutizovať vlastné (negatívne) skúsenosti, alebo osobné skúsenosti svojich rodičov, susedov, ktoré nemusia mať všeobecnú platnosť.

Nedostatok informácií a pozitívnych znalostí o iných etnikách a kultúrach si na Slovensku uvedomujú aj samotné deti. Centrum e výskum etnicity a kultúry realizovalo v roku 2009 výskum vnímania kultúrnej rozmanitosti žiačkami a žiakmi základných na Slovensku.⁵¹ S tvrdením, že „na to, aby sme vedeli dobre spolunažívať s ľuďmi z rôznych kultúr, mali by sme sa o nich dozvedieť čo najviac“, súhlasilo 70% žiakov a žiačok z celkového počtu 941 opýtaných. Paradoxne, s trochu inak formulovaným tvrdením: „menšiny na Slovensku sú dostatočne »viditeľné«, dosť sa o nich hovorí“, tiež súhlasilo 70% opýtaných a s tvrdením, že Maďari by mali na verejnosti hovoriť (len) po slovensky, súhlasilo 65% žiakov a žiačok.

⁵¹ GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. – KADLEČÍKOVÁ, J.: *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry a Nadácia otvorenej spoločnosti, 2009.

Na druhej strane skutočnosť, že deti menšín sa oboznamujú s kultúrou väčšinového národa a že sa učia jazyk väčšiny, považujeme za úplnú samozrejmosť. Ani tu však nie je jedno, akou formou sa toto oboznamovanie deje: spôsobom povzbudzujúcim pozitívny vzťah príslušníkov a príslušníčok menšín k štátu a k väčšinovému národu, alebo naopak, odrádzajúcim? *Slovenský jazyk sa dá učiť aj modernými metódami, zážitkovým vzdelávaním*, ale na to musí byť prispôsobená už príprava učiteľov a učiteľiek. Tak ako musí byť pedagogický personál pripravený na prácu s deťmi so zdravotným postihnutím, ktoré sú integrované v bežnej škole, aj budúci učitelia a učiteľky slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským alebo v školách s veľkým podielom rómskych detí, musia prejsť inou prípravou ako tí a tie, čo budú učiť výhradne deti s materinským jazykom slovenským.

Inými metódami treba učiť slovenčinu maďarské deti v Bratislave, teda vo väčšinovo slovenskom prostredí, inak v čisto maďarskej dedine pri Dunajskej Strede. Poradný výbor Rady Európy vo svojom komentári upozorňuje na „citlivosť voči *rozličným potrebám rôznych jednotlivcov i skupín v rámci jedného menšinového spoločenstva*. Koncentrované skupiny či jednotlivci žijúci v mestskom prostredí môžu mať odlišné potreby a očakávania ako rozptýlené menšiny či vidiecke obyvateľstvo.“

Motivácia detí menšín spoznávať kultúru väčšinového národa sa zvyšuje, ak sa sprostredkuje zážitkovým spôsobom, so zameraním na najkrajšie, najzaujímavejšie, najkvalitnejšie, najprístupnejšie artefakty a hodnoty, *s poukázaním na prieniky medzi jednotlivými kultúrami*. Bezduché memorovanie, či bazírovanie na nezáživých a nepodstatných detailoch a faktoch odrádza aj slovenské deti, nieto ešte menšinové. Vzťahuje sa to najmä na nižší stupeň vzdelávania, pričom náročnosť výkladu aj oboznamovania sa s faktami a súvislosťami sa vo vyšších ročníkoch samozrejme môže a aj musí zvyšovať. Uvedené princípy musia platiť, samozrejme, aj v opačnom vzťahu: pri spoznávaní menšinovej kultúry a histórie zo strany slovenských detí. Zahrnutie takýchto obsahov musí byť *podložené odborným posúdením, má podporovať*

inklúziu a naopak, nepotvrdzovať predsudky a stereotypy. V tejto oblasti sa, žiaľ, u nás za dvadsať rokov pokročilo len veľmi málo.

Rámcový dohovor štátom tiež ukladá, že v „prípade dostatočného záujmu majú usilovať zabezpečiť podľa možností osobám patriacim k národnostným menšinám primerané možnosti na výučbu ich jazyka alebo výučbu v ich jazyku.“ Ústava SR je v tomto ohľade jednoznačnejšia: občanom a občiankam patriacim k národnostným menšinám *zaručuje právo na vzdelanie v ich jazyku.*

Vymedzenie pojmov „dostatočný záujem“ či „primerané možnosti“ je samozrejme, závislé aj od politických okolností a finančných možností. Na druhej strane, štáty by nemali zabúdať na to, že garantovať „právo na zachovanie a rozvíjanie kultúry, na zachovávanie základných prvkov identity, najmä náboženstva, jazyka, tradícií a kultúrneho dedičstva“ je jednoznačný záväzok podľa článku 5 dohovoru. Bez systematického vzdelávania vo vlastnom jazyku sa uvedené právo len ťažko môže plnohodnotne a trvalo udržateľne naplniť, jeho absencia v konečnom dôsledku vedie k asimilácii. Politiky alebo postupy zamerané na asimiláciu osôb patriacich k národnostným menšinám proti ich vôli však dohovor zakazuje, naopak, nabáda štáty, aby ich pri opatreniach prijímaných v rámci svojej integračnej politiky pred postupmi smerujúcim k asimilácii chránili (čl. 5, ods. 2).

Tu musíme spomenúť aj ďalší dôležitý aspekt inkluzívneho vzdelávania z pohľadu menšín: *kultúrne citlivé obsahy* vzdelávacích programov v školách pre deti z menšín by sa mali *vytvárať v spolupráci so zástupcami odborných organizácií jednotlivých menšinových*, či zraniteľných skupín resp. aj rodičov (za ich aktívnej participácie). V určitých prípadoch a vhodnou formou je možné do takejto participácie začleniť aj samotné deti, žiačky a žiakov. Vo všeobecnosti je uvedený princíp zahrnutý v dôležitom článku 15 dohovoru: „Strany musia vytvárať podmienky potrebné na *efektívnu účasť osôb patriacich k národnostným menšinám na kultúrnom, spoločenskom a ekonomickom živote*, ako aj na verejných záležitostiach, *najmä na tých, ktoré sa ich týkajú.*“

K funkčnosti vzájomnej interakcie je však potrebné, aby „okrem jasných a zosúladených legislatívnych a inštitucionálnych záruk“ mali štáty k dispozícii relevantné základné údaje v oblasti vzdelávania menšín, t.j. „primerané údaje o rozmanitých skupinách žijúcich na ich území *ako aj o ich potrebách a aspiráciách v oblasti vzdelávania.*“ Poradný výbor upozorňuje, že „je dôležité, aby členské štáty prostredníctvom kombinácie kvantitatívnych a kvalitatívnych nástrojov *posudzovali vzdelávacie potreby v konzultáciách s tými, ktorých sa to týka*“, teda so zástupcami a zástupkyňami menšín. V komentári k článku 15 Rámcového dohovoru o participácii potom poradný výbor vysvetľuje, čo treba pod efektívnou participáciou a konzultáciou rozumieť. „Nestačí, ak účastnícke štáty vytvoria formálne podmienky na účasť osôb patriacich k národnostným menšinám. Mali by sa zároveň postarať o to, aby táto *účasť mala podstatný vplyv na prijímané rozhodnutia* a aby autorstvo týchto rozhodnutí bolo zdieľané v najvyššej možnej miere“.⁵²

3.4. Inkluzívne vzdelávanie na Slovensku. Prehľad základných noriem a dokumentov

3.4.1. Školský zákon a iné rezortné predpisy

Školský zákon (zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov) pojmy *inklúzia* alebo *inkluzívne vzdelávanie* nepozná. Pracuje však s pojmom *integrácia*, pričom pod školskou integráciou sa v zákone rozumie „výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov *so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchov-

⁵² Komentár o efektívnej účasti osôb patriacich k národnostným menšinám na kultúrnom, spoločenskom a hospodárskom živote a na správe vecí verejných. Poradný výbor pre Rámcový dohovor o ochrane národnostných menšín. Štrasburg, 2008. Slovenský preklad in Petöcz, Kálmán (ed.): Národný populizmus na Slovensku a slovensko-maďarské vzťahy 2006-2009. Fórum inštitút pre výskum menšín, 2009, s. 329 a ďalšie.

no-vzdelávacích potrieb“.⁵³ Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je definované ako dieťa s osobitnými potrebami vyplývajúcimi z jeho zdravotného znevýhodnenia či postihnutia (pričom zákon identifikuje rôzne kategórie zdravotného postihnutia či znevýhodnenia) alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby musia byť diagnostikované zariadením výchovného poradenstva a prevencie.⁵⁴

Koncept školskej integrácie je teda v právnych predpisoch SR jednoznačne určený a vzťahuje sa predovšetkým na hore uvedené tri skupiny detí, žiakov a žiačok. Z toho je zrejmé, že školská integrácia definovaná v našom školskom zákone nie je voľne zameniteľná s inklúziou, inkluzívnym vzdelávaním. Školská integrácia sa týka len troch vyššie vymenovaných skupín detí a ich podskupín, kým inklúzia by sa mala týkať všetkých detí. Ďalej, definícia školskej integrácie – pri všetkej dobrej vôli zákonodarcu – navodzuje predstavu skôr jednosmerného ako obojsmerného procesu. Nepredpokladá totiž, že existujú školy a *triedy pre všetky deti* a tie sú usporiadané aj pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Napokon, ako sme na to poukázali vyššie, každé dieťa je osobitnou individualitou, môže teda mať a aj má špecifické potreby. Umožňuje to, aby deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami boli zaradené do škôl a *tried určených pre deti bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb*. Zároveň to predpokladá existenciu spektra špeciálnych škôl pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Samozrejme, v dikcii uvedenej zákonnej formulácie netreba apriórne hľadať nejaký zlý úmysel. Napriek tomu sa nemožno ubrániť dojmu, že naznačuje skrytý, zamlčaný predpoklad, že triedy určené pre deti bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, teda tzv. bežné triedy sú tie „normálne“, „prirodzené“ a deti, pre ktoré sú bežné triedy určené, sú tie, ktoré zodpovedajú „norme“.

⁵³ §2, písm. s) školského zákona

⁵⁴ Tamže, písm. j)

Školský zákon obsahuje osobitnú časť s názvom „Školy pre deti alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“. Táto časť sa člení na tri oddiely, ktoré sú venované výchove a vzdelávaniu detí, žiačok a žiakov so zdravotným znevýhodnením, výchove a vzdelávaniu detí, žiačok a žiakov s nadaním a výchove a vzdelávaniu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Oddiel o výchove a vzdelávaní detí, žiačok a žiakov so zdravotným znevýhodnením podrobne definuje rôzne typy a stupne škôl pre deti, žiačky a žiakov s rôznym druhom zdravotného postihnutia či znevýhodnenia (telesné, sluchové, zrakové, s poruchami učenia či správania, atď.). Osobitne sa vyčleňuje typ škôl pre deti s mentálnym postihnutím, ktoré môže mať tri varianty: A, B, C, podľa závažnosti postihnutia. Školský zákon predpokladá existenciu troch typov škôl pre deti s nadaním: zamerané na rozvoj nadania intelektového (v rámci toho všeobecného intelektového alebo špeciálneho intelektového), umeleckého alebo športového.

Najzaujímavejším a zároveň najspornejším oddielom tejto časti školského zákona je oddiel venovaný výchove a vzdelávaniu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Pre tieto deti nepredpokladá vytvorenie osobitného typu škôl, naopak, predpokladá, že ich výchova a vzdelávanie „sa uskutočňuje v školách podľa tohto zákona s využitím špecifických metód a foriem“ a „vytvorením individuálnych podmienok“.

Dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia je podľa školského zákona dieťa „žijúce v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“. Na prvý pohľad je to neutrálna definícia, avšak z kontextu jej praktického uplatňovania ako aj z použitia termínu „kultúrne podmienky“ vyplýva, že ide predovšetkým či takmer výhradne o deti z marginalizovaných rómskych komunít.

Deti z marginalizovaných rómskych komunít teda v princípe môžu slobodne navštevovať školy bežné (pre deti bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb), školy pre deti s nadaním (ak bolo u nich preukázané príslušné nadanie na základe metód pedagogickej diagnostiky vykonanej príslušnými inštitúciami) a takisto môžu byť zaradené do škôl určených pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (na základe identifikácie týchto špeciálnych potrieb zariadením výchovného poradenstva a prevencie).

Pod „využitím špecifických metód a foriem“ a „vytvorením individuálnych podmienok“ pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sa v školskom zákone chápe vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu, úprava organizácie výchovy a vzdelávania, úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje a napokon využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania. Je však bežnou praxou, že deti marginalizovaných rómskych komunít sú v značnej miere zaraďované do špeciálnych škôl pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím (variant A), resp. do špeciálnych tried, alebo sa vyššie uvedené formulácie typu „úprava prostredia, úprava organizácie výučby, využitie špecifických metód“ interpretujú školou tak, že sa pre tieto deti vyčleňujú v bežnej škole osobitné triedy, osobitné chodby, či osobitné organizačné pokyny pre stravovanie a pod.

Rozsudok Krajského súdu v Prešove o školskej segregácii

V októbri 2012 Krajský súd v Prešove vo svojom rozsudku č. 20Co 125/2012 potvrdil rozsudok prvostupňového súdu, v ktorom sa konštatovalo porušenie antidiskriminačného zákona na jednej zo základných škôl v Prešovskom kraji. Rozsudok vytvára precedens v súdnej a administratívnej praxi týkajúcej sa uplatňovania antidiskriminačnej legislatívy vo vzdelávaní. Na žalovanej škole sa praktizovalo oddelené vzdelávanie rómskych a nerómskych žiakov a žiačok (oddelené triedy, chodby, vydávanie stravy a pod.) Vedenie školy a zriaďovateľ argumentovali v odvolacom konaní práve vyššie analyzovanou pasážou zo školského zákona: úpravou organizácie výučby a využitím špecifických metód vytvárajú podmienky pre zvyšovanie úrovne a kvality vyučovania pre rómske deti, ktoré by inak v bežnej triede zaostávali, pretože by sa nestačili prispôbiť tempu ostatných žiakov a žiačok; ich prax je vraj potrebné považovať za osobitné dočasné

vyrovnávacie opatrenie, ktoré zákon v odôvodnených prípadoch povoľuje a podporuje.

Súd uvedenú argumentáciu z principiálnych dôvodov neprijal: „[...]súd sa nemôže zbaviť pocitu, že sa do podvedomia majoritného obyvateľstva konkludentne dostáva predstava, že rómske triedy predstavujú normálne riešenie.“ „[...]súd uznáva, že žalovaná škola znáša už len negatívne dôsledky zanedbania rómskych detí v ich útlom a predškolskom veku, za čo nesú zodpovednosť iné zložky verejnej moci, [...] súd však nemá najmenší dôvod vynechávať z verejnoprávnych štruktúr štátu ani žalovanú školu, pretože nie aby sa snažila zvrátiť vývoj prijatím rómskych detí medzi rovesníkov ale segregáciu naplno praktizuje.“ „[...] súd z pohľadu práva a princípu rovnosti a ľudskej dôstojnosti konštatuje nepríjemnú realitu o segregácii na žalovanej škole. Rómske triedy a rómske podlažie nie je stav normálny a [...] škola to musí zmeniť.“⁵⁵

Školský zákon výraz inkluzívne vzdelávanie teda nepoužíva a nevenuje sa ani explicitnému definovaniu konceptu inkluzívneho vzdelávania. Na druhej strane, text zákona *obsahuje mnoho prvkov, ktoré jednotlivo do konceptu inkluzívneho vzdelávania patria*. Napokon, *ustanovenia § 144 a § 145* školského zákona („Práva a povinnosti dieťaťa, žiaka a jeho zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia“) popisujú ciele a podmienky vzdelávania spôsobom, ktorý v zásade vystihuje koncept inkluzívneho vzdelávania tak, ako sa chápe v najnovších ľudskoprávnych a moderných pedagogických dokumentoch.

Ustanovenia typu dieťa má právo „na rovnoprávny prístup ku vzdelávaniu“, „na individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav“, „na úctu k jeho vierovyznaniu, svetonázoru, národnostnej a etnickej príslušnosti“, „na úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému, psychickému a sexuálnemu násiliu“, „na slobodnú voľbu voliteľných a nepovinných predmetov v súlade so svojimi možnosťami, záuami a záľubami“, či „na organizáciu výchovy a vzdelávania primeranú jeho veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu“ sú akoby „vystrihnuté“ z Prehlásenia zo Salamanky.

⁵⁵ Pozri <http://poradna-prava.sk/wp-content/uploads/2012/11/PDF-129-MB.pdf>

Hlavným problém, ako to väčšinou pri prihlásení sa k medzinárodným trendom a medzinárodným dohovorom býva, spočíva v stotožnení sa všetkých aktérov a aktérok s deklarovateľnými princípmi a vytvorení podmienok pre konzistentnú (dôslednú) implementáciu deklarovateľných princípov v praxi.

Výraz inkluzívne vzdelávanie sa v oficiálnych dokumentoch rezortu školstva prvýkrát objavil až v *Pedagogicko-organizačných pokynoch* (ďalej „POP“) pre učiteľov a učiteľky základných a stredných škôl na školský rok 2014/2015.⁵⁶ V pokynoch sa výraz inkluzívne vzdelávanie nachádza na dvoch miestach.

V POP, časti 1.6.10.5. pod názvami: *Výchovno-vzdelávací proces: Ľudské a detské práva* sa nachádza odporúčanie: „Zaviesť inkluzívne vzdelávanie detí, mládeže a dospelých na všetkých stupňoch verejných škôl, súkromných škôl a cirkevných škôl, vrátane predškolskej prípravy, ako aj v rámci celoživotného vzdelávania.“ I keď má odporúčanie na prvý pohľad všeobecný charakter, jeho umiestnenie v pasáži POP venovanej deťom, žiakom a žiačkam so zdravotným postihnutým indikuje, že tu evidentne ide o otázku školskej integrácie detí so zdravotným postihnutým v zmysle platného školského zákona.

Ďalej, v časti 1.6.4.5. pod názvom: *Národnostné menšiny, sociálne znevýhodnené prostredie, cudzinci, diskriminácia* POP uvádzajú nasledovné odporúčanie: „Odporúča sa školám a školským zariadeniam zabezpečiť súčinnosť pri výskume IUVENTY⁵⁷ zameranom na školské vzdelávacie programy na školách s vysokým zastúpením žiakov zo SZP (pozn. autora kapitoly tejto publikácie: zo sociálne znevýhodneného prostredia) s dôrazom na princípy inkluzívneho vzdelávania.“

⁵⁶ Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2014/2015.

Dostupné na <https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny-na-skolsky-rok-20142015/>

⁵⁷ IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže je priamo riadená organizácia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Cieľom jej aktivít je implementácia štátnej politiky voči deťom a mládeži, prostredníctvom práce s mládežou mimo školy a rodiny.

Náznak nového prístupu k problematike inkluzívneho vzdelávania sa nachádza v návrhu *operačného programu pre čerpanie štrukturálnych fondov Ľudskej zdroje* pre programové obdobie 2014 – 2020.⁵⁸ Špecifický cieľ 1.1.1. prioritnej osi Vzdelávanie stanovuje „zvýšiť kvalitu vzdelávania na ZŠ a SŠ reflektujúc potreby trhu práce s dôrazom na podporu odborného vzdelávania a prípravy“. Pritom „*rovnosť prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu* bude podporovaná prostredníctvom uplatňovania prvkov *inkluzívneho vzdelávania* na školách so zreteľom na podporu integrácie žiakov so ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu“, a jedným z výsledkov má byť „zlepšenie pripravenosti škôl na uplatňovanie modelu *inkluzívneho vzdelávania* v školách“. Ako príklad konkrétnej aktivity podporovanej v rámci tohto cieľa sa uvádza „tvorba, inovácia, realizácia vzdelávacích programov zameraných na podporu inkluzívneho vzdelávania, napr. realizácia celodenného výchovného systému na ZŠ, pôsobenie pedagogických asistentov a odborných zamestnancov v ZŠ, spolupráca s rodičmi a komunitou, aktivity podporujúce interkultúrne prostredie.“ (Zvýraznil autor kapitoly.)

V strategickej časti operačného programu, ktorá stanovuje a vysvetľuje ciele a spoločenský význam dokumentu, sa píše: „Prierezovým prvkom prioritnej osi Vzdelávanie a jej implementácie je *inkluzívny rozmer vzdelávania na všetkých úrovniach*, ktoré prioritná os pokrýva. Cieľom je zvyšovať a zintenzívňovať inkluzívny rozmer, či už *prispôbením obsahu, foriém a metód vzdelávania* vrátane vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov tak, aby boli *pokryté inkluzívne potreby cieľových skupín* a vzdelávanie a odborná príprava reflektovali na požiadavky a potreby trhu práce a boli viac výsledkovo orientované. Žiakom, študentom a osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je potrebné venovať zvýšenú pozornosť,

⁵⁸ Operačný program Ľudskej zdroje na programové obdobie 2014-2020. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, riadiaci orgán pre Operačný program Ľudskej zdroje. Bratislava, 12.máj 2014. Dostupné na: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=23534>

tak aby sa *zvýšili možnosti ich uplatnenia v hlavnom vzdelávacom prúde* s cieľom lepšej uplatniteľnosti na trhu práce.“

Ďalej sa uvádza nasledovné: „Nedostatočná pripravenosť škôl vo forme nedostatku asistentov učiteľa, odborných zamestnancov pôsobiacich priamo v školách ako aj nízkeho počtu debarierizovaných škôl či nedostatočnej priestorovej kapacity škôl (najmä v lokalitách s vysokou koncentráciou marginalizovaných rómskych komunít, ďalej „MRK“) umožňuje len čiastočnú integráciu žiakov so ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu. Táto problematika rezonuje najmä pri integrácii žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Cieľom opatrení bude zlepšenie prístupu ku kvalitnému inkluzívnemu vzdelaniu na všetkých stupňoch škôl vrátane *zohľadnenia potrieb žiakov napríklad aj posilnením spolupráce školy a rodičov*. V uvedenej oblasti nadviažu aktivity prioritnej osi Vzdelávanie na opatrenia realizované v programovom období 2007-2013, ktoré predstavujú účinný nástroj podpory vzdelávacích potrieb žiakov so ŠVVP, špecificky žiakov zo SZP vrátane marginalizovaných komunít ako sú Rómovia. *Realizácia inkluzívneho modelu vzdelávania napr. prostredníctvom celodenného výchovného systému, účasti pedagogických asistentov a odborných zamestnancov vo vyučovacom procese predstavuje inkluzívny prvok*, ktorý bude naďalej podporovaný prostredníctvom tejto prioritnej osi. Tieto aktivity zároveň pozitívne vplyvajú na znižovanie miery zaraďovania žiakov zo SZP vrátane MRK do špeciálnych škôl a špeciálnych tried základných škôl.“

Základným celospoločenským cieľom podpory vzdelávania je podľa operačného programu „*zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu a na dosiahnutie hospodárskej, sociálnej a územnej súdržnosti*“. Hlavnou strategickou líniou celej prioritnej osi Vzdelávanie je však „*prepojenie vzdelávacieho systému s potrebami trhu práce* a zvýšenie zapojenia zamestnávateľov do tvorby a inovácie obsahu vzdelávania, ako aj podpora vzniku partnerstiev medzi poskytovateľmi vzdelania a zamestnávateľmi“. Z tejto základnej stratégie potom vyplýva požiadavka „*nevyhnutnosti zvyšovania*

vania významu trhu práce v systémoch vzdelávania už v prostredí ZŠ a na nadväzujúcich stupňoch vzdelania najmä prostredníctvom zvýšenia kvality vzdelávania v oblasti polytechnickej výchovy a kompetencií v oblasti matematickej, prírodovednej, technickej, jazykovej a IKT gramotnosti. Nosnou oblasťou vyžadujúcou zmenu je *podpora odborného vzdelávania a prepojenie štúdia s praxou.*“

Prepojenie štúdia (a výskumu) s praxou je nesporne veľmi významný aspekt vzdelávania a vôbec tvorivej duchovnej činnosti. Je pochopiteľné, že tento rozmer je vyzdvihnutý v operačných programoch, ktorých riadiacimi orgánmi sú ministerstvo práce a ministerstvo hospodárstva. Avšak na druhej strane by bolo veľkou chybou redukovať ciele vzdelávania resp. požiadavku inkluzívnosti vzdelávania na mechanické prispôsobovanie funkcie a významu vzdelávania potrebám trhu práce a „odbornej praxe“. Bola by to nežiaduca redukcia základných cieľov vzdelávania ako ľudského práva. Tieto ciele sú definované v Dohovore o právach dieťaťa a v Medzinárodnom pakte o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, ktorým sme sa venovali v predchádzajúcich častiach tejto publikácie.

Je samozrejme veľmi dôležité opätovne obnoviť prestíž, kvalitu a úroveň odborného vzdelávania. Ešte dôležitejšie je však to, aby školstvo pripravovalo ľudí kreatívnych, zručných, asertívnych, postojovo správne vybavených, kultúrne, sociálne a občiansky kompetentných, schopných svoje poznatky tvorivo uplatňovať v živote.

Pretože, *„dnes vôbec nie je možné odhadnúť, aké profesie budú potrebné o dvadsať, tridsať rokov. Keď si pozriete zoznam dnešných profesií, zistíte, že mnohé z nich pred dvadsiatimi rokmi ani neexistovali. My dnes naozaj nevieme, čo nám budúcnosť pripraví a je naivné si predstavovať, že niekto múdry pri nejakom ministerstve alebo výskumnom ústave povie, aké profesie budeme o dvadsať rokov potrebovať. To najdôležitejšie, čo by mali školy robiť, je, pripraviť ľudí kreatívne myslieť, naučiť ich nielen zbierať informácie, ale ich aj analyzovať a prijímať správne rozhodnutia. To je bohužiaľ veľmi*

*odlišný spôsob vzdelávania od súčasného školského systému, ktorý je stále založený na memorovaní faktov.*⁵⁹

3.4.2. Pracovná skupina pre inkluzívne vzdelávanie

Ako sme už uviedli, výsledkom prvých zásadnejších debát o inkluzívnom vzdelávaní medzi zástupcami a zástupkyňami štátnej správy a občianskej spoločnosti bol vznik Pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie, zriadenej v rámci Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť na jar roku 2011. Pracovná skupina síce pôsobila len rok, ale stihla vypracovať a prijať dôležité odporúčania týkajúce sa prihlásenia sa k princípom inkluzívneho vzdelávania a jeho uplatňovania v podmienkach (celoživotného) vzdelávania na Slovensku. Odporúčania sme v skrátenej podobe zverejnili v publikácii *Vybrané texty k ľudským právam*⁶⁰. Tu ich uvádzame celé s obsiahnejším komentárom.

Odporúčania Pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie,

14. júna 2011⁶¹

1. Pracovná skupina odporúča, aby Slovenská republika požiadala o členstvo v Európskej agentúre pre rozvoj vzdelávania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami (European Agency for Development in Special Needs Education, <http://www.european-agency.org>), ktorá sa venuje otázkam inklúzie týchto žiakov do hlavného prúdu vzdelávacieho procesu.
2. Pracovná skupina odporúča MŠVVŠ SR a ostatným zainteresovaným rezortom, aby pri tvorbe dlhodobých koncepcií, ako aj pri praktickej realizácii verejných politík v oblasti výchovy a vzdelávania zohľadnili princípy inkluzívneho vzdelávania a dôslednej medzirezortnej komplementarity pri ich uplatňovaní.
3. Pracovná skupina odporúča, aby vláda SR vypracovala (dala vypracovať) komplexnú analýzu dlhodobých ekonomických prínosov inkluzívneho vzdelá-

⁵⁹ Vladimír Baláž, ekonóm, Prognostický ústav SAV v relácii Rádia Slovensko Z prvej ruky, 31. 10. 2014.

⁶⁰ Pozri poznámku č. 1 v Predslove tejto publikácie.

⁶¹ Uznesenie Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť č. 17 z 27. júna 2011. Dostupné na: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-142239?prefixFile=m_

vania, resp. negatívnych dopadov absencie inkluzívneho vzdelávania. Predmetná analýza by mala slúžiť ako východisko pre tvorbu dlhodobých politík v oblasti výchovy a vzdelávania, ale mohla by sa využiť aj pri tvorbe sociálnych a ekonomických politík.

4. Pri definícii pojmu „inkluzívne vzdelávanie“ pracovná skupina vychádza z príslušných dokumentov UNESCO (Policy Guidelines on the Inclusion in Education, 2009), Rady Európy a Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania. Koncept inkluzívneho vzdelávania členovia PS považujú za širší a obsažnejší ako koncept integrovaného vzdelávania. Kým pri integrácii ide predovšetkým o fyzické začleňovanie detí so znevýhodnením do „bežných“ škôl, pri inklúzii ide najmä o naplnenie základného práva na *prístup všetkých* ku vzdelávaniu čo najvyššej *kvality*, ktoré vo svojej obsahovej zložke zahŕňa aj *hodnotový* aspekt, a v prístupe ku skupinám a osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rešpektuje princípy spravodlivosti (férovosti) a rovnosti šancí. Inkluzívne vzdelávanie je možné pochopiť len v komplexnosti a celistvosti, v ktorej sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú jednotlivé stupne (od predškolskej starostlivosti po ďalšie vzdelávanie), a kde je v rovnováhe vedomostná, výkonová a hodnotová zložka vzdelávacích štandardov. Vo vzťahu k osobám so špeciálnymi potrebami, resp. osobám iným (odlišným od väčšiny na základe ľubovoľných znakov), dôležitejšie ako fyzická integrácia je *vzájomné* spoznávanie, budovanie rešpektu, uznania a rozvíjanie vzájomných sociálnych kontaktov, vrátane vytvárania inkluzívneho prostredia v celej spoločnosti. Plne inkluzívne vzdelávanie je cieľ v budúcnosti, ku ktorému by mala spoločnosť smerovať postupnou tvorbou ľudských zdrojov, materiálnych podmienok a inštitucionálneho zázemia.

5. Za kľúčový faktor kvality vzdelávania považuje PS riešenie sociálneho statusu učiteľa, zvýšenia spoločenskej prestíže učiteľského povolania a adekvátnej úpravy odmeňovania učiteľov. Toto úsilie však musí ísť ruka v ruku so zvyšovaním kvality pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Pri ňom by sa zároveň mali zohľadniť aj princípy inkluzívneho vzdelávania, aby ich učitelia mohli efektívne uplatniť vo svojej vlastnej učiteľskej praxi. PS odporúča, aby vláda SR vytvorila podmienky a nástroje pre pozdvihnutie sociálneho statusu učiteľského povolania a pre zahrnutie princípov inkluzívneho vzdelávania do prípravy pedagogických a odborných zamestnancov.

6. PS odporúča, aby príslušné inštitúcie zdokonalili metodiku hodnotenia kvality škôl. Tá by mala zohľadniť aj princípy inkluzívneho vzdelávania, vrátane možnosti vypracovania tzv. indexu inklúzie pre každú školu.

7. PS navrhuje, aby sa vypracovali konkrétne modely inklúzie pre rôzne situácie a cieľové skupiny, a aby sa v budúcnosti vypracoval všeobecný model inkluzívnej školy. PS identifikovala niekoľko cieľových skupín, ktorých osobitosti by sa mali prioritne zohľadniť pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia: Rómovia, osobitne osoby žijúce v marginalizovanom prostredí sociálneho vylú-

čenia; osoby so zdravotným postihnutím; príslušníci národnostných menšín; cudzinci a migranti.

8. Vo vzťahu k niektorým cieľovým skupinám pracovná skupina sformulovala niekoľko konkrétnych odporúčaní: U detí s viacnásobným znevýhodnením, napr. detí žijúcich v marginalizovaných rómskych komunitách a detí so zdravotným postihnutím, je potrebné vyriešiť otázku inštitucionalizácie kvalitnej predškolskej starostlivosti. U detí so zdravotným postihnutím je dôležité okrem predškolskej výchovy podporovať aj ranú starostlivosť od narodenia dieťaťa. U rómskych detí je potrebné citlivo zvažovať a podporovať uplatnenie práva na vzdelávanie v materinskom jazyku, čo si vyžaduje potrebu rozvoja rómskeho jazyka a zabezpečenie dostatku kvalifikovaných pedagogických zamestnancov ovládajúcich rómčinu.

9. Vo vzťahu k deťom z marginalizovaných rómskych komunit je potrebné skvalitniť diagnostiku pri ich zaraďovaní do špeciálnych škôl, a v prípade objektívne posúdenej potreby vzdelávať ich v špeciálnych školách umožniť im v ktoromkoľvek bode ich vzdelávacej cesty prechod do bežnej školy ako aj následný postup na vyššie vzdelávacie stupne. V prípade týchto detí je nutné uvoľniť uzavretosť systému a otvoriť im možnosť plnej sociálnej inklúzie a plnohodnotného začlenenia do trhu práce.

10. Pri výchove a vzdelávaní detí národnostných menšín je potrebné vo vzdelávacích štandardoch vo väčšej miere zohľadniť a rešpektovať ich kultúru a iné špecifiká. Osobitá kultúra a špecifiká národnostných menšín by sa mali vo väčšej miere zohľadniť aj pri príprave a kontinuálnom vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov pre národnostné školy (školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín/ školy s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny), pri tvorbe učebníc, najmä spoločenskovedných a humanitných disciplín, ako aj pri metodike vyučovania slovenského jazyka a spoznávania slovenskej kultúry. Osobitnú otázku tvorí výchova a vzdelávanie detí s materinským jazykom iným ako slovenským, ktoré majú iné (napr. zdravotné) znevýhodnenie. Možnosť ich vzdelávania v materinskom jazyku v súčasnosti takmer nejestvuje. (Princíp zohľadnenia kultúrnych špecifik, pokiaľ je to možné – vzhľadom na ich pomerne malú početnosť a veľký priestorový rozptyl –, a pokiaľ o to majú záujem, by bolo vhodné aplikovať aj pri vzdelávaní príslušníkov nových menšín a cudzincov.)

11. Aspekt interkultúrneho vzdelávania (spoznávania menšín žijúcich v SR a vytvárania úcty k nim) by sa v omnoho väčšej miere mal zohľadniť aj pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov navštevujúcich školu s vyučovacím jazykom slovenským. Je to opakujúce sa odporúčanie Rady Európy i monitorovacích výborov OSN. Tieto opatrenia je nutné vykonať v záujme zvyšovania sociálnej kohézie spoločnosti.

12. Pracovná skupina považuje za vhodný podkladový materiál pre ďalšiu odbornú diskusiu pri tvorbe nových vzdelávacích koncepcií štúdiu Štart k novej kvalite vzdelávania od autoriek Zuzany Zímenovej a Marcely Hav-

rilovej.⁶² Pracovná skupina tiež poverila svojich odborníkov, aby vypracovali nezávislé expertízy k problematike inklúzie vybraných cieľových skupín. Expertízy sú prílohou týchto odporúčaní.

3.5. Inkluzívne vzdelávanie na Slovensku – ako by to mohlo byť

V nasledujúcej časti sa pokúsime podať komentár k jednotlivým odporúčaniam Pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie a na základe toho definovať východiská pre vytvorenie modelu inkluzívneho vzdelávania podmienkach Slovenskej republiky.

Odporúčanie č. 1 týkajúce sa prístúpenia SR k Európskej agentúre pre rozvoj vzdelávania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami (od 1. januára 2014 Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávania, ďalej „Európska agentúra“) vláda SR splnila. Ako sme už uviedli, SR získala členstvo v Európskej agentúre 1. januára 2012. Európska agentúra sa problematike inkluzívneho vzdelávania venuje v interdisciplinárnom priereze a pravidelne publikuje odborné a metodické materiály, ktoré sú využiteľné aj v praxi riadenia škôl a v pedagogickej činnosti. Najnovšie materiály publikované v slovenskom jazyku sú *Profil inkluzívneho učiteľa a Zvyšovanie úrovne vzdelávania všetkých žiakov a žiačok – kvalita inkluzívneho vzdelávania*.⁶³

Štúdiá uvádzaná v *odporúčaní č. 12* od autoriek Zuzany Zimenovej (Humajovej) a Marcely Havrilovej (pozri vyššie, 3.4.2.) mala byť pôvodne podkladom pre rozsiahlejšiu reformu regionálneho školstva v rokoch 2011 – 2012, ku ktorej v pôvodne zamýšľanej podobe nedošlo. Analýzy, zistenia a odporúčania autoriek, ktoré sa opierajú o dôkladnú znalosť problematiky domácej a zahraničnej odbornej spisby však naďalej môžu slúžiť ako jeden

⁶² Dostupné na http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/2011_Zimenova-Havrilova_Start_k_novej_kvalite_vzdelavania.pdf

⁶³ Dostupné na: <http://www.european-agency.org/country-information/slovakia/publications/sk>

z relevantných zdrojov tvorby vzdelávacích politík aj ako inšpirácia pre manažment a pedagogický zbor jednotlivých škôl alebo rodičov.

Zámer *odporúčania č. 2* naďalej pretrváva, pretože princípy inkluzívneho vzdelávania zatiaľ nie sú do dôsledkov premietnuté ani do dlhodobých koncepcií, ani do praktických nástrojov vzdelávacích politík. Požiadavka dôslednej *medzirezortnej komplementarity pri uplatňovaní princípov inklúzie je úplne zásadná*. Z pohľadu sociálnej inklúzie jednotlivca je síce nevyhnutnou podmienkou, aby bol vzdelávací systém nastavený inkluzívne, ale nie je to podmienka dostačujúca, ak rovnako nie sú *nastavené aj ostatné sektory spoločnosti*. Rómske dieťa môže absolvovať inkluzívnu školu, ale ak ho neprijmú do žiadneho zamestnania, lebo zamestnávateľia majú predsudky voči rómskemu etniku, tak sa jeho inklúzia nezavrší. Dieťa s telesným postihnutím môže navštevovať prístupnú, debarierizovanú školu, ak však verejné budovy, verejné priestranstvá, pracoviská, dopravné prostriedky nie sú bezbarierové, jeho plné začlenenie do spoločnosti narazí na množstvo dodatočných prekážok. Ak médiá, politici a političky, *verejne činné osoby svojimi prístupmi, vyjadreniami a správaním* pôsobia v smere posilňovania predsudkov a stereotypov v oblasti rodovej identity, sexuálnej orientácie, etnickej a národnostnej príslušnosti, tak aj sociálna inklúzia dotknutých osôb bude značne sťažená, napriek úsiliu školy, budovanej na princípoch inklúzie.

K *odporúčaniam č. 3*: Existuje už mnoho štúdií domácich a zahraničných autorových tímov, ktoré potvrdzujú, že *inkluzívne vzdelávanie* vedúce k reálnemu sociálnemu a pracovnému začleneniu marginalizovaných skupín *je výhodné pre spoločnosť aj z ekonomického hľadiska*. Podľa štúdie *Straty z vylúčenia Rómov*⁶⁴, plné začlenenie Rómov a Rómok do spoločnosti by Slovensko obohatilo o 7% až 11% HDP ročne, čo, samozrejme, predpokladá dočasné vynaloženie pomerne vysokých investícií do reformy vzdelávacieho systému a pro-

⁶⁴ MARCINČIN, A. – MARCINČINOVÁ, L.: *Straty z vylúčenia Rómov : Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2010. Dostupné v anglickom i slovenskom jazyku na: <http://www.osf.sk/sk/straty-z-vylucenia-romov-ekonomicka-studia>

gramov na pomoc rómskym komunitám. Ak budú programy a politiky dostatočne komplexné a vzájomne prepojené (v súlade s odporúčaním č. 2), vynaložené investície sa v budúcnosti mnohonásobne vrátia.

Zároveň je potrebné vyvrátiť mýtus, že sociálne programy pre ľudí žijúcich v marginalizovaných rómskych komunitách už teraz prehnane zaťažujú štátny rozpočet. Nezodpovedá to skutočnosti, ako to dokazuje napríklad štúdia *Rómovia a sociálne dávky : Sú Rómovia problémom verejných financií Slovenska?*⁶⁵ Podľa tejto štúdie tvoria fiškálne náklady vyplácané mnohodesetným rodinám len 0,2 % verejných zdrojov. Keďže úrady etnické štatistiky nevedú, vychádza sa z predpokladu, že väčšinu mnohodesetných rodín tvoria práve rómske rodiny z marginalizovaných komunit.

Odporúčanie č. 4 je zhrnutím podstaty inkluzívneho vzdelávania a vymedzením vzájomného vzťahu medzi integráciou a inklúziou. Uvedenej problematike sme sa v rámci tejto kapitoly už podrobne venovali. Podčiarkujeme, že *vzájomné* spoznávanie, budovanie rešpektu a uznania, *rozvíjanie vzájomných sociálnych kontaktov, vytváranie inkluzívneho prostredia v celej spoločnosti sú pri vytváraní systému inkluzívneho vzdelávania snád' ešte dôležitejšími aspektmi ako samotná fyzická integrácia*. Dôraz sa musí klásť na kvalitu vzdelávania a rovnosť šancí pre všetkých.

Inkluzívnosť musí byť atribútom celého systému celoživotného vzdelávania (od predškolskej výchovy až po ďalšie vzdelávanie). Nemá byť obmedzená na základné a stredné školstvo a v jeho rámci len na všeobecné školstvo. Jednotlivé vertikálne stupne a horizontálne formy vzdelávania na seba organicky nadväzujú a sú v čo najväčšej miere vzájomne priechodné. Systém by mal zabezpečiť, aby mali žiačky a žiaci špeciálnych škôl vyššie šance na pokračovanie vo vzdelávaní na vyšších stupňov. Mal by tiež uľahčiť opätovný návrat

⁶⁵ DINGA, J. – ŽURANA, R.: *Rómovia a sociálne dávky : Sú Rómovia problémom verejných financií Slovenska?* Bratislava : INESS, 2014. Dostupné aj elektronicky na: http://iness.sk/media/file/pdf/2014/Romovia_a_socialne_davky_INESS.pdf

do vzdelávacieho procesu tým z nich, ktorí vzdelávanie prerušili alebo predčasne ukončili ako aj deťom, ktoré dlhodobo žili alebo žijú v zahraničí.⁶⁶

Vedomostná, výkonová a hodnotová zložka vzdelávacích štandardov musí byť v rovnováhe. Znalosti, zručnosti a postoje sú rovnako dôležitým výstupom výchovy a inkluzívneho vzdelávania. Inak povedané, všetky kľúčové kompetencie celoživotného vzdelávania, definované v Odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z roku 2006 musia byť adekvátne zastúpené vo vzdelávacích programoch, výkonových a obsahových štandardov ako aj pri príprave učiteľov a učiteliek a ich ďalšom vzdelávaní.⁶⁷ Pripomeňme si, ktoré sú *kľúčové kompetencie*: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia, naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Z uvedených kompetencií je z hľadiska zvýšenia šancí na plnohodnotné začlenenia jednotlivca do spoločnosti a zvyšovanie jej sociálnej a kultúrnej kohézie veľmi dôležitá práve druhá štvorica. Vo vzdelávacích programoch SR pre rôzne druhy a typy škôl sú všetky uvedené kompetencie zahrnuté. V praxi sa však druhej skupine kompetencií kultivujúcich najmä zručnosti, postoje a emocionálnu inteligenciu prikladá zo strany edukačných autorít i manažmentu škôl spravidla nižšia váha ako skupine prvej, čo nie je správne.

Odporúčanie č. 5 sa týka postavenia učiteľa a učiteľky. Akokoľvek sú v súčasnosti rozvinuté informačné a komunikačné technológie a množstvo informácií dostupných na internete je takmer nekonečné, *úloha učiteľa či učiteľky sa tým nijako neznižuje*. Ich úloha už primárne nespočíva v sprostredkovaní informácií a vedomostí deťom ale v identifikácii súvislostí,

⁶⁶ Pozri ZIMENOVÁ, Z. – HAVRILOVÁ, M. cit. dielo, s. 27 v poznámke 49, a ďalšie.

⁶⁷ Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie č. 2006/962/ES.

v usmerňovaní, ako s informáciami narábať a nakladať, kultivácii postojov a názorov.

Zároveň však učiteľ a učiteľka musí byť pedagogickou a morálnou autoritou. Je na to potrebné nielen dostatočné vzdelanie ale aj tvorivosť, flexibilita, empatickosť, ľudskosť a zručnosť pri uplatňovaní a využívaní účinných pedagogických, didaktických a psychologických metód a nástrojov. Štát musí vytvoriť *podmienky na to, aby pedagogická profesia znovu nadobudla svoju prestíž a autoritu*, aby bola dostatočne atraktívna pre ľudí, ktorí majú najlepšie vlohy a predpoklady pre jej výkon. Z tohto dôvodu je nevyhnutné zásadným spôsobom *zlepšiť odmeňovanie pedagogických zamestnancov a zamestnankýň*.

Učiteľky a učelia, ktorí sú odborne a osobnostne zdatní a tvorivo aplikujú svoje poznatky a moderné pedagogické a metodické pomôcky, môžu *požívať väčšiu dôveru* zo strany školských autorít, vedenia školy i rodičov. To spätne vedie k tomu, že sa ešte viac *môžu sústrediť na tvorivú stránku svojho povolania* a nemusia byť zaťažovaní prebujnenou administratívou, dohľadom a kontrolou. Môžu byť teda aj adekvátne ohodnotení. Práve tieto prvky tvoria základ tzv. fínskeho modelu, o ktorom sa na Slovensku hovorí už takmer desať rokov, ale v praxi sa z jeho princípov zatiaľ zrealizovalo len veľmi málo. Bez posilnenia osoby učiteľa a učiteľky vo vzdelávacom procese ostáva celý koncept inkluzívneho vzdelávania vzdušným zámkom.

Odporúčanie č. 6 sa zameriava na problém hodnotenia kvality škôl. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť rozdiel medzi kvalitou vzdelávania (kvalitou školy) a úrovňou (výsledkov) vzdelávania. Kvalitu vzdelávania podľa príslušných medzinárodných dokumentov nie je možné redukovať na mechanické porovnávanie výsledkov vzdelávania, dosiahnutého prospechu žiakov a žiačok. „Kvalitu je potrebné vnímať s ohľadom na to, ako príslušná spoločnosť definuje účel vzdelávania. Väčšinou ide o dva základné ciele: prvým cieľom je zabezpečenie kognitívneho rozvoja žiakov. Druhý cieľ zdôrazňuje úlohu vzdelávania pri súčasnom podporovaní kreatívneho a emocionálneho rastu žiakov, pričom sa im poskytuje pomoc pri nadobúdaní hodnôt a postojov zod-

povedného občianstva. Napokon, kvalita musí úspešne prejsť testom rovnosti: vzdelávací systém charakterizovaný diskrimináciou akejkoľvek skupiny neplní svoje poslanie.“⁶⁸

Z hľadiska konečného cieľa inkluzívneho vzdelávania, teda plnohodnotného začlenenia (inklúzie) dieťaťa do spoločnosti, je takto definovaná kvalita podstatným atribútom vzdelávania. Z určitého aspektu je aj dôležitejšia než úroveň, definovaná ako porovnávanie prospechu či jeho zlepšovanie. Pojem *zvýšenie úrovne vzdelávania* sa „[...] používa na vyjadrenie zlepšenia prospechu alebo zlepšenia výsledkov jednotlivcov a skupín. Spôsob merania takéhoto zvýšenia závisí od oblasti/oblastí, v ktorej/ktorých žiak/žiaci podľa ich vlastného názoru nedosahuje/nedosahujú dobré výsledky alebo úspech – je však zrejmé, že uzatvorenie medzery medzi úspešnejšími a menej úspešnými neznamena zníženie noriem, ale naopak, udržiavanie vysokých očakávaní pre všetkých.“⁶⁹

Meranie kvality vzdelávania sa teda nemôže obmedziť na testovanie vedomostí (prospechu) v niekoľkých predmetoch. Musí sa rozšíriť aj na meranie kompetencií v oblasti zručností, hodnotových postojov, praktických znalostí a iných faktorov, ktoré sú predpokladom k sociálnej inklúzii žiakov a žiačok s ich individuálnymi unikátnymi charakteristikami. Je potrebné vyvinúť „rozličné ukazovatele výkonu, upravené podľa miestnej situácie a zameriavajúce sa na vstupy, zdroje, procesy a výstupy/výsledky.“

Odporúčanie č. 7 identifikuje štyri kľúčové skupiny osôb, pre ktoré je v podmienkach Slovenskej republiky potrebné vytvoriť konkrétne modely inklúzie: osoby žijúce v marginalizovaných rómskych komunitách, osoby so zdravotným postihnutím a znevýhodnením, osoby patriace

⁶⁸ *Education for All. The Quality Imperative : EFA Global Monitoring Report 2005.* Paris: UNESCO, 2004. Citované podľa *RA4AL. Zvyšovanie úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov – kvalita inkluzívneho vzdelávania.* Projekt Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania, 2012. Dostupné na http://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SK.pdf

⁶⁹ *RA4AL. Zvyšovanie úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov – kvalita inkluzívneho vzdelávania*, s. 4. Pozri pozn. 68.

k národnostným menšinám, cudzinci/cudzinky a migranti/migrantky. Z pohľadu všetkých týchto skupín sa atribúty inkluzívneho vzdelávania v praxi naplňajú osobitným spôsobom, ktorý nie je možné uniformizovať. Neznamená to však, že neexistujú aj iné skupiny, pre ktoré je potrebné požiadavku inkluzívneho vzdelávania naplniť konkrétnym obsahom: ženy a dievčatá, LGBTI ľudia, deti s osobitným nadaním, deti žijúce na hranici chudoby.

Odporúčania č. 8 až 11 sú zamerané na jednotlivé skupiny osôb so špeciálnymi potrebami. Venovali sme sa im v tejto kapitole v rámci prehľadu odporúčaní vyplývajúcich z medzinárodných ľudskoprávných dohovorov.

Teraz sa sústredíme najmä na deti z MRK, pričom pri ich inklúzii považujeme za potrebné vyzdvihnúť ešte niekoľko dôležitých aspektov okrem tých, ktoré sme uviedli v časti venovanej národnostným menšinám. Užitočné je, aby sme si pripomenuli niekoľko kľúčových zistení výskumu realizovaného *Centrom pre výskum etnicity a kultúry* od októbra 2011 do marca 2012. Cieľom výskumu bolo analyzovať „do akej miery sú podporné opatrenia, ktoré majú pomôcť rómskym deťom vo vzdelávaní, v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania“.⁷⁰ V ďalšej časti tejto podkapitoly citujeme z uvedeného výskumu.

Podľa zistení výskumu rómske deti sú len veľmi zriedka považované samotnou školou (pedagógmi, vedením) za ich vlastné alebo „naše“. Vo vzťahu k nim pretrváva delenie na „my“ a „oni“, v mnohých školách ani samotné učiteľky či učitelia neveria, že vzdelávanie rómskych detí môže byť úspešné. Pri hodnotení nultých ročníkov autorky uvádzajú: „Nulté ročníky by v optimálnom prípade mohli podporovať integráciu, ak by sa neredukovali iba na fyzické zaraďovanie detí do bežných škôl, a nevedli by k ich segregovanému vzdelávaniu aj vo vyšších ročníkoch. [...] Nulté ročníky tak predsta-

⁷⁰ GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. – GAŽOVIČOVÁ, T. (eds.): *Škola pre všetkých? : Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2012.

vujú nástroj, ktorý len reaguje na dôsledky sociálneho vylúčenia a chudoby rómskych obcí. Nespochybnuje bariéry vo vzdelávaní, ktoré bránia rómskym deťom v ich úspešnosti.“

Pomocní pedagogickí pracovníci, čiže *asistenti a asistentky sú v školách pozitívne vnímaní*. „Podstatné pre naplnenie [ich] poslania však je, aby primárne pomáhal[i] deťom a neplnili rolu strážc[ov] poriadku“. Ďalším problémom je nedostatok asistentov a asistentiek a tiež všeobecná absencia rómskeho pedagogického personálu.

Osobitne citlivou je otázka používania materinského (rómskeho) jazyka. Jazykovú bariéru považujú podľa výskumu aj učitelia a učiteľky za jeden z hlavných dôvodov zaraďovania detí do nultého ročníka. Rómsky jazyk sa používa v školách veľmi nesystémovo, len pri nástupe detí do školy pri prekonávaní prvotnej komunikačnej bariéry, spravidla je to úloha asistenta či asistentky. Len veľmi málo pedagógov ovláda rómčinu. Avšak používanie rómčiny je pedagogickým personálom veľmi často považované za nutné zlo, ako niečo nepatričné a nesprávne, čo by „inšpekcia nie až tak rada videla“. Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania by pritom bolo práve veľmi žiaduce, keby na nižšom stupni školy vzdelávanie rómskych detí prebiehalo dvojjazyčne. Na to však chýba dostatok pedagogických pracovníkov a pracovníčok ovládajúcich rómčinu. Rovnako je žiaduce prekonať ideologickú a psychologickú zábranu o nepatričnosti používania rómčiny v štátnych inštitúciách (teda aj v školách). Ak platí Komenského téza, že v ranom veku by sa malo dieťa učiť vo svojom materinskom jazyku a zároveň platí ústavný princíp o práve osôb patriacich k národnostným menšinám na vzdelávanie vo svojom jazyku, tak to musí platiť aj pre deti, ktorých materinský jazyk je rómsky. Samozrejme, netreba pritom zabúdať na iný kultúrny základ a spôsob vyjadrovania skutočnosti, ktorý je v rómskom jazyku mierne odlišný ako v jazyku slovenskom, českom alebo maďarskom. Potrebné je mať tiež na pamäti, že pre mnohé rómske rodiny rómsky jazyk (už) nie je ich materinským jazy-

kom. Napríklad, pre značnú časť Rómov a Rómok žijúcich na južnom Slovensku je materinským jazykom maďarčina.

Autorky vyššie zmieneného výskumu uzatvárajú: „Opatrenia, akými sú pedagogickí asistenti, multikultúrna výchova (pozn. autorského kolektívu: v tejto publikácii používame termín *interkultúrne vzdelávanie*) a používanie rómskeho jazyka, môžu výrazne podporiť plnohodnotné začleňovanie rómskych detí do bežných základných škôl. Dôvodom, prečo tieto nástroje nepriťahujú žiaduce výsledky, je pretrvávajúci celkový model vzdelávania, ktorý posudzuje dieťa ako základnú príčinu jeho potenciálneho neúspechu v škole („problém je v dieťati“). Rómske deti nie sú často považované za súčasť školskej komunity, ale skôr za trpenú záťaž.“

Osobitnú skupinu z pohľadu inkluzívneho vzdelávania tvoria LGBTI ľudia – lesby, gejovia, bisexuálni, transrodoví a intersexuálni ľudia. Naša legislatíva zakazuje ich (priamu) diskrimináciu, ale dôsledný výklad toho, čo v ich prípade napríklad znamená právo na vzdelanie, nie je súčasťou spoločenského ani odborného diskurzu. Ako určitý návod nám môžu poslúžiť *Jogjakartské princípy*, odporúčania skupiny významných ľudskoprávných odborníkov a odborníkov z roku 2006.⁷¹ Podľa týchto odporúčaní by štáty mali medzi iným prijať všetky potrebné právne, administratívne a ďalšie opatrenia na zabezpečenie rovného prístupu k vzdelávaniu a rovnému zaobchádzaniu so študujúcimi, zamestnanými a vyučujúcimi vo vzdelávacom systéme, bez diskriminácie z dôvodu sexuálnej orientácie či rodovej identity, ďalej v rámci vzdelávania zameraného na prehĺbovanie úcty k ľudským právam a identite iných by mali štáty zabezpečiť, aby sa prihliadalo aj na rešpektovanie rozličných sexuálnych orientácií a rodových identít.

⁷¹ Slovenský preklad: *Jogjakartské princípy*. Bratislava : Úrad vlády Slovenskej republiky, 2011.

Dostupné na http://www.eeagrants.sk/data/att/1829_subor.pdf. Právu na vzdelanie sa v nich venuje princíp č. 16.

Odporúčania č. 10 a 11 sa venujú problematike národnostných menšín, resp. interkultúrneho vzdelávania. Týmto otázkam sme venovali dostatočnú pozornosť vyššie a venuje sa im aj osobitná kapitola č. 4 tejto publikácie.

3.5. Inkluzívne vzdelávanie a sloboda vyznania. Práva rodičov a práva dieťaťa.

Venujme sa nasledovnej otázke: ako sa dá zosúladiť „právo rodičov na výchovu a vzdelávanie svojich detí v súlade so svojím presvedčením“ s konceptom inkluzívneho vzdelávania? Uvedené právo sa u nás dostalo do centra pozornosti v súvislosti s aktivitami koalície kresťanských organizácií, ktorá iniciovala v roku 2014 tzv. referendum o rodine. Jedna z otázok petície za vypísanie referenda znela nasledovne: „Súhlasíte s tým, aby školy nemohli vyžadovať účasť detí na vyučovaní v oblasti sexuálneho správania či eutanázie, ak ich rodičia alebo deti samé nesúhlasia s obsahom vyučovania?“ Organizátori a organizátorky petície odôvodňovali opodstatnenosť otázky článkom 2 Dodatkového protokolu *Európskeho dohovoru o ľudských právach*, ktorý znie: „Nikomuto nemožno odoprieť právo na vzdelanie. *Pri výkone akýchkoľvek funkcií v oblasti výchovy a výučby, ktoré štát vykonáva, bude rešpektovať právo rodičov zabezpečovať túto výchovu a vzdelávanie v zhode s ich vlastným náboženským a filozofickým presvedčením.*“ (časti citácií kurzívou zvýraznil autor kapitoly)⁷²

Európsky súd pre ľudské práva v Štrasburgu prijal v súvislosti s výkonom uvedeného práva niekoľko judikátov, z ktorých najznámejším je rozhodnutie v kauze *Kjeldsen, Busk Madsen a Pedersen v. Dánsko* z roku 1976.⁷³ Predtým, ako sa budeme venovať tomuto judikátu, pripomenieme, že právo rodičov

⁷² Dodatkový protokol k Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd, Paríž, 20.3.1952, článok 2.

⁷³ *Kjeldsen, Busk Madsen a Pedersen v. Dánsko*. Štrasburg : Európska komisia pre ľudské práva, 1976.

vo veci vzdelávania ich detí riešia okrem Európskeho dohovoru pre ľudské práva aj iné medzinárodné ľudskoprávne dohovory.

Dohovor UNESCO o zabránení diskriminácie vo vzdelávaní (1960) zakotvuje v článku 5(b) nasledovný princíp: „Členské štáty Dohovoru sa zhodujú, že je kľúčové rešpektovať slobodu rodičov, prípadne zákonných poručníkov, *jednak zvoliť pre svoje deti iné ako verejné vzdelávacie inštitúcie*, pod podmienkou, že zodpovedajú takým minimálnym vzdelávacím normám, ktoré môžu byť stanovené alebo schválené zodpovednými orgánmi, a *jednak zabezpečiť pre svoje deti náboženskú a morálnu výchovu v súlade s ich vlastným presvedčením pri rešpektovaní vykonávacích predpisov platných v zákonodarstve každého štátu; na druhej strane žiadnu osobu ani skupinu osôb nemožno nútiť k náboženskému vyučovaniu, ktoré nie je v súlade s ich presvedčením.*“⁷⁴

Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach (ICCPR, 1966) v článku 18 (4) deklaruje: „Štáty, zmluvné strany paktu, *sa zaväzujú rešpektovať slobodu rodičov a tam, kde je to vhodné, poručníkov zabezpečiť náboženskú a morálnu výchovu svojich detí podľa vlastného presvedčenia rodičov alebo poručníkov.*“⁷⁵

Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (ICESCR, 1966) v odseku 3 svojho článku 13, ktorý sa venuje právu na vzdelanie, stanovuje: „Štáty, zmluvné strany paktu, sa zaväzujú rešpektovať *slobodu rodičov*, prípadne poručníkov zvoliť svojim deťom iné školy než zriadené verejnými orgánmi, ktoré zodpovedajú takej minimálnej úrovni vzdelania, akú stanovil alebo schválil štát, a *zabezpečovať náboženskú a morálnu výchovu ich detí v zhode s ich vlastným presvedčením.*“⁷⁶

⁷⁴ Pozri Prílohu tejto publikácie

⁷⁵ Pozri napríklad na

http://www.narodnostnemensiny.gov.sk/data/att/8847_subor.pdf

⁷⁶ Pozri napríklad na <http://www.vop.gov.sk/zakladne-medzinarodne-dohovory-tykajuca-sa-ochrany-ludskych-prav-a-zakladnych-slobod>

Napokon, *Charta základných práv Európskej únie* (2000) vo svojom článku 14, venovanom právu na vzdelanie, okrem iného uvádza: „Sloboda zakladať vzdelávacie inštitúcie za predpokladu dodržiavania demokratických zásad a *právo rodičov zabezpečiť vzdelanie a výchovu svojich detí v zhode s ich náboženským, filozofickým a pedagogickým presvedčením sa rešpektuje v súlade s vnútroštátnymi zákonmi, ktoré upravujú výkon tohto práva.*“⁷⁷

Začnime dohovorom UNESCO a ICCPR. K dispozícii máme všeobecný komentár č. 22 Výboru pre ľudské práva OSN k interpretácii článku 18 paktu o slobode myslenia, svedomia a náboženstva. Predovšetkým si musíme ujasniť, či tým, že rodič si môže zvoliť pre svoje dieťa iné školy než tie, ktoré sú zriadené verejnými orgánmi (súkromné, cirkevné), sa zároveň napĺňa aj jeho právo zabezpečiť pre svoje dieťa morálnu výchovu v súlade so svojím presvedčením. Z dôkladného štúdia dohovoru a komentárov k nemu vyplýva, že existencia iných ako štátnych (verejných) škôl nie je dostatočnou podmienkou pre naplnenie uvedeného práva, ktoré musí byť rešpektované a naplnené aj v školách zriadených verejnými orgánmi. Túto skutočnosť potvrdzuje aj rozhodnutie Európskej komisie pre ľudské práva v kauze *Kjeldsen v. Dánsko* (pozri vyššie) v odpovedi na tvrdenie dánskej vlády, že príslušné ustanovenie Európskeho dohovoru o ľudských právach (ďalej „EDLP“) je vlastne len vyjadrením slobody voľby rodičov medzi rôznymi typmi škôl.

K relevantnému článku 18 (4) Výbor pre ľudské práva podal nasledovné vysvetlenie, ktoré je možné použiť aj na interpretáciu príslušného ustanovenia dohovoru UNESCO: „Výbor je toho názoru, že článok 18 (4) dovoľuje verejným školám vyučovanie predmetov ako napríklad všeobecné dejiny náboženstiev alebo etika, pokiaľ je *výklad podávaný neutrálnym a objektívnym spôsobom*. Sloboda rodičov alebo zákonných poručníkov zabezpečiť, aby ich deti dostali náboženskú a mravnú výchovu v súlade s ich vlastným presvedčením, zakotvená v článku 18 (4), sa vzťahuje k zárukám slobody hlásať náboženstvo alebo

⁷⁷ Dostupné na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:sk:PDF>

vyznanie stanoveným v článku 18 (1). Výbor poznamenáva, že *všeobecné vzdelávanie zahŕňajúce vyučovanie konkrétneho náboženstva alebo vyznania, nie je v súlade s článkom 18 (1), pokiaľ nie sú vytvorené podmienky na uplatnenie výnimiek alebo alternatívnych spôsobov vzdelávania na základe princípu nediskriminácie*, ktoré by vyhovovali želaniam rodičov alebo poručníkov.“⁷⁸

Pakt (ICCPR) teda podmieňuje vyučovanie konkrétneho náboženstva vo verejných školách zabezpečením reálnych alternatív. Na slovenských školách je alternatívou k povinnej voliteľnej *náboženskej výchove* predmet *etická výchova*. Autori a autorky tejto publikácie vyjadrujú určité pochybnosti o tom, či je táto alternatíva plnohodnotná. Ponuka povinnej voľby medzi náboženstvom a etickou výchovou môže byť za existujúcich podmienok v SR (nedostatok kvalifikovaných učiteľov a učiteľiek, absencia kvalitných učebných materiálov, časté podceňovanie predmetu zo strany vedenia škôl) skutočne v rozpore s *filozofickým a pedagogickým presvedčením* mnohých rodičov.⁷⁹ Považujeme za dôležité upozorniť aj na tento aspekt skúmaného práva, ktorého analýza sa veľmi často zužuje na problematiku súladu štátneho vzdelávacieho programu s *náboženským presvedčením* rodičov.

Pakt totiž v článku 18 (2) stanovuje, že „nikto nesmie byť podrobený donucovaniu, ktoré by narušovalo jeho slobodu vyznávať alebo prijať náboženstvo alebo vieru podľa svojej vlastnej voľby.“ Zároveň však platí, že „sloboda vyznávať alebo prijať náboženstvo alebo vieru nevyhnutne v sebe zahŕňa *právo vybrať si náboženstvo alebo vieru*, vrátane, medzi iným, *právo nahradiť svoje náboženstvo alebo vieru iným náboženstvom alebo vierou alebo prijať ateistické názory*, rovnako ako právo zachovať si aktuálne náboženstvo alebo vieru“.

⁷⁸ Výbor pre ľudské práva. Všeobecný komentár č. 22. Bod 6. CCPR/C/21/Rev.1/Add.4.

⁷⁹ K pojmu „pedagogické presvedčenie rodičov“ pozri dikciu príslušného článku Charty základných práv EÚ.

Náboženstvo a morálka boli v dejinách vždy úzko prepojené, a preto sa princípy prevládajúceho náboženstva v danej spoločnosti odrážali aj v jej mravných normách. Náboženské kánony – najmä v monoteistických náboženstvách – sú takmer nemenné (sú zakotvené v nejakej „svätej“ knihe a svoj pôvod odvodzujú od transcendentnej, večnej entity), nemennosť sa preto často prisudzuje aj morálnym normám z náboženstva odvodeným. Lenže, podmienovanie morálky náboženskými kánonmi môže viesť k porušeniu článku 18 ICCPR, zakotvujúceho slobodu myslenia, vyznania a svedomia. Ak morálku odvodzujeme od konkrétneho náboženstva a trváme na tom, že táto morálka je tá *jediná skutočná a všeobecne platná*, tak tým buď tvrdíme, že tí ľudia, čo dané náboženstvo nevyznávajú, nemajú morálku (sú nemorálni), alebo si *nárokuje zasahovať do ich slobody svedomia a vyznania tým, že im prostredníctvom našej predstavy o morálke vnucujeme vlastné náboženské presvedčenie*. Obe konzekvencie vedú k nesúladu s článkom 18 ICCPR, a teda aj k nesúladu s príslušným článkom EDLP.

To však neznamená, že morálka je prázdny pojem, že *hľadanie dobra a spravodlivosti* je zbytočné či márne a že spoločnosť mravné normy k svojmu životu nepotrebuje. Potrebuje, len ich nemôže chápať dogmaticky. Morálka demokratickej spoločnosti musí byť predovšetkým v súlade s ľudskoprávnymi princípmi a *musí tiež vychádzať z rešpektu k dôstojnosti, identite, slobode a rovnosti všetkých ľudí*. Tak ako katalóg ľudských práv a jeho vnútorný obsah podliehajú vývoju v súlade s historickými skúsenosťami ľudstva a v závislosti na nových (spoločenskovedných i prírodovedných) vedeckých poznatkoch, *rovnako podlieha vývoju aj koncept morálky*.

Nami použitá argumentácia je zo strany zástancov a zástankýň „tradičnej“ (čiže nemennej, k náboženským kánonom viazanej) morálky často podrobovaná kritike z toho dôvodu, že údajne vedie k relativizovaniu morálnych noriem a hodnôt. Ide o omyl, uvedená argumentácia k žiadnemu bezbrehému relativizovaniu morálky nevedie, len do seba absorbuje prvok vývoja, ktorý je ľudskému spoločenstvu prirodzene vlastný. V skutočnosti ani konzekventní

zástancovia a zástankyne tzv. tradičnej morálky prvok vývoja z konceptu morálky úplne nevylučujú, len ho aplikujú selektívne, výberovo.

Opätovne preto musíme pripomenúť, že *ľudské práva sú nedeliteľné a vzájomne prepojené*, ich výkon a uplatňovanie musíme skúmať a zvažovať vždy v kontexte so všetkými ostatnými právami. Svoju slobodu vyznania teda nemôžeme uplatňovať spôsobom, ktorý obmedzuje slobodu vyznania iných ľudí. Na svojom vlastnom náboženstve či vyznaní trvať môžeme, je to naše neodňateľné ľudské právo. Môžeme slobodne žiť podľa morálnych zásad, ktoré z nášho vyznania vyplývajú, pokiaľ však tým nediskriminujeme iných a pokiaľ sa im nesnažíme vnucovať naše vlastné partikulárne mravné normy.

V konkrétnom prípade, ktorý tu analyzujeme, sa premieta princíp vzájomnej prepojenosti a nedeliteľnosti ľudských práv aj do vzťahu práv rodičov a práv dieťaťa. Už v úvodnej kapitole sme vysvetlili, že (aj) dieťaťu prináležia všetky ľudské práva. Nárok na ne vzniká jeho narodením: „Ľudia sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti a právach“. Dieťa (osoba pod 18 rokov veku), aj keď si ešte nemôže, z praktických dôvodov, niektoré základné práva (napríklad právo voliť) uplatňovať, je autonómnou bytosťou so svojim vlastným myslením, vedomím a svedomím. Prináleží mu právo na slobodu prejavu, právo prijímať informácie, právo na vzdelanie, pri rozhodovaní (dospelými) o jeho osude a živote musí byť zohľadnený jeho *najlepší záujem*. Podľa Dohovoru o právach dieťaťa, „výchova dieťaťa musí smerovať k rozvíjaniu osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových a fyzických schopností v najvyššej možnej miere“.

Ak teda hovoríme o práve rodičov na usmerňovanie výchovy a vzdelávania dieťaťa v súlade so svojim vlastným náboženským a filozofickým presvedčením, musíme jedným dychom dodať, že všetky vyššie uvedené práva dieťaťa musia byť rešpektované rovnako a že výkon všetkých súvisiacich práv musí byť v rovnováhe. *Dieťa nemôže byť rukojemníkom svojich rodičov, ale takisto nemôže byť rukojemníkom školy a samozrejme, ani štátu, v ktorom žije.*

Na tomto mieste sa vrátíme a k rozhodnutiu Európskeho súdu pre ľudské práva vo veci *Kjeldsen, Busk Madsen a Pedersen v. Dánsko*, v ktorom súd po-

dal výklad relevantného článku Európskemu dohovoru o ľudských právach. Rozsudok je zaujímavý preto, že sa týka námietok niektorých rodičov voči (povinnému) zavedeniu sexuálnej výchovy v dánskych školách a jeho konzekvenencie môžu byť poučné aj pre súčasné diskusie o mieste sexuálnej výchovy v školách na Slovensku.

Najprv pripomenieme dve všeobecné konštatovania Európskej komisie o charaktere práva zakotveného v druhej vete príslušného článku EDLP. Zopakujeme ešte raz, že komisia uznáva, že umožnenie zakladania súkromných a cirkevných škôl je síce výrazným vkladom k naplneniu uvedeného práva rodičov, avšak neoslobodzuje štát od jeho rešpektovania v školách zriadených verejnými orgánmi. Ďalej, komisia podotýka, že článok 2, ktorý sa vzťahuje na „všetky štátne funkcie vo vzťahu k výchove a výučbe“, ukladá štátu povinnosť rešpektovať presvedčenie rodičov, náboženské alebo filozofické, v rámci celého programu štátnej výučby. Toto právo teda nie je obmedzené na vyučovanie niektorých predmetov, napr. náboženskej a etickej výchovy.

V tejto súvislosti je relevantné, že Charta základných práv EÚ, historicky najnovší ľudskoprávny dokument zakotvujúci práva rodičov pri zabezpečovaní výchovy a vzdelávania svojich detí, používa formuláciu „náboženské, filozofické a *pedagogické* presvedčenie“ a zároveň zaväzuje všetkých zúčastnených k „dodržiavaniu demokratických zásad“. Táto dikcia potvrdzuje, že formulácia „presvedčenie rodičov“ sa vzťahuje na všetky funkcie školy a na celý vyučovací proces, teda aj na vzdelávacie programy všetkých predmetov.

Nijako to nevyklučuje, že hlavná kompetencia a zodpovednosť za tvorbu (štátnych) vzdelávacích programov môže prináležať štátu. Európska komisia pre ľudské práva v rozsudku Kjeldsen v. Dánsko vysvetľuje, že „dohovor nebráni štátom poskytovať prostredníctvom výchovy a výučby informácie priamo či nepriamo náboženského alebo filozofického charakteru. Neumožňuje ani vznášať námietky rodičom voči zaradeniu takejto výchovy alebo výučby do kurikúl, lebo *inak by celá inštitucionalizovaná výučba čelila riziku neuskutočiteľnosti.*“

Participácia rodičov (i detí) v niektorých prípadoch a pri niektorých predmetoch, najmä tých, ktoré sú zaradené do školského vzdelávacieho programu, je však v súlade s EDLP a je aj žiaduca. V skutočnosti je takáto participácia možná len vtedy, ak existujú rôzne úrovne vzdelávacích programov. Na Slovensku existujú od roku 2008 dve úrovne – štátny a školský, vo Fínsku existujú až tri úrovne: štátny, municipálny a školský. Princíp participácie, či požiadavka demokratického charakteru vzdelávacieho procesu ako celku predpokladá aj existenciu reálneho trhu s učebnicami. Pokiaľ školy, učitelia a učiteľky nemajú plnú možnosť voľby medzi jednotlivými učebnicami či učebnými metódami, tak to do značnej miery limituje uplatňovanie všetkých práv súvisiacich so vzdelávaním. Podstata článku 2 Dodatkového protokolu k EDLP je podľa Európskej komisie v tom, že štát musí zabezpečiť, aby boli informácie a vedomosti zahrnuté do kurikul podané *objektívnym, kritickým a pluralistickým* spôsobom, bez zámeru ideologickej indoktrinácie. Nepriamo z toho vyplýva, že vzdelávacie programy, kurikulá, učebnice, či samotné výklady učiteľa či učiteľky nemôžu viesť ani k skrytej propagácii akejkoľvek ideológie nezlučiteľnej s demokratickým charakterom štátu a konceptom prirodzených ľudských práv. Nemôžu teda ani skryte nabádať k rasizmu, nacionalizmu, etnicizmu, triednej nenávisti, xenofóbii, homofóbii, spochybňovaniu rodovej rovnosti. Ide, samozrejme, predovšetkým o „ľudskoprávne citlivé“ predmety, akými sú dejepis, občianska náuka, vlastiveda, etická výchova, *v neposlednom rade aj náboženská výchova* (pokiaľ je povinným, či povinne voliteľným predmetom na štátnych školách), ale požiadavka sa rovnako vzťahuje na všetky ostatné predmety. Potrebné je tiež uvedomiť si, že skrytá indoktrinácia nemusí spočívať len v sprostredkovaní neobjektívnych, ideologicky zaujatých informácií a interpretácií, ale aj v zamlčaní objektívnych, pozitívnych informácií a vedomostí a ich výkladu.

Článok 2 Dodatkového protokolu k EDLP a článok 18 (3) ICCPR sa teda netýkajú výhradne, či predovšetkým sexuálnej výchovy a jej vzťahu k „tradičnej“ morálke (t. j. morálke odvodenej od náboženských kánonov), ako je to u nás

často nesprávne interpretované. Vyššie uvedené bolo potrebné uviesť preto, aby sme do dôsledkov pochopili, čo vlastne Európska komisia pre ľudské práva v súvislosti s povinným vyučovaním sexuálnej výchovy na dánskych štátnych školách vyriekla. Zavedenie samotnej sexuálnej výchovy do škôl, či už v podobe samostatného predmetu, alebo ako súčasť predmetov biológia alebo rodinná výchova *nie je porušením EDLP, ak sú jej obsahom základné objektívne informácie a vedomosti* potrebné pre zdravý telesný a duševný vývin dieťaťa, ktoré sú sprostredkované v súlade s princípom najlepšieho záujmu dieťaťa a slúžia „príprave dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti“ (CRC, čl. 29c).

Európska komisia striktno *rozlišuje medzi sexuálnou výchovou a vyučovaním k sexuálnemu správaniu*. Sexuálna výchova ako pozitívna osвета „poskytuje deťom vo vhodnom čase vysvetlenia, ktoré považuje za užitočné, pokúša sa varovať ich pred javmi, ktoré považuje za rušivé, akými sú napríklad nadmerná pôrodnosť mimo manželstva, interrupcie a pohlavné choroby“. Je osvetou zameranou na prevenciu pred sexuálnym obťažovaním, násilím, či vykorisťovaním, podávaná je objektívne, na základe najnovších vedeckých poznatkov a ako taká nemôže byť považovaná za ideologickú indoktrináciu a tým

za porušenie dohovoru. Výkon práv spojených so vzdelávaním musí byť v súlade s najlepším záujmom dieťaťa prijímať informácie potrebné pre jeho zdravý psychický a fyzický vývoj.

Inak by tomu bolo, keby „presadzovaním *špecifického druhu sexuálneho správania*, samoučelným oslavovaním sexu, podnecovaním žiakov k tomu, aby sa predčasne oddávali praktikám, ktoré sú nebezpečné pre ich stabilitu, zdravie alebo budúcnosť alebo ktoré ich rodičia považujú za zavrhnuté hodné“, vyučovanie v sebe zahŕňalo prvky ideologickej indoktrinácie. Komisia po dôkladnom štúdiu príslušných dánskych právnych predpisov skonštatovala, že takéto elementy predmet sexuálna výchova v Dánsku neobsahuje.

Komisia tiež podotkla, že vyučovanie predmetu sexuálna výchova „neovplyvňuje právo rodičov vysvetlovať a radiť svojim deťom, vykonávať prirodzené rodičovské funkcie vychovávateľiek a vychovávateľov, alebo viesť svoje deti v súlade s ich vlastným náboženským a filozofickým presvedčením“. Napokon, pokiaľ by spôsob vyučovania predmetu na konkrétnej škole, či konkrétnym učiteľom či učiteľkou napriek vyššie uvedeným zárukám predsa len nadobudol charakter „indoktrinácie“, právo rodičov sa sťažovať a žiadať nápravu ostáva nespochybniteľné.

Záver

Kapitolu o inkluzívnom vzdelávaní symbolicky uzavrieme citátom z tlačovej správy medzinárodnej konferencie „Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku“, ktorú zorganizoval Úrad vlády SR spoločne s mimovládnyimi organizáciami Amnesty International Slovensko, Človek v tísni Slovensko a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, pod záštitou vtedajšieho podpredsedu vlády pre ľudské práva a národnostné menšiny Rudolfa Chmela. Konferencia bola zavŕšením prvej etapy práce pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie, ktorej odporúčania sme zhrnuli a komentovali vyššie.

„Inkluzívne vzdelávanie chápeme ako právo každého jednotlivca na prístup ku vzdelaniu čo najvyššieho stupňa a kvality, založenom na morálnych hodnotách, pri ktorom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti prameniace z jeho príslušnosti k určitej skupine, a výsledkom vzdelávania je jeho plnohodnotné začlenenie – teda inklúzia – do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života.“

KAPITOLA 4. PRÁVO NA VZDELANIE A NÁRODNOSTNÉ MENŠINY (Katalin Hodossy)

Právo na vzdelanie ako základné ľudské právo každého človeka sa realizuje špecifickým spôsobom. V súlade s princípom individuálnej podstaty a povahy ľudských práv vysvetleným v prvej kapitole publikácie sa právo na vzdelanie v prípade osoby patriacej k národnostnej menšine realizuje osobitným spôsobom. Môže byť odlišný od spôsobu, ktorým si právo na vzdelanie realizuje osoba patriaca k väčšine. Ak teda v ďalšom výklade hovoríme o práve menšín na vzdelanie alebo o práve príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín na vzdelanie, máme na mysli právo na vzdelanie realizované osobou patriacou k národnostnej menšine. Pojem „právo menšín na vzdelanie“ je mäťúci, pretože jeho používanie vytvára dojem, ako keby menšiny mali nejaké ďalšie práva, resp. „nadpráva“ oproti ostatným obyvateľkám a obyvateľom. V skutočnosti však ide o to, že ak chce osoba patriaca k menšine realizovať svoje základné ľudské právo na vzdelanie v rovnakej miere a rozsahu ako osoba patriaca k väčšinovému obyvateľstvu, mali by tomu predchádzať niektoré osobitné opatrenia zo strany štátu.

Jedným z cieľov vzdelávania je rozvoj identity človeka.⁸⁰ V dnešnom globálnom a postmodernom svete identita človeka nadobúda nové charakteristické črty, ako sú flexibilita, mnohorakosť a premenlivosť. Moderný človek má súčasne viac identít (rodinnú, záujmovú, sexuálnu, náboženskú a iné), z ktorých jedna, nemenej dôležitá, je etnická identita. Základným výchovným cieľom vzdelávania je teda aj rozvoj etnickej identity človeka.

Právo na vzdelanie v kontexte národnostných menšín má dva významné komponenty. Jednak má smerovať k tomu, aby osobám patriacim k národnostným menšinám bolo zaručené *rovné zaobchádzanie* aj v súvislosti s právom na vzdelanie. Zároveň má (z perspektívy väčšinového pohľadu) cha-

⁸⁰ *Tematický komentár o vzdelávaní k Rámcovému dohovoru na ochranu národnostných menšín* (2006)

akter *osobitného zaobchádzania* zaručujúceho, aby si osoby patriace k národnostným menšinám mohli zachovať a rozvíjať tie osobné charakteristiky, ktoré ich odlišujú od väčšinového obyvateľstva. V prípade národnostných menšín sú takýmito charakteristikami etnická identita, jazyk a kultúrne prejavy viazané na etnickú a jazykovú identitu.

Potreba odlišovania sa od iných a tým vytváranie rôznorodých spoločenstiev v rámci jednej krajiny súvisí s tzv. kultúrnou diverzitou. *Kultúrna diverzita* (rozmanitosť) je fenomén charakteristický pre celú Európu. Rešpektuje ju popri náboženskej a jazykovej rozmanitosti aj Európska únia⁸¹, ktorá je založená predovšetkým na hospodárskych a obchodných záujmoch. Kultúrna odlišnosť samo o sebe nemá nijaký hodnotiaci, či hodnotový náboj, vyjadruje objektívny stav spoločnosti.

Existenciu práv národnostných menšín vrátane práva osôb patriacich k národnostným menšinám na vzdelanie možno zdôvodniť princípmi rešpektovania ľudskej dôstojnosti a ochranou kultúrnej diverzity ako osobitnej hodnoty. Vo verejných a politických diskusiách sa však stretávame aj s tým, že kultúrne, etnické, jazykové rozdielnosti nie sú práve pozitívne vnímané. Menšiny a ich požiadavky sú neraz vykresľované ako rôzne formy ohrozenia majority a štátu v podobe ohrozenia teritoriálnej integrity krajiny, kultúrnej asimilácie väčšiny, či inej sociálnej, demografickej alebo fyzickej hrozby. Tento jav sa nazýva *sekuritizácia* (lat. *securitas*) menšín. Dôsledkom takéhoto vnímania národnostných menšín je postoj, ktorý menšinové práva označuje ako špeciálne, osobitné práva a ich existenciu zdôvodňuje predovšetkým zachovaním bezpečnosti a mieru⁸². Sekuritizácia menšín vedie k polarizácii spoločnosti, k jej členeniu na „my“ a „oni“. Takýto prístup je však v priamom rozpore s ľudskoprávnymi zásadami.

⁸¹ Charta základných práv Európskej únie. Úradný vestník č. 2010/C 83/02
Pozri pozn. 77

⁸² Anasthasia Spiliopoulou Akermark, právnička špecializujúca sa na medzinárodné menšinové právo identifikovala tri zdôvodnenia menšinových práv v medzinárodnom práve: mier a bezpečnosť, ľudskú dôstojnosť a kultúru. Pozri bližšie: LAJČÁKOVÁ, J.: *Menšinová politika na Slovensku 2011 : Výročná správa*. Bratislava, CVEK, 2012

Právo na zachovanie a rozvoj identity vrátane etnickej vychádza z univerzálneho ľudskoprávneho *princípu rešpektovania ľudskej dôstojnosti*. Rešpektovanie vlastnej ľudskej dôstojnosti a ľudskej dôstojnosti ostatných ľudí predpokladá vzájomnú úctu a starostlivosť v medziludských vzťahoch a produkuje ducha tolerancie a vzájomnej úcty. Jediným ľudskoprávne korektným zdôvodnením existencie práv menšín vrátane práva príslušníčok a príslušníkov menšín na vzdelanie je zdôvodnenie vychádzajúce z princípu rešpektovania ľudskej dôstojnosti.

4.1. Vzťah práva na vzdelanie a jazykových práv

Slovenská republika je často označovaná ako *multietnickú (mnohoetnickú) krajinu*, keďže v nej žijú vedľa seba okrem väčšinového slovenského národa aj viaceré iné národnosti. Podľa ostatného sčítania obyvateľov, domov a bytov žilo v SR v roku 2011 celkom štrnásť národnostných skupín (vrátane slovenskej)⁸³, ku ktorým sa hlásilo aspoň 500 osôb. Ku slovenskej národnosti sa prihlásilo 80,7 % obyvateľstva. Každý piaty obyvateľ/obyvatelka Slovenska má teda inú národnosť ako väčšinové obyvateľstvo. Pripomíname, že sčítanie zisťuje iba počty tzv. autochtónnych menšín a počty používateľiek a používateľov ich jazykov, ale neposkytuje údaje o tzv. nových menšinách.

Najpočetnejšou národnostnou menšinou na Slovensku je maďarská menšina, ku ktorej sa v roku 2011 hlásilo celkom 458 467 osôb, čiže 8,5 % obyvateľstva. Druhú najpočetnejšiu národnostnú menšinu tvoria Rómovia a Rómky. K rómskej národnosti sa hlásilo v roku 2011 asi 105 tisíc ľudí, čo je približne 2% obyvateľstva. Je síce pravda, že k rómskemu etniku ako takému patrí podľa odhadov a sociologických prieskumov a na základe prisúdenej etnicity 350 až 400 tisíc ľudí, avšak národnosť je podľa ústavy vecou slobodnej voľby. Národnostné politiky (verejné politiky

⁸³ Sčítacie formuláre dali na výber medzi nasledovnými národnosťami okrem slovenskej: maďarská, rómska, rusínska, česká, ukrajinská, nemecká, moravská, poľská, ruská, bulharská, srbská a židovská.

napíňajúce čl. 34 Ústavy SR o právach národnostných menšín) sa tvoria a realizujú na základe priznanej národnosti a nie prisudzovanej etnicity. Napríklad hranica používania jazyka národnostnej menšiny v danej obci sa určuje podľa výsledkov sčítania obyvateľov a nie podľa odhadov a sociologických prieskumov. V opačnom prípade by došlo k právnej neistote a nepriamej diskriminácii ostatných národnostných menšín. (Aj Maďari, či Nemci by mohli napríklad tvrdiť, že ich je podstatne viac, ako ukazujú čísla zo sčítania obyvateľstva, ak by sa za Maďara či Nemca považoval každý, kto vie po maďarsky alebo po nemecky, alebo kto má aspoň jedného predka Maďara či Nemca.)

Zákony a opatrenia upravujúce národnostné práva majú preto nutne iný charakter ako zákony či opatrenia upravujúce sociálne práva, o ktoré ide predovšetkým pri "rómskosti" ako etnicite.⁸⁴ Samozrejme, ak štát nastavuje svoje sociálne politiky, alebo keď implementuje antidiskriminačný zákon, či už v oblasti pracovnoprávných vzťahov alebo zabezpečenia rovného prístupu k tovarom, službám a vzdelávaniu, nevyhnutne musí vychádzať z celkového počtu osôb patriacich k rómskemu etniku, a nie z počtu občanov a občianok hlásiacich sa k rómskej národnosti.

Podiel počtu ostatných národnostných menšín na celkovom počte obyvateľstva je podstatne nižší, pohybuje sa v rozmedzí 0,6% až 0,01%. Výsledky sčítania slúžia do značnej miery aj ako východisko v oblasti nastavenia štátnych a verejných politík, napríklad v oblasti ochrany, podpory a rozvoja identity a kultúr národnostných menšín alebo v oblasti používania jazykov národnostných menšín.

Sčítania obyvateľov poskytujú aj ďalšie dôležité údaje dokresľujúce obraz o multietnickosti našej krajiny, keďže poskytujú údaje o jej jazykovej štruktúre. Výsledky sčítaní z roku 2011 a z roku 2001 hovoria o tom, že jazyky národnostných menšín považuje za svoj materinský jazyk na Slovensku viac ľudí,

⁸⁴ Informácie o Rómoch ako sociálnej/etnickej skupine sa nachádzajú tu: http://www.minv.sk/?atlas_2013

než koľko sa hlási k tej-ktorej národnosti. Napríklad, osôb s materinským jazykom maďarským až 508 714, čo je v porovnaní s počtom osôb hlásiacich sa k maďarskej menšine o 1,4 % viac z celkového počtu obyvateľstva. Keďže pojem materinský jazyk má viacero vysvetlení, v metodických pokynoch ku sčítaniu bolo uvedené, že za materinský jazyk sa považuje reč, ktorou s danou osobou rozprávali (rozprávajú) jej rodičia. Ak s obyvateľom / obyvateľkou hovorili rodičia v detstve rôznymi jazykmi, mal/a vyznačiť ten jazyk, ktorým s ním/ňou hovorila matka. Pokyny zdôraznili, že materinský jazyk nemusí byť zhodný s národnosťou.

Popri údajoch o počte príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín sú teda dôležité aj údaje o počte používateľov jazyka národnostnej menšiny. V roku 2011 sa ako nové údaje zisťovali: najčastejšie používaný jazyk na verejnosti a najčastejšie používaný jazyk v domácnosti. Výsledky v tomto smere sú takisto zaujímavé. Viac je takých ľudí, ktorí v domácnosti používajú jazyk národnostnej menšiny, ale nepovažujú sa za príslušníčky a príslušníkov tejto menšiny. Naopak, na verejnosti používa svoj menšinový jazyk menej ľudí, než koľko sa hlási k tej-ktorej národnostnej menšine.⁸⁵ Podľa pokynov sčítania najčastejšie používaným jazykom na verejnosti je jazyk, ktorý obyvateľ alebo obyvateľka v súčasnosti najčastejšie používa v zamestnaní alebo škole, bez ohľadu na to, či pracuje alebo študuje na Slovensku alebo v zahraničí. Porovnaním údajov zistíme, že je viac ľudí, ktorí študujú v jazyku, ktorý nie je ich materinským jazykom.

Slovenská republika je teda nielen multietnická ale aj *multilingválna (mnohojazyčná) krajina*. Všetky jazyky majú z lingvistického hľadiska rovnakú hodnotu a sú spôsobilé vyjadriť akékoľvek myšlienky. Tieto jazyky však majú rozličné politické postavenie, nezávisle na ich lingvistickej charakteristike, ale závislé na mocenských vzťahoch medzi ľuďmi, hovoriacimi týmito jazykmi.

⁸⁵ Pozri bližšie: *Správa o postavení a právach príslušníkov národnostných menšín za rok 2012*. Bratislava : Úrad vlády Slovenskej republiky, s. 85. Dostupné na http://www.narodnostnemensiny.gov.sk/data/files/4804_sprava-o-nm-za-rok-2012-sk.pdf

Najsilnejšie postavenie má jazyk väčšinového obyvateľstva. Status štátneho jazyka v zmysle článku 6 Ústavy Slovenskej republiky má iba slovenský jazyk. Používanie iných jazykov než štátneho jazyka v úradnom styku je možné pri splnení osobitných zákonných podmienok.

Z lingvistického hľadiska by všetky jazyky mohli mať rovnaké postavenie, rovnaké príležitosti na plné vyučovanie, rozvoj a použitie v každej situácii ľuďmi, ktorí týmito jazykmi hovoria. Z politických, ekonomických, historických alebo čisto praktických dôvodov však postavenie všetkých jazykov na svete nie je rovnaké. Štatút úradného jazyka má asi 5 % zo všetkých približne päť tisíc jazykov, ktorými sa hovorí vo svete.

Podľa Dr. Tove Skutnabb-Kangas,⁸⁶ medzinárodne uznávanej odborníčky na menšinové školstvo, osoby patriace k národnostným menšinám, ktorých materinské jazyky nie sú uznané za úradné jazyky v tom štáte, v ktorom žijú, sa stávajú dvojjazyčnými (bilingválnymi) alebo viacjazyčnými (multilingválnymi) nie preto, že by sa tak vedome rozhodli, ale preto, lebo sú k tomu prinútené z hľadiska svojho mocensky subordinovaného jazykového postavenia. Takéto skupiny osôb nazývame *jazykovými menšinami*. Ak sa deti jazykových menšín chcú rozprávať so svojimi rodičmi, starými rodičmi, vedieť o svojich dejinách a kultúre a vedieť kým sú, musia z dôvodov identity poznať svoj materinský jazyk. Ak chcú získať dobré vzdelanie, ktoré zvyčajne nie je možné v ich rodnom jazyku, aspoň nie v takej miere ako v úradnom jazyku a ak chcú participovať na ekonomickom, sociálnom a politickom živote vo svojej krajine, musia poznať väčšinový alebo úradný jazyk.⁸⁷ Vzdelávací systém multilingválnej krajiny by mal teda napomôcť takýmto ľuďom stať sa bilingválnymi.

Dvojjazyčnosť

⁸⁶ Tove Skutnabb-Kangas je výskumnou pracovníčkou so špecializáciou na otázky menšinového školstva, bilingvalizmu, jazyka a moci. Je autorkou mnohých kníh a článkov. Od svojho narodenia vie po švédsky i po fínsky, v súčasnosti žije v Dánsku.

⁸⁷ SKUTNABB-KANGAS, T. : *Jazyk, gramotnosť a menšiny*. Bratislava: Nadácia Minority Rights Group-Slovakia, 1995, s. 5

je pre nich nevyhnutnosť, zaručujúca plný rozvoj ich životného a pracovného potenciálu ako jednotlivcov, jednak je to prostriedok naplnenia demokratických zásad v multilingválnej spoločnosti.

Vzdelávanie má významný vplyv na zachovanie a rozvoj multietnického a multilingválneho charakteru našej krajiny. Ovplyvňuje ho jednak prostredníctvom systému svojej organizácie – či sa používa menšinový jazyk ako vyučovací jazyk, či sa vyučuje ako predmet alebo sa vôbec nevyučuje, jednak prostredníctvom ideologického obsahu – čo sa povie o rôznych jazykoch a kultúrach, explicitne alebo implicitne, a ktoré jazyky a kultúry nie sú uvedené vôbec. Vyučovací jazyk je nástrojom vzdelávania, ale má aj významný vplyv na formovanie osobnosti človeka, na rozvoj jeho identity.

Národnostné menšiny sú spravidla aj jazykové menšiny. Ich práva realizované v záujme zachovania, podpory a rozvoja ich identity, jazyka a kultúry sa nazývajú aj ako *jazykové ľudské práva*. O obsahu jazykových ľudských práv neexistuje taký široký konsenzus ako o obsahu všeobecných ľudských práv vyjadrených vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv (OSN, 1948). Podľa názoru Skutnabb-Kangas jazykovými ľudskými právami sú:

- právo identifikovať sa s materinským jazykom (jazykmi),
- právo učiť sa v plnej miere materinský(é) jazyk(y),
- právo používať materinský(é) jazyk(y) v úradnom kontexte,
- právo naučiť sa úradný jazyk (jeden z nich) v krajine, kde človek býva.

Medzi používaním (právo používať jazyk), kompetenciou (právo naučiť sa jazyk) a identitou (právo identifikovať sa s jazykom) je veľmi úzka väzba: ak nemôže byť jazyk používaný, nemôže byť naučený. Je ťažké identifikovať sa s jazykom, ktorý človek nepozná. Čiže, zachovať jazyk je možné iba vtedy, ak sa poskytnú možnosti na jeho čo najširšie používanie tak v súkromnej ako aj vo verejnej sfére.

Jazykové ľudské práva sa viažu na *materinský jazyk*. Materinský jazyk možno definovať podľa viacerých kritérií. Podľa pôvodu je materinským jazykom ten jazyk, ktorý sa osoba naučila ako prvý. Podľa identifikácie je materinský jazyk ten jazyk, ktorým sa osoba sama identifikuje (vnútorná identifikácia) a/alebo ten jazyk, s ktorým používateľa alebo používateľku identifikujú ostatní (vonkajšia identifikácia). Podľa kompetencie je materinským jazykom ten jazyk, ktorý osoba ovláda najlepšie. Podľa funkcie je materinským jazykom ten jazyk, ktorý osoba najviac používa. Podľa týchto kritérií môže mať človek viacerých materinských jazykov a tá istá osoba môže mať rozdielne materinské jazyky, ak berieme do úvahy hore uvedené kritériá. Materinský jazyk osoby sa môže počas jej života zmeniť dokonca niekoľkokrát, okrem toho prípadu, keď materinský jazyk identifikujeme pôvodom.

Definície materinského jazyka môžu byť hierarchicky usporiadané podľa miery, ktorou zohľadňujú jazykové ľudské práva. Najmenej spoľahlivá je definícia funkcie, pretože nezohľadňuje fakt, že väčšina menšinových detí je nútená používať druhý alebo cudzí jazyk, pretože zariadenia v prvom alebo materinskom jazyku chýbajú. Málo vyhovujúca je aj definícia kompetenciou, nakoľko nezohľadňuje okolnosť, že nedostatky v znalosti pôvodného materinského jazyka súvisia s nedostatkom príležitostí používať a učiť sa ho. Použitie kombinácie definícií pôvodom a identifikáciou predstavuje najvyšší stupeň zohľadnenia jazykových ľudských práv: materinským jazykom je jazyk, ktorý sa človek naučil ako prvý a s ktorým sa vnútorne identifikuje.

Vzdelávacie politiky týkajúce sa osôb patriacich k národnostným menšinám, ktoré vychádzajú z definovania materinského jazyka na základe kritéria kompetencie alebo na základe kritéria funkcie považuje Skutnabb-Kangas za prejav lingvicizmu (jednu z foriem rasizmu)⁸⁸. Správny ľudskoprávny prístup by

⁸⁸ Podľa teórie rasizmu, etnicizmu a lingvicizmu ideológia biologického rasizmu legitimovala ovládanie a vykorisťovanie iných „rás“ bielou „rasou“. Keď sa biologický rasizmus z viacerých dôvodov stal neudržateľným, museli sa nájsť iné kritériá, aby sa mohlo pokračovať v legitímácii nerovného rozdelenia moci a zdrojov. Dnes sa už nevráti, že určité „rasy“ sú na vládnutie vhodnejšie ako iné. Dnes sú tu určité etnické

mal podľa nej vychádzať z nasledujúcej definície: „*Bilingválny je používateľ jazyka, ktorý je schopný pôsobiť v dvoch jazykoch, buď v monolingválnej alebo v multilingválnej komunite, v súlade so sociokultúrnymi požiadavkami, ktoré na komunikatívnu a kognitívnu kompetenciu jednotlivca kladú tieto komunity a jednotlivec sám, na rovnakej úrovni ako rodený používateľ jazyka, a ten, kto je schopný pozitívne sa identifikovať s oboma jazykovými skupinami alebo s ich časťou.*“⁸⁹

Na prvý pohľad komplikovaná definícia zohľadňuje požiadavky menších naučiť sa a používať materinský jazyk a úradný jazyk na veľmi vysokej úrovni (kompetencia a funkcia) a pozitívne sa s oboma identifikovať (vnútorná identifikácia).

Nestačí však vytýčiť si za cieľ vzdelávania menších dvojjazyčnosť, bilingvalizmus. Je potrebné sa zmieniť aj o tom, z akého základu, predpokladu vzdelávanie menších vychádza. Vzdelávanie, ktoré považuje dieťa za nedostatočné (napr., tvrdenia typu: „dieťa dostatočne neovláda väčšinový jazyk“, „kultúrny pôvod dieťaťa je iný“) a snaží sa kompenzovať jeho nedostatky za účelom jeho prispôsobenia sa škole je založené na *teórii deficitu*. Naopak, vzdelávanie, ktoré vychádza z koncepcie, podľa ktorej by sa školy mali prispôbovať deťom a prípadné nedostatky dieťaťa chápe ako následok buď nejakej práce navyše, alebo problémov a príčin, ktoré sa týkajú aj jednojazyčných detí, alebo rasizmu, lingvicizmu a diskriminácie, sú založené na *teórii obohatenia*.

Existencia menších má byť považovaná za niečo, čo je pre spoločnosť obohacujúcim prvkom. Bilingvalizmus má byť považovaný za prospešný a stimulujúci fenomén tak pre menšinové deti ako aj pre deti väčšiny. Zabezpečenie špeci-

skupiny, kultúry a jazyky, o ktorých sa tvrdí, že sú na vládnutie, rozvoj a štúdium vhodnejšie ako ostatné „rasy“. Rasizmus, etnicizmus a lingvicizmus sú definované ako „Ideológie, štruktúry a praktiky, používané na legitimáciu, zefektívnenie a reprodukcie nerovného rozdelenia moci a zdrojov (jednak materiálnych a jednak nemateriálnych) medzi skupinami, definovanými na základe „rasy“, etnicity/kultúry, alebo jazyka.“ Podľa: Skutnabb-Kangas, pozri pozn. 86

⁸⁹ Tamže.

fických podmienok výkonu niektorých ľudských práv v prípade osôb patriacich k menšinám síce predpokladá určité náklady, tieto by sme však nemali považovať

za „dodatkové“ náklady. Realizácia všetkých ľudských práv – či už v prípade väčšiny, alebo menšín – nesie so sebou vynaloženie určitých prostriedkov potrebných pre ich naplnenie. Neexistuje však kritérium, ktorým by sa mohlo rozhodnúť, že práva a potreby jedných sú dôležitejšie ako práva a potreby druhých.

Menšinové práva vrátane práva na vzdelanie majú prispieť k tomu, aby sa príslušníčky a príslušníci menšín cítili plnohodnotnými členkami a členmi spoločnosti. Žiť dobrý život, ktorý si človek váži, znamená žiť v súlade s vlastnými hodnotami a presvedčením.

4.2. Právne normy upravujúce vzdelávanie osôb patriacich k národnostným menšinám

Pramene práva nám poskytujú informáciu o tom, čo je obsahom práva. Sú v nich zakotvené záruky na zabezpečenie realizácie práva. Dôležité je poznať tzv. prvotné (priame, autentické) pramene práva, ktoré sú publikované v Zbierke zákonov Slovenskej republiky ako všeobecne záväzné právne normy. Medzi prvotné pramene práva národnostných menšín na vzdelanie v Slovenskej republike patria:

- o Ústava Slovenskej republiky;
- o medzinárodné ľudskoprávne dohovory;
- o zákony a ostatné všeobecne záväzné právne predpisy.

Poradie, v akom sú prvotné pramene práva vymenované, sleduje ich právnu silu, keďže najvyššiu právnu silu má Ústava Slovenskej republiky, potom nasledujú medzinárodné ľudskoprávne dohovory, ktoré SR prijala medzi vlastné pramene cestou ich ratifikácie, a ktorým Ústava Slovenskej repub-

liky priznáva prednosť pred zákonmi a ostatnými všeobecne záväznými právnymi predpismi (napríklad nariadenia vlády SR).

Medzinárodné ľudskoprávne dohovory upravujúce právo na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám sú veľmi rôznorodé. Prijali sa v rámci rôznych zoskupení štátov a zavádzajú mechanizmy na ochranu týchto práv na rôznych úrovniach. Na univerzálnej úrovni ide o Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach (*International Covenant on Civil and Political Rights – ICCPR*), konkrétne najmä jeho článok 27, ďalej o Dohovor OSN o právach dieťaťa (*Convention on the Rights of the Child – CRC*), konkrétne jeho články 29 a 30. Na európskej regionálnej úrovni ide predovšetkým o Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín (*Framework Convention for the Protection of National Minorities*), ktorý je najvýznamnejšou a najrozsiahlejšou medzinárodnou normou upravujúcou ľudské práva osôb patriacich k národnostným menšinám a o Európsku chartu regionálnych alebo menšinových jazykov (*European Charter for Regional or Minority Languages*). Charta síce nezakladá individuálne práva, ale prostredníctvom ochrany menšinových jazykov ako kultúrnej hodnoty sprostredkovane zaručuje práva aj ich používateľom a používateľkám.

Okrem uvedených právne záväzných dokumentov zaraďujeme medzi pramene práva aj také medzinárodné dokumenty, ktoré nie sú zverejnené v oficiálnej zbierke zákonov. Nepovažujú sa teda formálne za pramene práva, avšak poskytujú informácie o obsahu práva. Patria sem komentáre k právnym predpisom, rozhodnutia orgánov medzinárodných organizácií, ktoré sa zvyčajne nazývajú *deklarácie* alebo *odporúčania*. Napriek tomu, že nie sú právne záväzné,

ich politická záväznosť je nespochybniteľná. Zvyčajne vysvetľujú právne záväzné dokumenty alebo usmerňujú štáty v oblasti implementácie prijatých noriem pri praktickom výkone svojich vnútroštátnych politík. Tieto normy sa nazývajú *druhotné pramene práva*.

Druhotné pramene práva nie sú všeobecne záväzné, ale sú dôležité preto, lebo pomáhajú lepšie pochopiť všeobecne záväzné normy obsiahnuté v prvotných prameňoch práva. Ide o bohatú skupinu prameňov práva. Patrí sem mnoho rôznych dokumentov, ktorých relevantnosť a politická záväznosť sa pohybuje na veľmi širokej škále. Vo vzťahu k právu na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám ide najmä o tieto dokumenty:

Názov dokumentu v slovenskom a anglickom jazyku	Dátum prijatia	Autor
Dokumenty Organizácie Spojených národov (OSN)		
Deklarácia o právach osôb patriacich k národnostným alebo etnickým, náboženským, a jazykovým menšinám. <i>Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities</i>	18.12. 1992	Valné zhromaždenie OSN
Komentár k Deklarácii o právach osôb patriacich k národnostným alebo etnickým, náboženským, a jazykovým menšinám. <i>Commentary to the Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities</i>	2.4. 2001	Asbjørn Eide, predseda pracovnej skupiny pre menšiny
Všeobecný komentár k Dohovoru o právach dieťaťa č. 1 Ciele vzdelávania. <i>General comment to Convention on the Rights of the Child No. 1 (2001) The aims of education</i>	17.4. 2001	Výbor pre práva dieťaťa

Všeobecný komentár k Dohovoru o právach dieťaťa č. 11 Domorodé deti a ich práva podľa dohovoru. <i>General comment to Convention on the Rights of the Child No. 11 (2009) Indigenous children and their rights under the convention</i>	12.2. 2009	Výbor pre práva dieťaťa
Deklarácia OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní. <i>United Nations Declaration on Human Rights Education and Training</i>	8.4. 2011	Rada OSN pre ľudské práva

Dokumenty Rady Európy (RE)

Návrh dodatočného protokolu k Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd, týkajúceho sa osôb prislúchajúcich k národnostným menšinám (Odporúčanie 1201(1993)). <i>Proposal for an additional protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, concerning persons belonging to national minorities</i>	1.2. 1993	Parlamenté zhromaždenie
Odporúčanie PZ 1353(1998) o prístupe menšín k vyššiemu vzdelaniu. <i>Recommendation PA 1353 (1998) Access of minorities to higher education</i>	27.1. 1998	Parlamentné zhromaždenie
Tematický komentár o vzdelávaní. <i>Commentary on Education</i>	2.3. 2006	Poradný výbor pre Rámcový dohovor o ochrane národnostných menšín

<p>Tematický komentár o účinnej účasti príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín na kultúrnom, sociálnom a hospodárskom živote a verejných záležitostiach. <i>Commentary on the effective participation of persons belonging to national minorities in cultural, social and economic life and in public affairs</i></p>	<p>27.2. 2008</p>	<p>Poradný výbor pre Rámcový dohovor o ochrane národnostných menšín</p>
<p>Rezolúcia č. 1713(2010) Ochrana národnostných menšín v Európe: dobrá prax a nedostatky v uplatňovaní spoločných štandardov. <i>Resolution 1713 (2010) Minority protection in Europe: best practices and deficiencies in implementation of common standards</i></p>	<p>12.3. 2010</p>	<p>Parlamentné zhromaždenie</p>
<p>Charta o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudskoprávnom vzdelávaní (Odporúčanie CM/Rec (2010)7). <i>Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (Recommendation CM/Rec (2010)7)</i></p>	<p>11.5. 2010</p>	<p>Výbor ministrov</p>
<p>Stanovisko Benátskej komisie k zákonu o štátnom jazyku Slovenskej republiky. <i>Opinion on the Act on the state language of the Slovak Republic</i></p>	<p>16.10. 2010</p>	<p>Európska komisia pre demokraciu prostredníctvom práva (Benátska komisia)</p>
<p>Odporúčanie CM/Rec (2012)13 Výboru ministrov členským štátom o zabezpečení kvalitného vzdelávania. <i>Recommendation CM/Rec</i></p>	<p>12.12. 2012</p>	<p>Výbor ministrov</p>

<i>(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education</i>		
Rezolúcia PZ 1985 (2014) Situácia a práva národnostných menšín v Európe. <i>Resolution PA 1985(2014) The situation and rights of national minorities in Europe</i>	8.4. 2014	Parlamentné zhromaždenie

Dokumenty Organizácie pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe (OBSE)

Kodanský dokument konferencie o ľudskej dimenzii KBSE. <i>Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE</i>	19.6. 1992	Konferencia pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe
Haagske odporúčania o vzdelávaní menšín a vysvetľujúca správa. <i>The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities and Explanatory Note</i>	10. 1996	Vysoký komisár pre národnostné menšiny
Lundské odporúčania o účinnej účasti národnostných menšín na verejnom živote a vysvetľujúca správa. <i>The Lund Recommendations on the Effective Participation of National Minorities in Public Life and Explanatory Note</i>	9. 1999	Vysoký komisár pre národnostné menšiny

Na vnútroštátnej úrovni, na úrovni vykonávacích zákonov, upravuje právo príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín na vzdelanie najmä zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Existuje potreba prijatia komplexného zákona zabezpe-

čujúceho ochranu práv osôb patriacich k národnostným menšinám⁹⁰. Takýto zákon by mal zjednotiť právnu úpravu práv a postavenia národnostných menšín a tým odstrániť jej súčasnú rozdrobenosť⁹¹. Takýto zákon by mohol zaviesť aj definíciu národnostných menšín a explicitne uviesť, ktoré etniká sa považujú v Slovenskej republike za národnostné menšiny. Jednoznačné vymedzenie týchto pojmov by zvýšilo právnu istotu a explicitné uvedenie národnostných menšín by bolo aktom uznania týchto menšín zo strany štátu ako jeho integrálnej súčasti.

4.3. Obsah práva na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám

Právo na vzdelanie príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín v sebe zahŕňa viacero práv. Je to právo samo o sebe a taktiež slúži ako nástroj k naplneniu ďalších práv, akým je napríklad právo účasti. Príslušníčky a príslušníci národnostných menšín sú nositeľmi a nositeľkami práva na vzdelanie ako sme ho charakterizovali v predchádzajúcich častiach tejto publikácie. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť princíp rovnosti a nediskriminácie ako princípy platné pre všetky základné práva. Realizácia práva na vzdelanie osôb patriacich k menšinám má špecifiká, ktoré sú vyjadrené v podobe konkrétnych oprávnení.

⁹⁰ Napríklad, v *Záverečných odporúčaní Výboru pre práva dieťaťa k druhej periodickej správe Slovenska CRC/C/SVK/2 (2007)* vo vzťahu k deťom patriacim k menšinovým skupinám výbor vyzýva Slovenskú republiku okrem iného, aby uznala práva osôb patriacich k menšinám vrátane detí a aby zväzila prijatie komplexného právneho predpisu zabezpečujúceho ochranu práv takýchto osôb.

⁹¹ Pozri bližšie: *Správa o postavení a právach príslušníkov národnostných menšín za rok 2012* ako v pozn. 84 alebo *Východiskový materiál Výboru pre národnostné menšiny a etnické skupiny Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť k časti Celostátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv týkajúcej sa práv osôb patriacich k národnostným menšinám a etnickým skupinám*, s. 4. Dostupné na <http://www.radavladylp.gov.sk/celostatna-strategia-ochrany-a-podpory-ludskych-prav-v-sr/>

Právo na vzdelanie príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín je absolútne subjektívne právo definované v Ústave Slovenskej republiky a vo viacerých medzinárodných ľudskoprávných dohovoroch. V nasledujúcom výklade poskytneme výber relevantných ustanovení platných právnych noriem upravujúcich právo na vzdelanie príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín a ich vysvetlenie.

Právo na vzdelanie príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín na Slovensku je *ústavným právom*, keďže je zakotvené priamo v Ústave Slovenskej republiky v článku 34 ods. 2 písm. a):

„Občanom patriacim k národnostným menšinám alebo etnickým skupinám sa za podmienok ustanoveným zákonom zaručuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj

a) *právo na vzdelanie v ich jazyku“.*

Citovaný článok Ústavy Slovenskej republiky je zaradený do jej druhej hlavy s názvom Základné práva a slobody, čo znamená, že právo na vzdelanie príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín na Slovensku je *základným právom* a preto mu prináležia všetky atribúty základných práv a slobôd⁹²:

- o sloboda a rovnosť v dôstojnosti i v právach;
- o neodňateľnosť, nescudziteľnosť, nepremlčateľnosť a nezrušiteľnosť;
- o zákaz diskriminácie;
- o právo slobodne rozhodovať o svojej národnosti, a zákaz akéhokoľvek ovplyvňovania tohto rozhodovania a všetkých spôsobov nátlaku smerujúcich k odnárodňovaniu;
- o zákaz ujmy na právach pre to, že si niekto uplatňuje svoje základné práva a slobody;
- o ústavné limity ukladania povinností a obmedzovania základných práv podľa čl. 13 Ústavy Slovenskej republiky.

⁹² čl. 12 a čl. 13 Ústavy Slovenskej republiky (druhá hlava prvý oddiel Všeobecné ustanovenia)

Ako základné ústavné právo je právo na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám zakotvené v štvrtom oddiele Ústavy Slovenskej republiky s názvom Práva národnostných menšín a etnických skupín. Ako pre právo národnostných menšín a etnických skupín preň platí, že sa má vykonávať v určitých ústavných medziach, uvedených v článku 34. ods. 3, a to nasledovne: „*Výkon práv občanov patriacich k národnostným menšinám a etnickým skupinám zaručených v tejto ústave nesmie viesť k ohrozeniu zvrchovanosti a územnej celistvosti Slovenskej republiky a k diskriminácii jej ostatného obyvateľstva.*“

Ústava Slovenskej republiky na jednej strane zaručuje všestranný rozvoj príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín, na druhej strane uvádza aj limity tohto rozvoja.

Okruh subjektov práva na vzdelanie príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín (teda osôb, ktorým je právo adresované, resp. pre ktoré z tohto práva vyplývajú oprávnenia a právne povinnosti) je Ústavou Slovenskej republiky v čl. 34 obmedzený na *občanov (a občianky – zdôraznila autorka kapitoly) Slovenskej republiky patriacim k národnostnej menšine alebo etnickej skupine.*

Pre uplatnenie tohto práva je teda potrebné splniť dve podmienky: mať občianstvo Slovenskej republiky a príslušnosť k národnostnej menšine alebo etnickej skupine. Kým občianstvo je verejnoprávnu kategóriou, jeho nadobudnutie a stratu v zmysle Ústavy Slovenskej republiky ustanovuje zákon, príslušnosť k národnostnej menšine alebo etnickej skupine⁹³ je predmetom

⁹³ Pojem „národnostná menšina alebo etnická skupina“ nemá v slovenskom práve legálnu definíciu. V Návrhu dodatočného protokolu k Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd, týkajúceho sa osôb prislúchajúcich k národnostným menšinám (Odporúčanie PZ RE 1201(1993) sa nachádza definícia v zmysle ktorej sa výrazom "národnostná menšina" označuje skupina osôb v jednom štáte, ktoré (i) žijú na území tohto štátu a sú jeho občanmi, (ii) udržiavajú staré, pevné a trvalé väzby s týmto štátom, (iii) majú špecifické etnické, kultúrne, náboženské, alebo jazykové charakteristiky, (iv) sú dostatočne reprezentatívne, a pritom menej početné ako zvyšok populácie alebo regiónu tohto štátu, (v) sú odhodlané zo svojej vôle spolu

slobodného rozhodovania každého človeka bez akéhokoľvek zásahu zo strany štátu. Stať sa subjektom práv národnostných menšín je podmienené individuálnym rozhodnutím občana alebo občianky Slovenskej republiky a takéto rozhodnutie musí byť slobodné.

Obsahom práva na vzdelanie príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín v zmysle Ústavy Slovenskej republiky *je právo na osvojenie si štátneho jazyka a právo na vzdelanie v ich jazyku* a to spôsobom zaručujúcim *všestran-
ný rozvoj* národnostných menšín. Štát má garantovať všestranný rozvoj národnostných menšín prostredníctvom zabezpečenia výkonu rôznych ďalších práv. V čl. 34 ods. 1 Ústavy Slovenskej republiky nájdeme demonštratívny (príkladný) výpočet týchto práv, pričom podrobnosti majú ustanoviť ďalšie právne normy, a to zákony:

- právo spoločne s inými príslušníkmi menšiny alebo skupiny rozvíjať vlastnú kultúru;
- právo rozširovať a prijímať informácie v ich materinskom jazyku;
- právo združovať sa v národnostných združeniach, zakladať a udržiavať vzdelávacie a kultúrne inštitúcie.

Všetky tieto práva majú svoj význam aj vo vzťahu k vzdelávaniu. Napríklad, právo na rozvoj vlastnej kultúry má vplyv na stanovenie cieľov vzdelávania príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín. Ďalej, právo rozširovať a prijímať informácie v materinskom jazyku sa uplatňuje okrem iného aj vydávaním dvojazyčných vysvedčení pre žiačky a žiakov škôl s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. Taktiež právo združovať sa v národnostných združeniach, zakladať a udržiavať vzdelávacie a kultúrne inštitúcie je predpokladom budovania inštitúcií realizácie práva na vzdelanie, napríklad škôl s vyučovacím jazykom menšiny, metodických centier pre potreby škôl s vyučovacím jazykom menšín, výskumných inštitúcií pre vzdelávanie prí-

zachovávať to, čo vytvára ich spoločnú identitu, hlavne ich kultúru, ich tradície, ich náboženstvo alebo ich zvyky.

slušníčov a príslušníkov národnostných menšín a podobne. Uvedené príklady sú konkrétne práva a povinnosti vyplývajúce z ústavného základného práva príslušníčov a príslušníkov národnostných menšín na vzdelanie, pričom ústava odkazuje na právne normy nižšej právnej sily: „*podrobnosti ustanoví zákon*“.

Podrobnosti ustanovené zákonom však majú byť v súlade nielen s ústavou ale aj s medzinárodnými zmluvami. Preto je potrebné tieto zmluvy poznať.

Vzdelávanie ako ľudské právo sa v medzinárodných dokumentoch prvýkrát deklaruje v *článku 26* Všeobecnej deklarácie ľudských práv. Článok 26 stanovuje požiadavku povinného základného vzdelania pre všetkých ľudí. Ďalej hovorí, že vzdelanie má smerovať k rozvoju porozumenia, tolerancie a priateľstva medzi národmi, rasami alebo náboženskými skupinami a prispieť k udržaniu mieru vo svete. Deklaruje, že rodičia majú prednostné právo na výber vzdelania pre svoje deti. Článok 26 stanovuje charakter otvorenosti a prijateľnosti pre ďalšie medzinárodné dokumenty, ktoré potvrdili a ďalej rozpracovali právo na vzdelanie všeobecne aj špeciálne vo vzťahu k príslušníckam a príslušníkom národnostných menšín: ide už o vyššie uvedený *článok 27* Medzinárodného paktu o občianskych a politických právach a o *článok 30* Dohovoru o právach dieťaťa.

Dohovor o právach dieťaťa (CRC) sa výslovne venuje národnostným menšinám vo viacerých svojich ustanoveniach. Článok 2 ods. 1 stanovuje zákaz diskriminácie dieťaťa okrem iného aj podľa národnostného alebo etnického pôvodu dieťaťa alebo jeho rodičov alebo zákonných zástupcov. Ďalej, podľa článku 17 písm. d) „*štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, povzbudzujú hromadné oznamovacie prostriedky k tomu, aby brali osobitý ohľad na jazykové potreby detí patriacich k menšinovej skupine alebo domorodému obyvateľstvu*“ a podľa článku 29 písm. c) „*štáty, ktoré sú zmluvnou stranou dohovoru, sa zhodujú, že vzdelávanie dieťaťa má smerovať k rozvíjaniu úcty k rodičom,*

k vlastnej kultúrnej, jazykovej a hodnotovej identite a k hodnotám krajiny, v ktorej dieťa žije i k hodnotám krajiny svojho pôvodu a k iným kultúram“.⁹⁴

Napokon, deťom patriacim k národnostným menšinám je venovaný osobitný článok 30 CRC:

„V tých štátoch, v ktorých existujú etnické, náboženské alebo jazykové menšiny alebo osoby domorodého pôvodu, nesmie sa dieťaťu patriacemu k takejto menšine alebo domorodému obyvateľstvu odopierať právo spoločne s príslušníkmi svojej skupiny používať vlastnú kultúru, vyznávať a praktikovať svoje vlastné náboženstvo a používať svoj vlastný jazyk.“

Citovaný článok 30 CRC zaručuje ochranu *práva detí na používanie vlastnej kultúry, náboženstva a jazyka*. Znenie článku je skoro úplne totožné so znením článku 27 Medzinárodného paktu o občianskych a politických právach (ICCPR). Podľa všeobecného komentára č. 23 Výboru pre ľudské práva je cieľom článku 27 zachovanie a rozvoj národnostných menšín a tým obohatenie „celého tkaniva spoločnosti“. Negatívna formulácia článku 27 ICCPR a článku 30 CRC „nesmie sa odoprieť právo“ predovšetkým uznáva existenciu práv tam uvedených. Ďalej treba tento článok chápať ako záväzok zmluvných štátov, aby prijali pozitívne opatrenia vo vzťahu celej spoločnosti s cieľom ochrany kultúrnej identity, jazyka a náboženstva národnostných menšín. Takéto širokospektrálne ponímanie práv národnostných menšín má význam aj pre právo na vzdelanie.

Podľa všeobecného komentára Výboru pre práva dieťaťa k článku 29 CRC podstatou ustanovenia o rozvíjaní úcty k vlastnej kultúre a kultúre ostatných krajín je presadenie takého prístupu, ktorý prostredníctvom *dialógu a úcty k inakosti učí deti rešpektovať rozmanité hodnoty*. Komentár osobitne poukazuje na schopnosť detí splniť unikátnu úlohu v preklenutí takých rozdielov, ktoré v minulosti oddeľovali od seba jednotlivé skupiny ľudí. Úcta k vlastnej

⁹⁴ Preklad autorského kolektívu tejto publikácie. Pozri pozn. 22

kultúre, jazyku a hodnotám a ku kultúre ostatných národov a národností tu znamená viac ako iba toleranciu alebo pochopenie. Úcta znamená uznanie rovnakej hodnoty všetkých ľudí patriacich k rôznym kultúram bez vzájomného ponižovania sa.

Ochrana národnostných menšín upravená v Dohovore o právach dieťaťa teda zakladá práva, subjektom ktorých sú deti patriace k národnostnej menšine, avšak zakladá aj zodpovednosť štátu sprostredkovať príslušníckam a príslušníkom väčšinového národa *kultúru, históriu a hodnoty národnostných menšín* za účelom dosiahnutia sociálnej kohézie v spoločnosti a rozvoja ducha tolerance. Cestou ochrany práv národnostných menšín upravených v CRC sú aj rôzne kampane v oblasti verejného školstva, školenia pedagogického personálu ale aj také úpravy kurikula, ktoré dokumentujú kultúru a dejiny národnostných menšín.

Článok 27 ICCPR, článok 30 CRC zaručujú *právo osôb patriacich k národnostným menšinám používať svoj jazyk spoločne s ostatnými príslušníkmi a príslušníkmi svojej skupiny*. V uvedených medzinárodných dohovoroch je právo menšín formulované pasívne. V priebehu rokov sa spôsob, akým boli práva menšín formulované v rámci medzinárodných noriem, vyvíjal. Pasívne formulácie typu: „osobám patriacim k menšinám nebude odopierané právo“ boli postupne nahradené pozitívnejšie ladenými, aktívnymi formuláciami typu: „štáty budú chrániť etnickú, kultúrnu, jazykovú a náboženskú identitu národnostných menšín“. Táto progresívna zmena prístupu naznačuje, že reštriktívna alebo minimalistická interpretácia dokumentov nie je v súlade s podstatou, na základe ktorej boli formulované.

Medzinárodné dokumenty, ktoré uvádzame nižšie (v prípade prvých dvoch citácií ide o preklad autorského kolektívu), ďalej rozvíjajú svojimi pozitívnymi, proaktívnymi formuláciami právo menšín používať svoj jazyk spoločne s príslušníkmi a príslušníkmi svojej skupiny a poskytujú záruky vzťahujúce sa na možnosť národnostných menšín *učiť sa svoj materinský jazyk alebo učiť sa vo svojom materinskom jazyku*. Ide o *odsek 34* Kodanského dokumentu

konferencie o ľudskej dimenzii OBSE (1990), *článok 4* Deklarácie OSN o právach osôb patriacich k národnostným alebo etnickým, náboženským, a jazykovým menšinám (1992), *článok 14* Rámcového dohovoru na ochranu národnostných menšín (1998).

Úprava práva na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám
v medzinárodných dokumentoch

odsek 34 Záverečného aktu o ľudskej dimenzii KBSE (Kodanský dokument)
„Učastnícke štáty sa budú snažiť zabezpečiť, aby osoby patriace k národnostným menšinám – nezávisle od potreby naučiť sa úradný jazyka alebo úradné jazyky príslušného štátu –, mali adekvátne možnosti výučby v ich materinskom jazyku alebo výučby ich materinského jazyka, ako aj možnosti používania ich jazyka v úradnom styku – kdekoľvek, kde je to možné a nutné – v súlade s vnútroštátnou legislatívou.

Vo vzdelávacích inštitúciách, pri vyučovaní histórie a kultúry budú brať ohľad aj na históriu a kultúru národnostných menšín.“

článok 4 Deklarácie OSN o právach osôb patriacich k národnostným alebo etnickým, náboženským, a jazykovým menšinám

1. Štáty – tam, kde je to žiaduce – prijímú opatrenia na zabezpečenie toho, aby osoby patriace k menšinám mohli plne a účinne užívať všetky svoje ľudské práva a základné slobody bez akejkoľvek diskriminácie a v plnej rovnosti pred zákonom.

2. Štáty prijímú opatrenia na vytvorenie priaznivých podmienok pre osoby patriace k menšinám, aby mohli vyjadriť svoje osobitné charakteristiky a rozvíjať svoju kultúru, jazyk, náboženstvo, tradície a zvyky, s výnimkou takých zvláštnych praktík, ktoré sú v rozpore s vnútroštátnym právom alebo s medzinárodnými normami.

3. Štáty by mali prijať vhodné opatrenia na zabezpečenie toho, aby osoby patriace k menšinám mali zodpovedajúce možnosti – kdekoľvek je to možné – učiť sa svoj materinský jazyk alebo mať vyučovanie vo svojom materinskom jazyku.

4. Štáty – tam, kde je to vhodné –, by mali prijať opatrenia v oblasti vzdelávania na povzbudenie oboznamovania sa s históriou, tradíciami, jazykom a kultúrou menšín žijúcich na jeho území. Osoby patriace k menšinám by mali mať zodpovedajúce možnosti získať znalosti o spoločnosti ako celku.

5. Štáty by mali zvážiť prijatie vhodných opatrení, aby osoby patriace k menšinám mohli účinne participovať na hospodárskom pokroku a rozvoji svojej krajiny.“

článok 12 - 14 Rámcového dohovoru Rady Európy na ochranu národnostných menšín

„Článok 12

1. Tam, kde je to vhodné, strany prijímajú opatrenia v oblasti vzdelávania a výskumu zamerané na podporu poznania kultúry, histórie, jazyka a náboženstva svojich národnostných menšín a väčšinového obyvateľstva.

2. V nadväznosti na to strany okrem iného vytvoria primerané možnosti na prípravu učiteľov, umožnia prístup k učebniciam a budú napomáhať styky medzi študentmi a učiteľmi rozličných komunít.

3. Strany sa zaväzujú podporovať rovnaké podmienky na prístup k vzdelaniu na všetkých stupňoch pre osoby patriace k národnostným menšinám.

Článok 13

1. V rámci vzdelávacieho systému budú strany uznávať, že osoby patriace k národnostným menšinám majú právo na zriaďovanie a prevádzku vlastných súkromných zariadení na vzdelávanie a odbornú prípravu.

2. Z uplatňovania tohto práva nevyplývajú pre strany žiadne finančné záväzky.

Článok 14

1. Strany sa zaväzujú uznať, že každá osoba patriaca k národnostnej menšine má právo učiť sa jazyk svojej menšiny.

2. V oblastiach tradične obývaných významným počtom osôb patriacich k národnostným menšinám sa strany v rámci svojho vzdelávacieho systému a v prípade dostatočného záujmu budú usilovať zabezpečiť podľa možností osobám patriacim k týmto menšinám primerané možnosti na výučbu ich jazyka alebo výučbu v ich jazyku.

3. *Ustanovenie odseku 2 sa bude vykonávať bez ujmy na výučbe štátneho jazyka alebo bez ujmy na vyučovaní v tomto jazyku.*“

Všetky citované ustanovenia v rôznej miere deklarujú právo príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín na zachovanie svojej identity prostredníctvom svojho materinského jazyka, pričom toto právo sa uplatňuje predovšetkým prostredníctvom vzdelávania. Uvedené medzinárodné dokumenty však podčiarkujú, že právo na zachovanie identity prostredníctvom materinského jazyka musí byť v rovnováhe s požiadavkou integrovať sa do širšej sociálnej a politickej komunity štátu a participovať na jej živote. Predpokladom úspešnej integrácie je na jednej strane dobré osvojenie si jazyka väčšiny (v mnohých štátoch kodifikovaného ako úradného, či štátneho jazyka) a na druhej strane podpora tolerancie a pluralizmu v spoločnosti zo strany štátu. V citovaných medzinárodných dokumentoch sa podčiarkuje nielen právo osôb patriacich k národnostnej menšine, ale aj potreba, aby väčšinové obyvateľstvo *poznalo kultúru, históriu, tradície, jazyk a náboženstvo národnostných menšín.*

Vo vzťahu k právu menšín učiť sa ich jazyk alebo učiť sa v ich jazyku Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín ustanovuje *povinnosť štátu* snažiť sa zabezpečiť buď vyučovanie menšinových jazykov alebo vyučovanie v menšinových jazykoch. Táto povinnosť je však podmienená viacerými faktormi: musí existovať dostatočný záujem zo strany menšiny, musí ísť o „významný počet“ príslušníčok a príslušníkov menšiny. Splnenie povinnosti je ďalej závislé aj na dostupných zdrojoch danej zmluvnej strany. Okrem toho uvedené dokumenty zdôrazňujú aj právo osôb patriacich k národnostným menšinám *na zriadenie a prevádzku vlastných súkromných zariadení na vzdelávanie a odbornú prípravu.*

Rámcový dohovor o ochrane národnostných menšín transformuje politické záväzky prijaté v Kodanskom dokumente konferencie o ľudskej dimenzii KBSE (1990) na právne záväzky, a ďalej rozvíja ciele ochrany národnostných

menšín vrátane ich vzdelávania. Ohľadne práva poznať kultúru, históriu, jazyk a náboženstvo menšín a väčšinového obyvateľstva zakotvuje záväzky pre zmluvné štáty v nasledovných oblastiach:

- o *príprava učiteliek a učiteľov;*
- o *prístup k učebniciam;*
- o *interkultúrne kontakty.*

Príprava učiteliek a učiteľov a prístup k učebniciam predstavujú elementárne predpoklady realizácie práva menšín na vzdelávanie. Povinnosťou štátu je zabezpečiť dostatok kvalifikovaných učiteliek, učiteľov a učebníc a to aj prostredníctvom medzinárodnej spolupráce. Kvalifikovanosť v prostredí vzdelávania národnostných menšín si vyžaduje okrem odbornej zdatnosti aj kvalitnú dvojjazyčnú resp. viacjazyčnú prípravu a interkultúrne vzdelávanie.

Právo národnostných menšín je v podmienkach Slovenskej republiky základné ústavné právo, ktorého obsah upresňujú a vysvetľujú normy medzinárodného a vnútroštátneho práva. Pojem právo národnostných menšín na vzdelávanie, pri zohľadnení všetkých relevantných ustanovení medzinárodného a vnútroštátneho práva, je potrebné chápať *v troch rovinách*:

1. *právo na vzdelanie*: právo osôb patriacich k menšinám na rovnaké podmienky na prístup k vzdelaniu na všetkých stupňoch pri zachovávaní princípu rovnosti a nediskriminácie.
2. súhrn práv a štandardov vzťahujúcich sa na *formu a obsah vzdelávania osôb patriacich k menšinám*; ide najmä o:
 - a) právo na používanie vlastnej kultúry, náboženstva, jazyka aj v rámci vzdelávania;
 - b) právo učiť sa svoj materinský jazyk alebo právo učiť sa vo svojom materinskom jazyku;
 - c) právo na zriaďovanie a prevádzku vlastných súkromných zariadení na vzdelávanie a odbornú prípravu;
 - d) právo na osvojenie si štátneho jazyka;

- e) právo mať vedomosti o celej spoločnosti vrátane poznatkov o kultúre, histórii, tradícií, náboženstve, jazykov väčšinového obyvateľstva a menších žijúcich na území daného štátu;
 - f) prípravu učiteliek a učiteľov;
 - g) prístup k učebniciam;
 - h) interkultúrne kontakty;
 - i) zohľadnenie kultúry a dejín menších pri výučbe kultúry a dejín.
3. právo menších na vzdelávanie má svoj dopad na *obsah a formu vzdelávania väčšinového obyvateľstva*. Preto treba chápať ako súčasť práva menších na vzdelávanie aj opatrenia smerujúce k väčšinovému obyvateľstvu s cieľom
- a) poznať kultúru, históriu, náboženstvo, jazyky menších žijúcich na území daného štátu;
 - b) nadviazať interkultúrne kontakty;
 - c) zohľadniť kultúry a dejín menších pri výučbe kultúry a dejín.

Ochrana národnostných menších a práv a slobôd príslušníčok a príslušníkov týchto menších tvorí neoddeliteľnú súčasť medzinárodnej ochrany ľudských práv. Z toho vyplýva okrem iného, že právo na vzdelanie a práva v rámci vzdelávania musíme zasadiť do širších súvislostí záväzkov SR, spätých s vzdelávaním k demokratickému občianstvu a ľudskoprávnym vzdelávaním. Súčasťou práva menších na vzdelávanie je aj *právo poznať, vyhľadávať a prijímať informácie ohľadom všetkých ľudských práv a základných slobôd a možnosť ľudskoprávne sa vzdelávať*. Ľudskoprávne vzdelávanie má používať jazyk a metódy vhodné pre cieľové skupiny, medzi ktoré nepochybne patria aj osoby patriace k národnostným menšinám. Ľudskoprávne vzdelávanie má byť prístupné v jazyku menšiny a má používať metódy reflektujúce osobitné potreby tejto skupiny.

Pokiaľ ide o *subjekty* vyššie uvedených práv, je potrebné zdôrazniť, že osobou patriacou k národnostnej menšine sú tak deti ako aj *dospelí*. Takže

všetky vyššie uvedené práva platia nielen vo vzťahu k formálnemu vzdelávaniu, ale aj v rámci neformálneho a informálneho vzdelávania mládeže a dospelých.

4.4. Výkon práva na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám v SR

Miera realizácie práva osôb patriacich k národnostným menšinám na vzdelanie je daná mierou garancie týchto práv zo strany štátu. Príslušníčky a príslušníci národnostných menšín sú schopní realizovať svoje právo na vzdelanie len v takom rozsahu, v akom im štát vytvára podmienky na realizáciu tohto práva, podmienky legislatívne, politické, inštitucionálne, materiálne a personálne. Ide o široký okruh, v rámci ktorého majú štáty relatívne veľký manévrovací priestor. V mnohých štátoch Európy je právo na vzdelanie menšín citlivou otázkou, normy medzinárodného práva upravujúce právo národnostných menšín na vzdelanie majú často len všeobecnú povahu. Existujú však medzinárodné zásady garancie práv, ktoré sú vyjadrené buď priamo v medzinárodných normách (prvotné pramene práva) alebo zväčša v rôznych komentároch k nim, rozhodnutiach a odporúčaníach monitorovacích a poradných orgánov medzinárodných organizácií (druhotné pramene práva). Účelom medzinárodných zásad je poskytnúť štátom všeobecný rámec ohraničujúci ich relatívne veľký akčný priestor s cieľom pomáhať štátom v procese rozvoja politiky vzdelávania menšín.⁹⁵

Významným dokumentom v oblasti práv menšín z dielne OSN je Deklarácia OSN o právach osôb patriacich k národnostným alebo etnickým, náboženským a jazykovým menšinám. Pracovná skupina pre menšiny (Working Group on Minorities) pod vedením nórskeho experta Asbjørna Eideho vypracovala k Deklarácii *komentár*⁹⁶ s cieľom napomôcť efektívnejšej realizácie

⁹⁵ Bližšie pozri záverečné poznámky *Vysvetľujúcej správy k Hágskym odporúčaniam*, ktoré sa týkajú práv národnostných menšín na vzdelávanie OBSE (1996).

⁹⁶ Text komentára obsahuje dokument OSN so spisovým číslom E/CN.4/Sub.2/AC.5/2001/2

práv menšín. V komentári sa odporúča zohľadniť nasledovné zásady garancie práv vo vzťahu k vzdelávaniu:

- pri prijímaní opatrení na zabezpečenie *práv menšín učiť sa ich materinský jazyk alebo učiť sa v ich materinskom jazyku* je potrebné zohľadniť rôzne faktory, a to najmä: početnosť menšiny, mieru územnej koncentrácie menšiny (obývajú súvislé územie alebo žijú sporadicky), dĺžku doby obývania územia menšinou (tzv. staré a nové menšiny), status občianstva. V prípadoch, keď jazyk menšiny je na určitom území štátu tradične a mnohými používaný teritoriálny jazyk, štát má zabezpečiť zachovanie jazykovej identity menšiny do maximálnej možnej miery disponibilných zdrojov. V prípade nových menšín, obývajúcich územie štátu sporadicky komentár nepredpokladá žiadnu finančnú podporu zo strany štátu;
- *právo všetkých obyvateľov poznať históriu, tradíciu, jazyk a kultúru národnostných menšín žijúcich v ich krajine* je potrebné garantovať zavedením interkultúrneho vzdelávania v celej spoločnosti⁹⁷. Štáty majú sprístupniť kultúru a jazyk menšín aj pre väčšinové obyvateľstvo, a takýmto spôsobom predchádzať konfliktom a napomáhať rozvoju interetnických vzťahov. Štát má dbať, aby poznatky o dejinách, tradíciách a kultúre národnostných menšín boli, v záujme podpory ducha tolerancie a vzájomnej úcty, sprostredkované v pozitívnom duchu. V tomto smere majú osobitný význam učebnice dejepisu;
- vo vzťahu k *právu menšín mať vedomosti o celej spoločnosti* komentár zdôrazňuje, že vytváranie takých podmienok, v ktorých rôzne skupiny žijú izolovane vo vlastnom svete bez poznatkov o osobách patriacich

⁹⁷ Komentár k Deklarácii OSN o právach príslušníčok a príslušníkov národnostných, etnických, náboženských a jazykových menšín definuje pojmy *multikultúrna výchova* a *medzikultúrna výchova*. *Multikultúrna výchova* je uplatnenie takej politiky a praxe, ktorými sa naplňajú zvláštne vzdelávacie potreby spoločenských skupín s odlišnými kultúrnymi tradíciami. V rámci *medzikultúrnej (interkultúrnej) výchovy* sa príslušníčky a príslušníci odlišných kultúr či už menšinových alebo väčšinových, učia vzájomnej konštruktívnej interakcii.

k iným segmentom spoločnosti alebo bez počítovania tolerancie zo strany ostatnej spoločnosti je v rozpore s cieľmi a duchom deklarácie;

- o pri prijímaní štátnych opatrení garantujúcich práva menšín na vzdelávanie je potrebné zachovať aj ostatné princípy ochrany práv menšín zakotvené v deklarácii, a to najmä *právo menšín na rozvoj ich vlastnej identity* (čl. 1 deklarácie) a *právo menšín na účinnú participáciu* (čl. 2 ods. 2-3). Jazyková a vzdelávacia politika štátu má smerovať nielen k vytváraniu ducha tolerancie väčšinového obyvateľstva voči menšinám, ale aj k formovaniu pozitívneho postoja k nim. Ochrana identity menšín nemá spočívať iba v pasívnom zdržaní sa asimilačných politík, ale v ochrane menšín pred asimilačnými vplyvmi vyvolanými činnosťou iných subjektov. Pri prijímaní zákonných a iných opatrení je rozhodujúci okrem ich obsahu aj spôsob ich prijímania. Komentár v tomto smere očakáva, že štáty budú konzultovať s menšinami všetky plánované opatrenia a budú zohľadňovať potreby menšín. V súlade s právom menšín na účinnú participáciu štát je povinný zabezpečiť účasť menšín na vytváraní, prijímaní, vykonávaní a kontrole opatrení aj v oblasti vzdelávania a to na celoštátnej, miestnej aj medzinárodnej úrovni.

Európske mechanizmy ochrany práv národnostných menšín, Rada Európy a OBSE uznávajú medzinárodné zásady garancie práv na vzdelávanie osôb patriacich k národnostným menšinám vytvorené v rámci OSN a ďalej ich rozširujú a konkretizujú. Obsahu práva menšín na vzdelanie sa detailne venujú Haagske odporúčania OBSE (1996). Najväčším prínosom týchto odporúčaní je, že poskytujú štátom *návod pre rozvoj politiky jazykového vzdelávania menšín vo formálnom vzdelávaní* na základe výskumov a v intenciách medzinárodných záväzkov štátu. Odporúčania stanovujú odlišné pravidlá na vzdelávanie

národnostných menšín pre úroveň základných a stredných škôl, učňovských škôl a pre terciárnu úroveň.

Pravidlá pre úroveň základných a stredných škôl sú stanovené v štyroch líniách:

1. miera posilnenia menšinového jazyka tým, že sa používa pri vyučovaní;
2. miera zapojenia bilingválnych učiteliek a učiteľov;
3. miera vyučovania menšinového a štátneho jazyka ako samostatný predmet;
4. rozsah použitia oboch jazykov ako prostriedku vyučovania.

V zmysle Haagskych odporúčaní by štáty nemali podporovať také modely vzdelávacej politiky, pri ktorých sa deti patriace k národnostným menšinám vyučujú výlučne prostredníctvom štátneho jazyka. Nepodporujú ani taký model vzdelávania, podľa ktorého sa vyučuje výlučne v menšinovom jazyku počas celého vzdelávacieho procesu a jazyk väčšiny sa nevyučuje vôbec alebo iba v minimálnom rozsahu. V navrhovanom modeli jazykového vzdelávania menšín v rámci formálneho vzdelávania sa kladie silný dôraz na vyučovanie menšinového jazyka na nižších stupňoch vzdelávacej sústavy s postupným zvyšovaním rozsahu vyučovania vo väčšinovom jazyku na vyšších stupňoch vzdelávacej sústavy. Vo vzťahu k vysokoškolskému vzdelávaniu v menšinových jazykoch platí, že pri splnení určitých podmienok⁹⁸ by sa nemalo obmedzovať iba na vzdelávanie učiteľov.

Haagske odporúčania sa venujú aj príprave kurikúl. Všeobecne záväzné kurikulá by mali obsahovať vyučovanie histórie, kultúry a tradícií príslušných národnostných menšín a mali by povzbudzovať členky a členov väčšiny k tomu, aby sa učili jazyky národnostných menšín žijúcich v štáte. Obsah vzdelávacích programov vzťahujúcich sa na menšiny by sa mal vyvíjať s aktívnou účasťou

⁹⁸ „Osoby patriace k národnostným menšinám by mali mať prístup k terciárnemu vzdelávaniu vo svojom vlastnom jazyku, ak preukázali potrebu takejto výučby a keď ich počet na takúto požiadavku oprávňuje.“ Pozri bližšie odsek 17 Haagskych odporúčaní týkajúcich sa práva na vzdelávanie národnostných menšín OBSE (1996)

orgánov zastupujúcich dané menšiny. Na vypracovávanie a hodnotenie výkonných a obsahových štandardov pre jazykové vzdelávanie menšín by štáty mali zriaďovať osobitné inštitúcie.

Dopad na realizáciu práv menšín na vzdelanie má aj implementácia Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov (1998). Charta jednak deklaruje *ciele a zásady*, na ktorých má byť politika, legislatíva a prax štátov vo vzťahu k regionálnym alebo menšinovým jazykom založená (časť II) a obsahuje *opatrenia* na podporu používania regionálnych alebo menšinových jazykov vo verejnom živote vrátane vzdelávania (časť III). Kým časť II je všeobecne záväzná pre všetky zmluvné štáty charty vo vzťahu ku všetkým menšinovým jazykom, časť III je uplatňovaná iba vo vzťahu k tým menšinovým jazykom a do takej miery ako to uvedie zmluvný štát pri ratifikácii, prijatí alebo schválení zmluvy. Znamená to, že zásady a ciele sú všeobecne záväzné a opatrenia platia iba pre konkrétne určené jazyky a v konkrétnom rozsahu. Všeobecne záväzné ciele a zásady politiky, legislatívy a praxe štátov sú podľa článku 7 Charty nasledovné:

„1. Vo vzťahu k regionálnym alebo menšinovým jazykom v oblastiach, kde sa tieto používajú, a podľa stavu jednotlivých jazykov, zmluvné strany založia svoju politiku, legislatívu a prax na týchto cieľoch a zásadách:

- a) uznanie regionálnych alebo menšinových jazykov ako prejavu kultúrneho bohatstva;*
- b) rešpektovanie geografickej oblasti každého regionálneho alebo menšinového jazyka tak, aby existujúce, prípadne pripravované administratívne rozdelenie nekládlo prekážky podpore tohto regionálneho alebo menšinového jazyka;*
- c) potreba rozhodného postupu pri podpore regionálnych alebo menšinových jazykov na účel ich zachovania;*
- d) ulahčenie a/alebo podpora slovného alebo písomného prejavu v regionálnom alebo menšinovom jazyku vo verejnom a v súkromnom živote;*

e) *udržiavanie a rozvoj stykov v oblastiach upravených v tejto charte medzi skupinami používajúcimi regionálny alebo menšinový jazyk a inými skupinami žijúcimi v štáte, ktoré používajú jazyk v identickej alebo blízkej podobe, ako aj nadviazanie kultúrnych vzťahov s inými skupinami v štáte, ktoré používajú odlišné jazyky;*

f) *poskytnutie primeraných foriem a prostriedkov na vyučovanie a štúdium regionálnych alebo menšinových jazykov na všetkých vhodných stupňoch;*

g) *poskytnutie zvýhodnení, ktoré by umožnili osobám neovládajúcim regionálny alebo menšinový jazyk a žijúcim v oblasti, kde sa tento jazyk používa, aby sa im v prípade záujmu umožnilo jeho ovládnutie;*

h) *podpora štúdia a výskumu regionálnych alebo menšinových jazykov na univerzitách alebo ekvivalentných inštitúciách;*

i) *podpora vhodných foriem medzinárodných výmen v oblastiach upravených v tejto charte pre regionálne alebo menšinové jazyky, ak sa používajú v identickej alebo blízkej podobe v dvoch alebo vo viacerých štátoch.*

2. *Strany sa zaväzujú eliminovať, ak tak ešte neurobili, všetky nepodložené rozdiely, výnimky, obmedzenia alebo výhody pri používaní regionálneho alebo menšinového jazyka, ktorých účelom je odradiť alebo ohroziť jeho udržiavanie alebo rozvoj. Prijatie osobitných opatrení v prospech regionálnych alebo menšinových jazykov, ktoré majú podporiť rovnoprávnosť medzi užívateľmi týchto jazykov a ostatným obyvateľstvom, alebo opatrení, ktoré prihliadajú na ich osobitné podmienky, nemožno považovať za diskriminačné opatrenie voči užívateľom rozšírenejších jazykov.*

3. *Strany sa zaväzujú podporovať vhodnými prostriedkami vzájomné porozumenie medzi všetkými jazykovými skupinami v krajine, a predovšetkým zahrnúť rešpektovanie, porozumenie a toleranciu voči regionálnym alebo menšinovým jazykom do výchovy a vzdelávania poskytovaného v krajine, a k uvedenému prístupu viesť aj masovokomunikačné prostriedky.*

4. *Pri určovaní politiky voči regionálnym alebo menšinovým jazykom zmluvné strany vezmú do úvahy potreby a želania formulované skupinami, ktoré uvedené jazyky používajú. V prípade potreby môžu zakladať poradné orgány, ktoré by pomáhali orgánom vo všetkých otázkach týkajúcich sa regionálnych alebo menšinových jazykov.*

5. *Strany sa zaväzujú uplatňovať, mutatis mutandis, zásady uvedené v odsekoch 1 až 4 pre jazyky bez územia. Pre tieto jazyky však platí, že druh a rozsah prijatých opatrení na účel realizácie tejto charty treba stanoviť primerane, zohľadňujúc potreby a želania, ako aj tradície a charakteristické črty skupín, ktoré tieto jazyky používajú.“*

Opatrenia uvedené v časti III, článok 8 sa venujú *právu výučby menšinového jazyka alebo výučby v menšinovom jazyku* v predškolskej výchove, na základnom stupni, na stredných školách, na odborných školách, na univerzitách a iných vysokých školách ako aj v rámci vzdelávania dospelých. Tieto *opatrenia sú stupňované a dávajú štátom na výber*, pre ktorý menšinový jazyk a do akej miery budú zabezpečovať realizáciu tohto práva. Článok 8 ďalej štátom ponúka prijať záväzok vo vzťahu k *vyučovaniu dejín a kultúry menšín, k základnému a ďalšiemu vzdelávaniu učiteliek a učiteľov* a ku *kontrolným orgánom* zodpovedných za kontrolu prijatých opatrení a dosiahnutého pokroku. Je potrebné uviesť, že charta síce dáva veľký priestor štátom pre stanovenie si miery do akej budú zabezpečovať realizáciu jazykových práv menšín, avšak zaväzuje štáty k tomu, aby v oblasti vzdelávania prijali minimálne tri opatrenia vo vzťahu ku každému jazyku.

Praktický návod pre štáty v oblasti vzdelávania ponúka aj *Tematický komentár o vzdelávaní k Rámcovému dohovoru na ochranu národnostných menšín* (2006). Vo vzťahu k potrebnosti proaktívneho prístupu štátu pri poskytovaní garancií právam národnostných menšín na vzdelávanie zdôrazňuje, že pasívny postoj spočívajúci napríklad v neexistencii legislatívy zaručujúcej práva na vzdelanie príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín alebo v prí-

padnej, nesystematickej politike štátu založenej na riešeniach ad hoc, je porušením záväzkov obsiahnutých v dohovore. Štátom predpisuje *nutnosť aktívnej a koherentnej vzdelávacej politiky*. Takáto politika sa realizuje prostredníctvom (i) jasnej a koherentnej legislatívy, (ii) inštitucionálnych záruk a (iii) existencie základných údajov z oblasti vzdelávania. Štáty musia mať údaje o národnostných menšinách, o ich potrebách a priraniach v oblasti vzdelávania. Vzdelávacia politika štátu však dokáže naplniť kritérium koherentnosti iba v takom prípade, ak sa pri jej formulovaní a implementácii rešpektuje právo na efektívnu účasť príslušníčok a príslušníkov menšín na riešení vecí, ktoré sa ich týkajú. Štáty majú vychádzať zo širokého chápania vzdelania, ktoré zahŕňa nielen základnú povinnú školskú dochádzku, ale aj predškolské vzdelávanie, vysokoškolské vzdelávanie, výskum, odborné vzdelávanie, vzdelávanie dospelých, vzdelávanie profesijných skupín (vrátane pracovníčok a pracovníkov justície, polície, médií, verejnej správy, atď.) a vzdelávaciu činnosť mimo pravidelnej školskej dochádzky.

Interkultúrny dialóg, začlenenie menšín do širšej spoločnosti a sociálna súdržnosť ako hlavné ciele dohovoru sa majú v súvislosti so vzdelávaním dosiahnuť najmä pravidelným prehodnocovaním učebných plánov a učebníc dejepisu, náboženstva a literatúry, odstránením stereotypov a predsudkov a úpravou všetkých ostatných školských predmetov z *multikultúrneho a medzikultúrneho hľadiska*. Tieto opatrenia je potrebné urobiť nielen vo vzťahu k vzdelávaniu menšín ale aj väčšiny na všetkých stupňoch vzdelania, vrátane výskumu a v rámci celej školskej sústavy nielen na miestach obývaných osobami patriacimi k národnostným menšinám. Do tohto procesu treba okrem vzdelávacích autorít zahrnúť aj rodičov, žiačky a žiakov. Ďalej, za účelom dosiahnutia vyššie uvedeného cieľa dohovoru je potrebné (i) zvýšiť povedomie učiteliek a učiteľov o multikultúrnej dimenzii vzdelávania, (ii) rozpracovať prístupy smerujúce k podpore medzikultúrneho dialógu pri vyučovaní dejepisu, (iii) zabezpečiť dostupnosť kvalitných učebníc pre výučbu menšinových jazykov, (iv) umožniť výučbu menšinových jazykov

aj pre väčšinu, (v) zabezpečiť kontakt medzi skupinami žiackymi, študentskými a učiteľskými skupinami z rôznych komunití.

K výkonu *práv menšín učiť sa ich materinský jazyk alebo učiť sa v ich materinskom jazyku* je potrebné splniť podmienky, ktoré sú dané Rámcovým dohovorom a ktoré majú byť špecifikované jednotlivými štátmi. Štáty majú medzi iným vymedziť „*oblasť tradične obývanú významným počtom menšín*“, teda určiť rozsah prístupu k uvedenému právu. Ďalej majú na základe dostupných a presných štatistických údajov identifikovať jazykové potreby a „*dostatočný záujem*“ menšín o vzdelávanie v ich jazyku. Opatrenia majú byť *flexibilné*, schopné reagovať aj na špecifické situácie: potreby početne slabých alebo rozptýlených menšín, nutnosť širšej podpory pre učenie sa v niektorých menšinových jazykoch. Pri rozhodovaní o zriadení či zrušení škôl a poskytovaní možnosti učiť sa menšinový jazyk alebo získať vzdelanie v tomto jazyku sa zdôrazňuje úloha regionálnych a miestnych úradov a účasť rodičov v rozhodovacom procese. Miera realizácie práva menšín učiť sa ich materinský jazyk alebo učiť sa v ich materinskom jazyku sa prakticky odzrkadľuje v troch charakteristikách:

1. *rozsah a objem výučby* menšinového jazyka/v menšinovom jazyku: určuje sa podľa stupňov vzdelaní a počtu hodín v sústave verejného školstva ako aj v rámci neformálneho vzdelávania;
2. *dobrovoľnosť alebo povinnosť* výučby menšinového jazyka/v menšinovom jazyku: pokiaľ ide o dobrovoľnú výučbu, či ide o integrovanú výučbu alebo o výučbu mimo všeobecných učebných plánov školy a akým spôsobom;
3. *kontinuita* výučby menšinového jazyka/v menšinovom jazyku na jednotlivých stupňoch: určuje sa podľa podpory predškolského dvojjazyčného alebo viacjazyčného vzdelávania, používania menšinového jazyka pri záverečných skúškach a na prijímacích skúškach, používania menšinového jazyka vo vysokoškolskom vzdelávaní.

O vysokoškolskom vzdelávaní v menšinovom jazyku sme už uviedli, že nemá byť obmedzené iba na vzdelávanie učiteliek a učiteľov pre potreby výučby menšinového jazyka alebo výučby v menšinovom jazyku. V zmysle zásad Rady Európy platí, že praktická realizácia tohto práva menšín môže mať rôzne podoby, a to od zakladania univerzít s menšinovým vyučovacím jazykom a multikultúrnych univerzít, cez kvóty pre študentov menšín, používanie menšinového jazyka pri univerzitných prijímacích/záverečných skúškach, až po uznávanie diplomov.

4.5. Realizácia práva na vzdelanie národnostných menšín v Slovenskej republike

Slovenská republika vytvára podmienky pre realizáciu práva osôb patriacich k národnostným menšinám na vzdelávanie prostredníctvom legislatívy, politiky a inštitúcií v súlade s Ústavou Slovenskej republiky, medzinárodnými ľudskoprávnymi zmluvami a pri zohľadnení medzinárodných zásad. Osoby patriace k národnostným menšinám majú právo na rovné podmienky na prístup k vzdelaniu na všetkých stupňoch pri zachovaní princípu rovnosti a nediskriminácie. Výpovednú hodnotu o tom, do akej miery sú zabezpečené podmienky na realizáciu tohto práva, má vzdelanostná úroveň príslušníčok a príslušníkov národnostných menšín. Z hľadiska vzdelanostnej štruktúry sa medzi jednotlivými menšinami na Slovensku vyskytujú značné rozdiely. Hlavným spoločným rysom je nadpriemerný podiel osôb so základným vzdelaním a podstatne nižší podiel osôb s vysokoškolským vzdelaním, s výnimkou rusínskej menšiny.⁹⁹

⁹⁹ Bližšie pozri: *Správa o postavení a právach príslušníkov národnostných menšín za rok 2012* ako v pozn. 84 a 90

Vzdelanostná štruktúra obyvateľov najväčších národnostných skupín

Vzdelanie	Národnosť							
	Maďarská		Rómska		Rusínska		Obyvateľstvo SR	
	abs.	rel. %	abs.	rel. %	abs.	rel. %	abs.	rel. %
Základné	101 007	22,0	45 101	42,7	6 165	18,4	808 490	15,0
Učňovské (bez maturity)	74 108	16,2	5 386	5,1	4 148	12,4	721 999	13,4
Stredné odborné (bez maturity)	47 954	10,5	3 304	3,1	2 657	7,9	522 039	9,7
Úplné stredné učňovské (s maturitou)	14 314	3,1	526	0,5	1 214	3,6	191 208	3,5
Úplné stredné odborné (s maturitou)	80 058	17,5	1 967	1,9	7 203	21,5	1 089 751	20,2
Úplné stredné všeobecné	23 957	5,2	406	0,4	1 840	5,5	235 014	4,4
Vyššie odborné vzdelanie	7 790	1,7	137	0,1	593	1,8	80 616	1,5
Vysokoškolské bakalárske	7 714	1,7	231	0,2	839	2,5	122 782	2,3
Vysokoškolské Mgr., Ing., doktorské	30 150	6,6	733	0,7	5 151	15,4	584 544	10,8
Vysokoškolské doktorandské	1 966	0,4	86	0,1	370	1,1	40 642	0,8
Bez školského vzdelania	61 140	13,3	43 035	40,7	2 911	8,7	846 321	15,7
Nezistené	8 309	1,8	4 826	4,6	391	1,2	153 630	2,8
Spolu	458 467	100	105 738	100	33 482	100	5 397 036	100

Záverečné odporúčania Výboru pre práva dieťaťa k druhej periodickej správe Slovenska¹⁰⁰ vo vzťahu k deťom patriacim k menšinovým skupinám sú teda ešte stále aktuálne. Výbor v nich vyzýva Slovenskú republiku okrem iného, aby zaručila deťom, ktoré sú príslušníkmi a príslušníčkami menšinových skupín, *rovný prístup k vzdelaniu, zdravotným a ostatným službám*.

Ďalšou rovinnou práva osôb patriacich k národnostným menšinám sú tzv. práva v rámci vzdelávania. Čo sa týka formy vzdelávania, presné údaje máme iba o formálnom vzdelávaní osôb patriacich k národnostným menšinám, chýbajú však údaje o stave neformálneho a informálneho vzdelávania detí a dospelých. Do siete škôl a školských zariadení sú zaradené aj školy a školské zariadenia s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny alebo s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. V súčasnosti si uplatňujú v Slovenskej republike právo na vzdelanie v materinskom jazyku alebo materinského jazyka a literatúry v rámci formálneho vzdelávania maďarská, rusínska, ukrajinská, rómska a nemecká národnostná menšina. Treba však pripomenúť, že od štátov sa očakáva proaktívny prístup v otázkach vzdelávania aj vtedy, ak sa prejaví záujem zo strany samotnej národnostnej menšiny javí ako nízky¹⁰¹. Možné cesty zlepšenia podmienok realizácie práva národnostných menšín v rámci vzdelávania boli formulované Výborom ministrov Rady Európy pri príležitosti tretieho monitorovacieho cyklu Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov v Slovenskej republike. Výbor ministrov Rady Európy prijal celkovo šesť odporúčaní¹⁰², z ktorých sa až štyri venujú vzdelávaniu menšín:

- o pokračovať v úsilí *zabezpečiť vyučovanie* všetkých menšinových jazykov na všetkých príslušných úrovniach a *informovať* rodičov o dostupnosti ich výučby;

¹⁰⁰ CRC/C/SVK/2 (2007)

¹⁰¹ Rezolúcia PZ 1985 (2014) Situácia a práva národnostných menšín v Európe

¹⁰² Bližšie pozri *Odporúčanie CM/RecChL(2013)2 Výboru ministrov o uplatňovaní Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov v Slovenskej republike*

- zlepšiť *vzdelávanie učiteľov a vytvoriť orgán zodpovedný za monitorovanie* prijatých
- opatrení a dosiahnutého pokroku vo vzdelávaní v menšinovom jazyku;
- pokračovať v prijímaní opatrení na odstránenie neodôvodneného zaraďovania rómskych detí do oddelených škôl alebo tried a začať vo väčšom rozsahu zavádzať *vzdelávanie v rómskom jazyku* pre rómske deti;
- zvyšovať povedomie a podporovať *toleranciu v slovenskej spoločnosti* vo vzťahu k regionálnym a menšinovým jazykom a kultúram, ktoré predstavujú¹⁰³.

Posledné z uvedených odporúčaní má svoj význam aj vo vzťahu k realizácii tretej roviny práva národnostných menšín na vzdelávanie, t.j. opatrení prijímaných smerom k väčšinovému obyvateľstvu s cieľom (i) poznať kultúru, históriu, náboženstvo, jazyky menšín žijúcich na území daného štátu, (ii) nadviazať multikultúrne kontakty, (iii) zohľadniť kultúru a dejiny menšinových skupín pri výučbe kultúry a histórie všeobecne. Existuje potreba uskutočňovať vzdelávacie aktivity, aktivity na zvyšovanie povedomia a ďalšie aktivity na zlepšenie *interkultúrneho dialógu a tolerancie* a k prekonaniu negatívnych stereotypov o menšinových skupinách¹⁰⁴. V školách, kde sa venujú témam: *migrácia, národnostné menšiny, ľudské práva, kultúrna rozmanitosť*, vnímajú

¹⁰³ „V oblasti zvyšovania povedomia je potrebný razantnejší postup s cieľom zabezpečiť úctu k menšinovým jazykom a kultúram v rámci väčšinovej populácie. Týka sa to najmä vyučovania dejepisu pre žiačky a žiakov slovensky hovoriacej väčšiny a úlohy masovokomunikačných prostriedkov hlavného prúdu v zmysle prekonávania etnických predsudkov. Osoby hovoriace po nemecky, maďarsky a rómsky sú týmito predsudkami najviac postihnuté.“ Pozri bližšie 3. správu Výboru expertov Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov o uplatňovaní charty v Slovenskej republike.

¹⁰⁴ Bližšie pozri *Záverečné odporúčania Výboru pre práva dieťaťa k druhej periodickej správe Slovenska CRC/C/SVK/2 (2007)*

žiaci a žiačky kultúrnu rozmanitosť výrazne pozitívnejšie ako tam, kde sa týmito témami nevenujú.¹⁰⁵

Vzdelávanie teda môže zabezpečiť pozitívny posun vo vnímaní kultúrnej rozmanitosti a tým prispieť k sociálnej kohézii spoločnosti. Sociálna kohézia sa v multietnickej spoločnosti, akou je aj Slovensko, môže oslabiť následkom nízkej interakcie medzi jej jednotlivými skupinami. Ak však rôzne etnické skupiny nežijú izolovane, aj vďaka orientácii interkultúrnych obsahov vzdelávania a výchovy k vzájomnej úcte sa zvyšuje stupeň interetnickej dôvery. Vysoká interakcia medzi rôznymi etnickými skupinami je zárukou sociálnej kohézie spoločnosti, pretože sa v nej vytvorí, popri existujúcich etnických identitách, nová spoločná identita presahujúca etnické hranice jednotlivých skupín.

¹⁰⁵ Bližšie pozri výsledky výskumu GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. – KADLEČÍKOVÁ, J.: *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry a Nadácia otvorenej spoločnosti, 2009.

KAPITOLA 5. UNIVERZÁLNE A REGIONÁLNE NÁSTROJE ĽUDSKOPRÁVNEHO VZDELÁVANIA (Dagmar Horná)

V predchádzajúcich kapitolách sme objasnili, že zmyslom a cieľom akéhokoľvek vzdelávania, ktorým každý človek realizuje svoje konkrétne ľudské právo v spätosti s inými svojimi ľudskými právami, je posilniť človeka vo všetkých osobných ľudských kapacitách a rozvoji. Vysvetlili sme, že pri vzdelávaní ide o proces kultivácie, ktorá sa má uskutočňovať a je najúčinnější len za spolupôsobenia, vzájomného porozumenia a spojeného úsilia zainteresovaných ľudí, spoločnosti a štátu, v širšom ponímaní aj svetového spoločenstva. Každodennosť ľudských práv nie je znamením všednosti ľudských práv, naopak, je ich nevyhnutnosťou, je súčasťou ich univerzálneho profylaktického (preventívneho, ochranného, predchádzajúceho) ale aj anafylaktického (obranne reagujúceho) pôsobenia v prospech človeka. Nie náhodou Valné zhromaždenie OSN zahájilo rok 2014 heslom „Ľudské práva 365“¹⁰⁶ na znamenie toho, že každý deň je dňom ľudských práv¹⁰⁷. Generálny tajomník OSN Pan Ki-mun vyzval štáty, aby si ctili svoje záväzky a ochraňovali ľudské práva každý deň roka. Vyzval ľudí, aby volali svoje vlády na zodpovednosť.

Dialóg o ľudských právach a ich roli prináša rôzne prístupy, napríklad ten, že u človeka ide o pochopený a prioritne presadzovaný vlastný záujem, potrebu, úžitok alebo ten, že ide o pochopenie aj precítienie vlastného šťastia ako podmieneného šťastím a pochopením ľudí okolo nás.

Áno, ľudské práva sa týkajú ľudskej (danej aj potenciálne dotváranej) podstaty, uvedomenia si človečenstva a jeho žiaduceho pozdvihovania, túžby každej ľudskej bytosti po svojom uznaní a naplnení v ľudskej dôstojnosti. Ľudské práva tiež učia, že ľudskosti sa neradno spreneveriť (ako toľkokrát v dejinách), ale že ju treba posilňovať a stabilizovať v jej krehkosti. Ľudské práva sú však

¹⁰⁶ Pozri na <http://www.un.org/en/events/humanrightsday/>

¹⁰⁷ A nielen 10. december, ktorý VZ OSN vyhlásilo za Deň ľudských práv v roku 1950

aj o slobodnej voľbe pre ľudské práva. – Poviete si, hotové umenie a hotová veda.

Nuž, čomu prvému, čomu viac by sme (sa) mali *učiť*, ak nie vlastnej ľudskej podstate? Na tomto mieste sa preto budeme venovať tej časti alebo lepšie, tej kvalite *vzdelávania*, ktorá podmieňuje, aby naše vnímanie, *poznávanie* (ktoré nás spravádza, či chceme alebo nechceme sprevádza celoživotne) bolo *ľudskoprávne*, t.j. z hľadiska podstaty a potrieb človeka *ľudsky* náležité.

Neraz je nejasné, čo sa tým vlastne sleduje. Máme na mysli, že ide len o školu alebo o život sám? Máme na mysli ľudí, ktorí sa vzdelávajú alebo aj tých, ktorí vzdelávajú? Ide o všetkých okolo nás, vrátane ľudí, ktorí rozhodujú o príprave a realizácii verejných politík? A keď hovoríme o školstve, mienime tým, že na tom či onom stupni alebo vo všetkých stupňoch, v tej či onej forme alebo vo všetkých formách vzdelávania a učenia sa by mal byť prítomný alebo dostupný *predmet* »*Ľudské práva*« ? Alebo by sme mali mať v tejto veci už dávnejšie premyslený a zavedený medzipredmetový či nadpredmetový prístup? Ide aj o systém života školy? Ide o spoločenský život? Hovoríme o vzdelávaní (o) ľudských právach, (prostredníctvom) ľudských práv, (k) ľudským právam, (pre) ľudské práva? Potrebujeme ľudské práva spoznať podobne ako vzorce, molekuly, dátumy, idey, udalosti, dokumenty, zákonitosti, trendy (získať sumu poznatkov ako v matematike, fyzike, dejepise....) alebo ich musíme zažiť ako hlad, sýtosť, chlad, bezcitnosť, nezájum, slabosť, znevýhodnenie, chorobu, zradu alebo naopak, ako ľudskú všímavosť, priateľstvo, súcitiť, vynaliezavosť a odvahu... ? Teda, hľadáme skôr metódu, *know-how*, ako zvládnuť život o sebe, v sebe, v iných a s inými?

Vskutku, nepôjde len o sumu vnemov, poznatkov, učebných predmetov a teórií. Pôjde o to, ako vnímame sami seba, iných ľudí, prostredie, svet. Pôjde a ide o naše zážitky, o naše spracované, zhodnotené vedomosti, o naše postoje a rozhodovanie sa v živote, vo všetkých životných úlohách, funkciách, vzťahoch a situáciách.

Zodpovedanie otázok o tom, ako sa dopracovať k ľudským právam a ako o nich hovoriť či vzdelávať, je možné rôznym spôsobom. Pozrime sa prehľadovo a analyticky na to, ako ľudstvo dospelo či dospieva k riešeniu tejto, presvedčíme sa, neľahkej misie.

Medzinárodné spoločenstvo sa niekoľko dekád na pôde medzinárodných organizácií za týmto účelom stretáva, uvažuje, odhodláva i zaväzuje podniknúť konkrétne kroky v záujme duchovného i faktického osvojenia ľudských práv.

Budeme sa zaujímať o prístupy kľúčových organizácií: OSN a Rady Európy.

Ustanovenia upravujúce ľudskoprávne vzdelávanie tvoria súčasť mnohých medzinárodných listín a dokumentov. Každý nový materiál alebo program, ktorý vzniká, spravidla úvodom vymenúva tie predošlé, odvoláva sa a nadväzuje na ne. Slúži ako užitočný prehľad zápasu o presadzovanie ľudskoprávnosti vo vzdelávaní ako aj vzdelávania o samotných ľudských právach. Slovo „zápas“ je vskutku namieste, pretože zo štúdia analýz a správ rôznych organizácií monitorujúcich podporu a ochranu ľudských práv vyplýva, že uplatňovanie kľúčovej podmienky čo najplnšieho užívania a rešpektovania ľudských práv, ktorou je primeraná a dostatočná ľudskoprávna *príprava*, nie je vo svete, dokonca ani vo všetkých etablovaných demokraciách samozrejmosťou.

5.1. Organizácia Spojených národov (OSN, United Nations Organization)

5.1.1. Ustanovenia týkajúce sa ľudskoprávneho vzdelávania v medzinárodných listinách, dokumentoch a programoch OSN

Najstarším globálnym rámcom problematiky vzdelávania ako ľudského práva a vzdelávania pre ľudské práva je OSN. Z jeho rekapitulácie doterajších snáh medzinárodného spoločenstva o ľudskoprávne vzdelávanie čerpáme aj v tejto publikácii.

Rada OSN pre ľudské práva (*Human Rights Council*) v úvode k Akčnému plánu tretej fázy (2015-2019) *Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania*¹⁰⁸, ktorý zverejnila v auguste 2014, vymenúva ustanovenia týkajúce sa tohto vzdelávania v rôznych medzinárodných listinách a dokumentoch.¹⁰⁹ Predstavíme si ústredné pasáže niektorých z nich.

Už v roku 1945 ľud Spojených národov *Charte OSN*¹¹⁰ prejavil svoju „vieru v základné práva, v dôstojnosť a hodnotu ľudskej osobnosti, v rovné práva mužov a žien i národov veľkých i malých, vytvoriť pomery, v ktorých možno zachovať spravodlivosť a úctu k záväzkom vyplývajúcim zo zmlúv a iných prameňov medzinárodného práva, podporovať sociálny pokrok a zlepšovať životnú úroveň vo väčšej slobode“. Medzinárodná spolupráca sa v charte chápe ako cieľ i zásada riešenia problémov hospodárskeho, sociálneho, kultúrneho alebo humanitného rázu podporovaním a posilňovaním úcty k ľudským právam a základným slobodám pre všetkých bez rozdielu rasy, pohlavia, jazyka alebo náboženstva.“

V Charte OSN sú jasne (historicky a s ohľadom na mieru dôrazu prvýkrát) nastolené kľúčové normy činnosti a súčinnosti medzinárodnej komunity, ktorými sú ľudská dôstojnosť a ľudské práva. V záujme ich všeobecného posilnenia (vo vzťahu ku každému človeku a všetkým spoločествám), sa medzinárodná komunita odhodláva na vytváranie tomu zodpovedajúcich pomerov.

¹⁰⁸ Dostupné na

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>

¹⁰⁹ Dostupné na [http://daccess-dds-](http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/55/PDF/G1409955.pdf?OpenElement)

[ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/55/PDF/G1409955.pdf?OpenElement](http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/55/PDF/G1409955.pdf?OpenElement); s. 3
Preklad dokumentu do slovenského jazyka sa nachádza v Prílohe tejto publikácie.

¹¹⁰ Dostupné na

http://www.mzv.sk/servlet/newyorkosn?MT=/App/WCM/ZU/NewYorkOSN/main.nsf/vw_ByID/ID_621F5291AE4A5FD4C125715B004FFE51_SK&TG=BlankMaster&URL=/App/WCM/ZU/NewYorkOSN/main.nsf/vw_ByID/ID_14A4A60B573D8E62C12570DD0048A478_SK&OpenDocument=Y&LANG=SK&HM=25-Charta&OB=0

*Všeobecná deklarácia ľudských práv (VDLP)*¹¹¹ v roku 1948 v preambule spresnila znenie Charty OSN, keď uviedla, že „uznanie prirodzenej dôstojnosti a rovných a neodňateľných práv všetkých členov ľudskej rodiny je základom slobody, spravodlivosti a mieru vo svete,“ a „pretože rovnaké chápanie týchto práv a slobôd je nanajvýš dôležité pre plnú realizáciu tohto záväzku, Valné zhromaždenie vyhlasuje túto Všeobecnú deklaráciu ľudských práv ako spoločný štandard, ktorý majú dosiahnuť všetky národy a štáty s cieľom, aby sa každý jednotlivec i každý orgán spoločnosti, majúci túto deklaráciu stále na zreteli, snažil výučbou a výchovou zvyšovať úctu k týmto právam a slobodám a zabezpečiť postupnými vnútroštátnymi i medzinárodnými opatreniami ich všeobecné a účinné uznávanie a zachovávanie tak medzi národmi členských štátov navzájom, ako aj medzi národmi území spadajúcich pod ich právomoc.“

Bezprecedentne znejú slová o tom, že *každý človek aj každý orgán spoločnosti má výučbou a výchovou zvyšovať úctu k týmto právam a slobodám a zabezpečiť postupnými vnútroštátnymi i medzinárodnými opatreniami ich všeobecné a účinné uznávanie a zachovávanie.* – Ako týmto slovám rozumieť? Logika deklarácie je zrejmá. Niet spoločenskej entity, ktorá by stála mimo tejto kultivačnej nevyhnutnosti, pretože (a tu sa vo výklade opríme o jednotlivé články deklarácie), všetci ľudia sveta sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti a právach (čl. 2 VDLP) a každý človek má všetky práva a slobody (čl. 1 VDLP).

Slová preambuly stanovujú, že predpokladom všeobecného a účinného uznávania a zachovávanania ľudských práv a slobôd sú vzdelávacie aktivity ako prostriedok dosiahnutia všeobecného štandardného porozumenia ľudským právam a vzájomného porozumenia vôbec. Znamená text deklarácie, že každý človek a každý spoločenský orgán sa má učiť alebo vyučovať ľudské práva? V zásade áno, primerane svojmu statusu. Presnejšie povedané, každý človek

¹¹¹ Dostupné na <http://www.vop.gov.sk/zakladne-medzinarodne-dohovory-tykajucesaochranyludskychpravazakladnychslobod>

a každý orgán by mal hovoriť, správať sa, konať, pôsobiť v duchu ľudských práv a to vo vlastnom i všeobecnom (vnútroštátnom, regionálnom aj celosvetovom) záujme. Pochopiteľne, každá spoločnosť a každý štát má vlastnú edukačnú sústavu aj vlastnú predstavu o výchovno-vzdelávacom procese. Ako však vysvetľujeme na viacerých miestach tejto publikácie, sú to práve demokratické krajiny a štáty, ktoré majú v tejto oblasti mimoriadnu zodpovednosť a ako budeme dokumentovať neskôr, aj povinnosť postupovať súčinne pri napĺňaní spoločných hodnôt a cieľov. Pre demokratické orgány to znamená, že všetkými vnútroštátnymi i medzinárodnými opatreniami majú pôsobiť v záujme podpory a ochrany ľudských práv a slobôd.

Článok 26 VDLP deklaruje právo každého človeka na vzdelanie. Zároveň hovorí o zmysle a ciele vzdelávania: „Vzdelanie má smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Má napomáhať k vzájomnému porozumeniu, znášateľnosti a priateľstvu medzi všetkými národmi a skupinami rasovými i náboženskými, ako aj k ďalšej činnosti OSN na zachovanie mieru.“¹¹² Slová deklarácie potvrdzujú, že pri vzdelávaní pôjde o ďaleko viac, než len predmet „Ľudské práva“ v škole. Vzdelávanie ako také sa chápe ako príprava na život v dôstojnosti, život v právach a slobodách, a preto sa má uskutočňovať tomu primeraným spôsobom.

Priamym odrazom posolstva VDLP bol *Dohovor proti diskriminácii vo vzdelávaní*¹¹³, ktorý vzišiel z pôdy Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO) v roku 1960. Zmluvné strany dohovoru v čl. 5, ods. 1., písm. a) súhlasia, že „Vzdelávanie bude zamerané na plnohodnotný rozvoj ľudskej osobnosti a na posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám, bude presadzovať porozumenie, znášateľnosť

¹¹² Dostupné na

http://www.snslp.sk/CCMS/files/Vseobecna_deklaracia_ludskych_prav.pdf

¹¹³ Dostupné na <http://portal.unesco.org/en/ev.php->

[URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html); dohovor preložený do slovenského jazyka je súčasťou Prílohy tejto publikácie.

a priateľstvo medzi všetkými národmi, rasovými a náboženskými skupinami a bude podporovať aktivity Organizácie Spojených národov zamerané na udržanie mieru.“

Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (ICERD) v roku 1965 vo svojom čl. 7 stanovil: „Zmluvné štáty sa zaväzujú, že podniknú bezodkladné a účinné opatrenia, najmä v oblasti vyučovania, výchovy, kultúry a informácií na boj proti predsudkom, ktoré vedú k rasovej diskriminácii, a pre podporu porozumenia, znášateľnosti a priateľstva medzi národmi a rasovými alebo etnickými skupinami, ako aj pre popularizáciu cieľov a zásad Charty Organizácie Spojených národov, Všeobecnej deklarácie ľudských práv, Deklarácie Organizácie Spojených národov o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie a tohto dohovoru.“¹¹⁴ Dohovor upriamuje pozornosť na jeden z vypuklých dôvodov nerešpektovania ľudských práv, rasovú diskrimináciu a zmluvným stranám ukladá, aby v širokej oblasti, všade tam, kde sa pracuje a pôsobí slovami, informáciami a poznatkami, došlo k zjednoteniu úsilia smerujúceho k ľudskoprávnej a antidiskriminačnej výchove.

V *Medzinárodnom pakte o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach* (ICESCR) štáty, ktoré sú jeho zmluvnými stranami a ktoré podľa odseku 1 čl. 13 uznávajú právo na vzdelanie zároveň súhlasia, „že vzdelanie bude smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a zmyslu pre jej dôstojnosť a posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Súhlasia, že vzdelanie má umožniť všetkým osobám účinnú účasť v slobodnej spoločnosti, napomáhať vzájomné porozumenie, znášateľnosť a priateľstvo medzi všetkými národmi a všetkými rasovými, etnickými a náboženskými skupinami, ako rozvoj činnosti Organizácie Spojených národov na zachovanie mieru.“¹¹⁵

Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (CEDAW), z roku 1979 v odvolaní sa na medzinárodné pakty o ľudských právach konšta-

¹¹⁴ Dostupné na http://www.narodnostnemensiny.gov.sk/data/att/8845_subor.pdf

¹¹⁵ Dostupné na http://www.narodnostnemensiny.gov.sk/data/att/8847_subor.pdf

tuje, že štáty, zmluvné strany týchto paktov „majú povinnosť zabezpečiť rovnoprávnosť mužov a žien pri využívaní všetkých hospodárskych, sociálnych, kultúrnych, občianskych a politických práv“, berúc do úvahy medzinárodné dohovory, rezolúcie, deklarácie a odporúčania Organizácie Spojených národov a odborných organizácií, ktoré presadzujú rovnoprávnosť mužov a žien.

CEDAW zaväzuje štáty, zmluvné strany, aby boli dievčatám a ženám v oblasti vzdelávania zabezpečené rovnaké práva ako mužom a podrobne vymenúva príslušné opatrenia slúžiace na ich zabezpečenie.¹¹⁶ Rovný prístup, rovné príležitosti a rovné práva vyplývajúce z rovnoprávnosti mužov a žien sa týkajú podmienok pre voľbu zamestnania a povolania, štúdiá, vysvedčení, diplomov, všetkých úrovní a druhov vzdelávacích zariadení, kurikúl, skúšok, učiteľského zboru, atď. Opatrenia v oblasti vzdelania majú smerovať k odstráneniu stereotypných koncepcií úlohy mužov a žien, k revízii učebníc a školských programov, vyučovacích metód, rovnoprávneho využívania štipendií. Zabezpečiť majú medzi iným prístup k osobitným vzdelávacím informáciám, ktoré napomáhajú zdraviu a blahu rodiny, včítane informácií a rád v oblasti plánovania rodiny. Neskôr tieto články rozvinul aj Výbor pre odstránenie všetkých foriem diskriminácie žien, z odporúčaní ktorého vyplýva, že vzdelávanie sa má niesť v duchu rodovej rovnosti a rešpektovania ľudských práv žien.

Možno povedať, že všetky ľudskoprávne nástroje – dohovory, hoci venujú ťažiskovú pozornosť určitej čiastkovej ľudskoprávnej problematike, *jednomyseľne* nastoľujú nevyhnutnosť vzdelávania, sústredeného na odstraňovanie deficitov brániacich realizácii konkrétneho ľudského práva, ale osadeného do širšieho rámca všeobecnej súvislosti ľudských práv a ľudskoprávnej prípravy. Ľudskoprávne vzdelávanie a rodové vzdelávanie (ako aj iné špecializované vzdelávania v tejto oblasti) sú spojenými nádobami a vyjadrujú, čo všetko v ľudskoprávnej príprave nemožno opomenúť.

¹¹⁶ Dostupné na <http://www.amnesty.sk/wp-content/uploads/2012/01/Dohovor-o-odstr%C3%A1nen%C3%AD-v%C5%A1etk%C3%BDch-foriem-diskrimin%C3%A1cie-%C5%BEien.pdf>; pozri hlavne čl. 10.

CRC v roku 1989 v odseku 1, čl. 29 stanovil:

“1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou dohovoru, sa zhodujú, že vzdelávanie dieťaťa má smerovať k:

- a) rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho jedinečných daností a duševných a fyzických schopností v ich najvyššej možnej miere;*
- b) rozvíjaniu úcty k ľudským právam a základným slobodám a k zásadám zakotveným v Charte Organizácie Spojených národov;*
- c) rozvíjaniu úcty k rodičom, k vlastnej kultúrnej, jazykovej a hodnotovej identite a k hodnotám krajiny, v ktorej dieťa žije i k hodnotám krajiny svojho pôvodu, a k iným kultúram*
- d) 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 a osobami domorodého pôvodu;*
- e) rozvíjaniu úcty k prírodnému prostrediu.”¹¹⁷*

Vo *Všeobecnom komentári č. 1 k čl. 29 Výboru pre práva dieťaťa* (CRC) z roku 2001, ktorý je súčasťou prílohy tejto publikácie, výbor vysvetľuje, prečo majú byť ciele, obsahy, formy, prístupy, procesy každého vzdelávania ľudskoprávne a ľudsky dôstojné. Prameňom vysvetlení je alfa a omega ľudskoprávnej idey, teda, že v ľuďoch, dospelých aj nedospelých, či sú na strane vzdelávajúcich alebo vzdelávaných je genericky prítomná ľudská dôstojnosť a ľudské práva, chápané ako východisko i zmysel ľudského života. Každé dieťa má preto nárok na výchovu a vzdelávanie, ktorých cieľom je „vybaviť dieťa zručnosťami potrebnými na život, posilniť schopnosť dieťaťa využívať plný rozsah ľudských práv a presadzovať kultúru, ktorá je presiaknutá príslušnými ľudskoprávnymi hodnotami.“ Život dieťaťa sa však neodohráva len v prostredí škôlky a školy ale aj v prostredí rodiny, obce, spoločnosti, ktoré by si preto ľudskoprávnosť mali ctiť a zodpovedajúcimi spôsobmi ju synchronne presadzovať.

¹¹⁷ Preklad autorského kolektívu publikácie. Pozri pozn. 22

Ďalší z dôrazov komentára je venovaný kľúčovému významu ľudskoprávneho vzdelávania. Článok 29 (1) Dohovoru o právach dieťaťa vníma ako „základný stavebný kameň rôznych programov ľudskoprávneho vzdelávania, ku ktorým vyzvala Svetová konferencia o ľudských právach vo Viedni v roku 1993“. Ľudskoprávne vzdelávacie programy by mali „poskytovať informácie o obsahu ľudskoprávnych zmlúv. Avšak deti by sa mali o ľudských právach učiť aj prakticky, pozorovaním uplatňovania ľudskoprávnych noriem v praxi doma, v škole alebo v rámci miestneho spoločenstva.“ Ľudskoprávne vzdelávanie sa poníma ako komplexný celoživotný proces, ktorý sa začína premýšľaním detí o ľudskoprávnych hodnotách a skúsenostiach v ich každodennom živote.

Komentár varuje pred zjednodušovaním významových odtieňov termínu „ľudskoprávne vzdelávanie“, pretože: „Okrem formálneho ľudskoprávneho vzdelávania je potrebné presadzovanie hodnôt a politík napomáhajúcich ľudské práva nielen v rámci škôl a univerzít ale aj v rámci širšieho spoločenstva“.¹⁴⁸ Posolstvo komentára je jasné: ľudské práva nehľadajme (len) v šlabikári, predmetovej učebnici, skriptách študijného odboru, v škole, atď., ale aj mimo školy, doma, v rodine, v práci, v zamestnaní, v rozličných komunitách a vzťahoch. Ľudské práva sú aj to, *ako sa učíme* a hlavne, *ako sa správame a žijeme* vo všetkých svojich individuálnych, vzťahových, rodinných, pracovných, spoločenských a občianskych statusoch.

Vyššie uvedené dokumenty hovoria o ľudských právach ako o objekte, predmete vzdelávania a zároveň ako o niečom, čo je neoddeliteľne späté s našou ľudskou podstatou, ktorú sa snažíme celoživotne poznávať a ktorá sa osvedčuje predovšetkým v interakciách s inými ľuďmi a spoločnosťami. Ľudské práva sa idealisticky môžu javiť (najmä v situácii osobného šťastia a šťastných spoločensko-politických pomerov) ako akýsi samozrejмый, všadeprítomný a všeobjímajúci princíp. Stačí však konkrétna životná situácia, konkrétna (iná) spoločnosť a optika sa môže prudko meniť. Ľudskoprávne dokumenty aj ľudská skúsenosť dokladujú, ako často a hojne (čo do rozmanitosti, intenzity a dopa-

¹⁴⁸ Všeobecný komentár č. 1 k čl. 29 CRC bližšie pozri v Prílohe tejto publikácie.

du na množstvo ľudí) sa takéto nešťastné, trpké situácie vyskytujú. Viazu sa spravidla na konkrétne charakteristiky jednotlivých ľudí, spoločné pre celé skupiny, označované (nie celkom správne) ako menšiny, napríklad, na deti, na ženy, či ľudí inej pleti.

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (CRPD, 2006) je medzinárodným dohovorom, ktorý obširne upriamuje pozornosť na vzdelávacie aspekty súvisiace s realizáciou ľudských práv u ľudí, ktorí sa ich musia, aj v našej krajine, domáhať. Cieľom dohovoru je, aby zmluvné strany, štáty a vlády, zabezpečovali a podporovali plné uplatňovanie všetkých ľudských práv a základných slobôd pre všetky osoby so zdravotným postihnutím bez akéhokolvek diskriminovania na základe zdravotného postihnutia. Záväzky sa týkajú každej politiky a každého programu, teda aj vzdelávacej. Zmluvné strany majú zabezpečiť, aby všetci ľudia, ktorí pracujú s osobami so zdravotným postihnutím, boli vzdelaní v oblasti práv uznaných CRPD. Deťom so zdravotným postihnutím má byť zabezpečené plné využívanie všetkých ľudských práv a základných slobôd na rovnakom základe s ostatnými deťmi.

Zmluvné strany sa podľa čl. 8 CRPD „zaväzujú prijať okamžité, účinné a primerané opatrenia na zvýšenie povedomia v celej spoločnosti, a to aj na úrovni rodín, o postavení osôb so zdravotným postihnutím a na podporenie rešpektovania práv a dôstojnosti osôb so zdravotným postihnutím“.

Tieto opatrenia majú eliminovať predsudky, stereotypy a škodlivé praktiky vo vzťahu k osobám so zdravotným postihnutím, uskutočňovať kampane na podporu pozitívneho vnímania práv osôb so zdravotným postihnutím, „presadzovať postoj rešpektovania práv osôb so zdravotným postihnutím na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému a u všetkých detí od ich raného veku a podporovať vzdelávacie programy zamerané na zvyšovanie povedomia o vzťahu k osobám so zdravotným postihnutím a k právam osôb so zdravotným postihnutím.“

Dohovor stanovuje v čl. 9 zásadu prístupnosti osôb so zdravotným postihnutím ku všetkým životným prostrediam a aspektom života. V oblasti vzdelávania (ods. 1, čl. 24) sú preto zmluvné strany CRPD povinné zabezpečiť začleňujúci vzdelávací systém na všetkých úrovniach a celoživotné vzdelávanie zamerané na „a) plný rozvoj ľudského potenciálu a pocitu vlastnej dôstojnosti a hodnoty a na posilnenie rešpektovania ľudských práv, základných slobôd a ľudskej rozmanitosti; b) rozvoj osobnosti, talentu a tvorivosti osôb so zdravotným postihnutím, ako aj ich duševných a telesných schopností v maximálnej možnej miere; c) umožnenie osobám so zdravotným postihnutím účinne sa zapájať do života slobodnej spoločnosti.“¹¹⁹

Z CRPD, ako aj z dosiaľ uvedeného vyplýva, že pre úspešné odstraňovanie prekážok uplatňovania ľudských práv osôb so zdravotným postihnutím je rovnako dôležité, aby väčšinová populácia rástla a formovala svoje poznanie a postoje v záujme všeobecného uznania rovných práv a aby mala aj každá dotknutá osoba alebo skupina osôb dostatočné možnosti spoznať a uplatňovať svoje práva.

Na prelome 80-tych a 90-tych rokov 20. storočia disponovalo medzinárodné, najmä demokratické spoločenstvo viac než štyrmi desaťročiami skúseností z projektovania a realizovania idey ľudských práv. K starším európskym demokraciám sa po politických premenách od roku 1989 začalo hlásiť viacero nových postsocialistických štátov. V tejto historicky jedinečnej situácii sa konala *Svetová konferencia o ľudských právach vo Viedni*.

Slovami prijatej *Viedenskej deklarácie a Akčného programu (1993)*¹²⁰ znovu potvrdila záväzok a prioritnú zodpovednosť všetkých štátov pri presadzovaní všeobecnej úcty, pozornosti a ochrany voči všetkým ľudským právam a základným slobodám všetkých ľudí v súlade s Chartou OSN, ostatnými ľudskoprávnymi nástrojmi a medzinárodným právom. Vyhlásila: „Univerzálna

¹¹⁹ Dostupné na <http://www.spv.sk/library/files/2010-317.pdf>; pozri aj články 4, 7 dohovoru.

¹²⁰ Dostupné na <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/vienna.aspx>; pozri najmä časť I, odseky 1, 33, 34 a časť II, odseky 78, 79, 80, 81 a 82.

povaha týchto práv a slobôd je nespochybniteľná.“ Ďalej uviedla, že *povinnosťou štátov je zabezpečiť, aby vzdelávanie ako také smerovalo k posilňovaniu úcty k ľudským právam a základným slobodám*. Vyzvala štáty, aby včlenili do vzdelávania *ľudskoprávne teoretické i praktické programy*. Vlády, systém OSN a iné multilaterálne organizácie naliehavo požiadala, aby na tieto programy podstatne navýšili prostriedky a napomohli tak posilneniu práva a demokracie.

V osobitnej časti deklarácie a akčného programu konferencia vyhlásila, že „ľudskoprávne vzdelávanie, odborná príprava a zvyšovanie povedomia verejnosti sú zásadné pre presadzovanie a dosiahnutie stabilných a harmonických vzťahov medzi spoločnosťami a pre posilnenie vzájomného porozumenia, znášanlivosti a mieru.“

Konferencia vyzvala štáty a inštitúcie, aby včlenili *predmety ľudské práva, humanitárne právo, demokraciu a právny štát* do vzdelávacích programov všetkých inštitúcií formálneho a neformálneho vzdelávania. Uviedla: „Ľudskoprávne vzdelávanie musí obsahovať problematiku mieru, demokracie, rozvoja a sociálnej spravodlivosti, tak ako sú uvedené v medzinárodných a regionálnych ľudskoprávných nástrojoch, aby docielili všeobecné porozumenie a povedomie v záujme posilnenia univerzálneho záväzku voči ľudským právam.“ Berúc v úvahu *Svetový akčný plán vzdelávania k ľudským právam a demokracii*, prijatý v marci 1993 na Medzinárodnom kongrese UNESCO o vzdelávaní k ľudským právam a demokracii a iné ľudskoprávne nástroje, Svetová konferencia odporučila štátom, aby pripravili *špeciálne programy a stratégie* pre zabezpečenie *čo najširšieho ľudskoprávneho vzdelávania a verejnej informovanosti* s osobitným zreteľom na ľudskoprávne potreby žien. Vyzvala štáty, aby v spolupráci s medzivládnyimi, vnútroštátnymi a mimovládnyimi organizáciami a s konzultačnou a technickou pomocou systému OSN nastavili vzdelávacie aktivity v oblasti ľudských práv ako aj špecializované vzdelávanie vojenských, trestnoprávných, policajných zdravotníckych povolání o štandardoch obsiahnutých v medzinárodných ľudskoprávných

nástrojoch a humanitárnom práve. Konferencia zároveň avizovala, že je nevyhnutné zvážiť vyhlásenie dekády ľudskoprávneho vzdelávania OSN, v záujme podpory, povzbudenía a sústredenia sa na predmetné vzdelávacie aktivity.¹²¹

Z ďalších dokumentov zakotvujúcich ustanovenia o potrebe ľudskoprávneho vzdelávania možno uviesť *Akčný program Medzinárodnej konferencie o obyvateľstve a rozvoji* (Káhira, 1994),¹²² ktorý položil dôraz na vzdelávanie v oblasti reprodukčných práv a reprodukčného zdravia, osobitne v detskom a adolescentnom veku. Podľa programu musí štát a spoločnosť poskytovať ucelenú sexuálnu výchovu a vzdelávanie mladým ľuďom s podporou a poradenstvom pre ich rodičov a v súlade s Dohovorom o právach dieťaťa.

Durbanská deklarácia a Akčný program, ktoré vzišli zo Svetovej konferencie proti rasizmu, rasovej diskriminácii, xenofóbii a súvisiacej neznášanlivosti (Durban, Juhoafrická republika, 2001)¹²³ zdôraznili význam preventívnej a jednotnej aktivity, obzvlášť v oblasti vzdelávania a zvyšovania povedomia a vyzvali štáty na kľúčové posilnenie ľudskoprávneho vzdelávania pri potláča-

¹²¹ Na podujatí pri príležitosti 20. výročia Viedenskej deklarácie a Akčného programu vystúpil s prejavom 25.9.2013 v New Yorku podpredseda vlády a minister zahraničných vecí a európskych záležitostí SR Miroslav Lajčák, ktorý zdôraznil, že ciele a záväzky Viedenskej deklarácie a Akčného programu prijatého pred dvadsiatimi rokmi ostávajú stále platné.

Pozri:

[https://www.mzv.sk/servlet/content?MT=/App/WCM/main.nsf/vw_ByID/ID_EA7419BDE7ECA99C1257B4A002DA134_SK&OpenDocument=Y&LANG=SK&TG=BlankMaster&URL=/App/WCM/Aktualit.nsf/\(vw_ByID\)/ID_B0521D6F2D1CE61DC1257BF1006E3F2C](https://www.mzv.sk/servlet/content?MT=/App/WCM/main.nsf/vw_ByID/ID_EA7419BDE7ECA99C1257B4A002DA134_SK&OpenDocument=Y&LANG=SK&TG=BlankMaster&URL=/App/WCM/Aktualit.nsf/(vw_ByID)/ID_B0521D6F2D1CE61DC1257BF1006E3F2C)

Na základe výsledkov Svetovej konferencie o ľudských právach bol vytvorený Úrad vysokého komisára OSN pre ľudské práva ako hlavného predstaviteľa OSN v oblasti ochrany ľudských práv. V súčasnosti, po troch komisárkach a troch komisároch (od r. 1994) je siedmym komisárom Zeid Ra'ad Al Hussein.

¹²² Dostupné na <http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ICPD%20PoA%20English.pdf>; pozri najmä odseky 7.3 a 7.37.

¹²³ Dostupné na http://www.un.org/en/durbanreview2009/pdf/DDPA_full_text.pdf; pozri najmä odseky 95. - 97. Deklarácie a odseky 125. - 139. Akčného programu. Obdobne pozri odseky 22 a 107 záverečného dokumentu Durbanskej hodnotiacej konferencie z roku 2009; dostupné na:

http://www.un.org/en/durbanreview2009/pdf/Durban_Review_outcome_document_En.pdf

ní rasizmu, rasovej diskriminácie, xenofóbie a súvisiacej neznášanlivosti. Povzbudili štáty, aby pripravili celú škálu programov určených všetkým časťam spoločnosti, osobitne deťom a mladým ľuďom, v záujme presadzovania úcty k hodnotám rozmanitosti, pluralizmu, znášanlivosti, vzájomného uznania, kultúrnej citlivosti, integrácie a inkluzívnosti.

*Výsledný dokument Svetového samítu OSN v New Yorku*¹²⁴, na ktorom sa roku 2005 zišlo viac než 170 hláv štátov, aby potvrdili miléniové rozvojové ciele,

v odseku 131 stanovil: „Podporujeme presadzovanie ľudskoprávneho vzdelávania a výučby na všetkých úrovniach, ktoré sa uskutočňujú prostredníctvom zavádzania svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania tak, ako je to náležité a povzbudzujeme všetky štáty, aby v tomto ohľade rozvíjali svoje iniciatívy.“ Svetový program sa čoskoro na to stal skutočnosťou, nadviazal na iné, pred ním vyhlásené príbuzné programy a generoval nové.

K špecifickým medzinárodným akčným rámcov zameraným na ľudskoprávne vzdelávanie napríklad patria: *Svetová kampaň oboznamovania verejnosti s ľudskými právami* (1988, prebieha dodnes), ktorá sa zameriava na tvorbu a šírenie informačných materiálov o ľudských právach, *Dekáda ľudskoprávneho vzdelávania OSN* (1995–2004) a príslušný *Akčný plán* zameraný na podporu vytvárania a presadzovania univerzálnych, účinných a udržateľných stratégií pre ľudskoprávne vzdelávanie na úrovni jednotlivých štátov¹²⁵, *Medziná-*

¹²⁴ Rezolúcia VZ OSN zo 16.9.2005.

Dostupné na <http://www.un.org/womenwatch/ods/A-RES-60-1-E.pdf>; pozri aj odseky 43. – 45. venované vzdelávaniu, odseky 119. - 130. venované ľudským právam a právnemu štátu.

¹²⁵ Myšlienka dekády vzišla zo Svetovej konferencie o ľudských právach vo Viedni (1993). VZ OSN rezolúciou č. 49/184 z 23.12.1994 zaviazala členské krajiny a ich vládne a mimovládne vzdelávacie inštitúcie, aby zintenzívnili svoje úsilie pri tvorbe a implementácii programov ľudskoprávneho vzdelávania prostredníctvom prípravy a naplňovania celoštátnych plánov ľudskoprávneho vzdelávania. Akčný plán dekády stanovil normatívnu bázu, definície, princípy, ciele, hlavných aktérov, cieľové skupiny, programové, koordinačné a implementačné postupy ľudskoprávneho vzdelávania. V ich zmysle mali byť na úrovni štátov ustanovené komisie pre výchovu a vzdelávanie s celoštátnou pôsobnosťou, ktoré by vypracovali celoštátne stratégie a akčné plány.

rodná dekáda kultúry mieru a nenásilia pre deti sveta (2001–2010), *Dekáda vzdelávania k trvalo udržateľnému rozvoju OSN* (2005–2014) a *Medzinárodný rok ľudskoprávnej výučby* (2008–2009). Ďalšie medzinárodné rámce, ktoré okrem iného podporujú aj ľudskoprávne vzdelávanie, zahŕňajú *Medzinárodnú dekádu zblížovania kultúr* (2013–2022), hnutie *Vzdelanie pre všetkých* (2000–2015), iniciatívu generálneho tajomníka OSN *Globálne vzdelávanie má prednosť* a rozvojovú agendu siahajúcu za rok 2015.

5.1.2. Svetový program OSN v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania

*Svetový program ľudskoprávneho vzdelávania (2005 – a ďalej)*¹²⁶ nadvia-
zal na rovnomennú dekádu z rokov 1995 až 2004 a zastrelil všetky hore uve-
dené akčné rámce. *Prvá fáza* svetového programu (2005 – 2009)¹²⁷ sa zame-
rala na zavedenie ľudskoprávneho vzdelávania na základných a stredných
školách. Hoci bola pôvodne vyhlásená na tri roky (do roku 2007), Rada OSN
pre ľudské práva následne rozhodla o jej predĺžení do roku 2009. Široká sku-
pina odborníkov a odborníkov zo vzdelávacej a ľudskoprávnej praxe všetkých
kontinentov pripravila *Akčný plán prvej fázy*¹²⁸ svetového programu, ktorý
navrhol konkrétnu stratégiu a praktické kroky implementácie ľudskoprávne-

Smernica Vysokkej komisárky OSN pre ľudské práva precizovala odporúčania pre ich tvorbu. Ako kľúčové kritériá programov stanovila komplexnosť (z hľadiska obsahu), účinnosť (z hľadiska výchovnovzdelávacích prístupov) a udržateľnosť (z hľadiska dlhodo-
bojej účinnosti).

Pozri na <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Decade.aspx>

Na záver dekády Vysoká komisárka pre ľudské práva OSN vyhlásila Deň ľudských práv 2004 za deň venovaný ľudskoprávnemu vzdelávaniu a rok prepájajúci ukončenie dekády a spustenie svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania.

Pozri na <http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/HRDay2004/Pages/HRD2004.aspx>

¹²⁶ V angličtine *World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing)*; rezolúcia VZ OSN č. 59/113 z 10.12.2004. Dostupné na:

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>

¹²⁷ Dostupné na

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/FirstPhaseIndex.aspx>; rezolúcia VZ OSN č. 6/24 z 28.9.2007

¹²⁸ Dostupné na

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/planaction.aspx>; rezolúcia č. 59/113 B z 14.7.2005

ho vzdelávania v jednotlivých krajinách. Za účelom facilitovania koordinovanej podpory Spojených národov pri vnútroštátnych realizáciách akčného plánu prvej fázy bol v roku 2006 ustanovený špecializovaný výbor UNIACC.¹²⁹ Rada OSN pre ľudské práva sa v októbri 2009 rozhodla zamerať *Druhú fázu* svetového programu (2010 – 2014)¹³⁰ na zavedenie ľudskoprávneho vzdelávania vo vyššom vzdelávaní ako aj na odbornú ľudskoprávnu prípravu ľudí pôsobiacich v učiteľskom, pedagogickom, štátno-zamestnaneckom postavení, príslušníčky a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a v ozbrojených silách všetkých úrovní. *Akčný plán druhej fázy* svetového programu bol konzultovaný a pripravený v spolupráci Vysokého komisára pre ľudské práva a UNESCO. Tretia, v auguste 2014 ohlásená fáza svetového programu na roky 2015 – 2019¹³¹, bude do značnej miery ovplyvnená povahou a výsledkami predošlých fáz ale aj nižšie uvedeným dokumentom, ktorý významne systematizoval poznatky a zistenia dovedajších úsilí medzinárodného spoločenstva v oblasti ľudskoprávnej výchovy, vzdelávania a odbornej prípravy. Jeho priblíženiu sa preto budeme venovať.

5.1.3. Deklarácia OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní

Význam *Deklarácie o ľudskoprávnom vzdelávaní*¹³², prijatej na pôde OSN v decembri 2011 možno prirovnať k významu Všeobecnej deklarácie ľudských práv. V oblasti ľudskoprávneho vzdelávania sa javí ako obdobný historický a rámcový dokument. Je zdrojom zovšeobecnení, princípov, odporúčaní ale je

¹²⁹ The United Nations Inter-Agency Coordinating Committee on Human Rights Education in the School System.

¹³⁰ Dostupné na

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/SecondPhase/Pages/SecondPhaseIndex.aspx>; rezolúcia VZ OSN č. 12/4 z 1.10.2009

¹³¹ Bližšie pozri v časti 5.1.4.

¹³² V angličtine *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*; rezolúcia VZ OSN č. 66/137 prijatá bez hlasovania 19.12.2011. Dostupné na: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx>;

Neoficiálny preklad deklarácie do slovenského jazyka je v Prílohe tejto publikácie.

aj apelom. Je paradigmou, podľa ktorej možno posudzovať pokrok resp. zaostávanie tej ktorej krajiny, vrátane Slovenskej republiky, v sledovanej oblasti. Pozorného čitateľa alebo pozornú čitateľku nemenej zaujme porovnanie deklarácie s obdobným, len o niečo starším dokumentom Rady Európy, ktorému sa budeme venovať neskôr.

Valné zhromaždenie OSN pri prijatí deklarácie vyzvalo vlády, agentúry, organizácie systému OSN, medzivládne a mimovládne organizácie, aby ju intenzívne rozširovali a usilovali sa o jej všeobecné uznanie a porozumenie. Požiadalo generálneho tajomníka, aby ju zahrnul do ďalšieho vydania zbierky medzinárodných nástrojov ľudských práv.

V úvode k deklarácii Valné zhromaždenie potvrdilo účely a princípy Charty OSN týkajúce sa ochrany a posilňovania rešpektu voči všetkým ľudským právam a základným slobodám všetkých ľudí, bez ohľadu na rasu, pohlavie, jazyk či náboženstvo. Opätovne, v súlade so VDLP prehlásilo, že „každý človek a orgán spoločnosti sa bude snažiť výučbou a vzdelávaním zvyšovať rešpekt voči ľudským právam a základným slobodám.“ Taktiež, v súlade s medzinárodnými nástrojmi potvrdilo povinnosť štátov realizovať právo každého človeka na vzdelanie, pričom vzdelávanie ako také má posilňovať rešpekt voči ľudským právam a základným slobodám. Explicitne uznalo „zásadný význam ľudskoprávneho vzdelávania pre podporu, ochranu a účinné uplatnenie ľudských práv“. Pripomenulo inštitúciám, vládam a štátom závery Svetovej konferencie o ľudských právach, usporiadanej vo Viedni v roku 1993 a závery Svetového samitu z roku 2005, na ktorých predstavitelia a predstavitelky štátov vyslovili podporu ľudskoprávnemu vzdelávaniu na všetkých úrovniach výučby, aj prostredníctvom zavedenia Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania.

Deklarácia 'hovorí' univerzálnym, všezahŕňajúcim, rešpektujúcim a preto zároveň špeciálnym jazykom ľudských práv. Je dokumentom zjednotenej formy a obsahu. *Úvodné články* deklarácie sú kvintiesenciou chápania ľudských práv a dlhoročného úsilia OSN o stimulovanie všetkých zodpovedných

subjektov v záujme dosahovania pokroku pri uznaní a dodržiavaní týchto práv.

Kľúčovým operatívnym článkom deklarácie je *článok 1*. Jeho *odsek 1* znie: „Každý človek má právo poznať, vyhľadávať a dostať informácie ohľadom všetkých ľudských práv a základných slobôd a mal by mať možnosť ľudskoprávne sa vzdelávať.“ Ostatné dva odseky čl. 1 hovoria o vzájomnej podmienenosti ľudskoprávneho vzdelávania, úcty voči ľudským právam a dodržiavania ľudských práv. Vráťme sa však k odseku 1. Potvrďuje, že *máme právo poznať všetky ľudské práva*, nie vybrané, ale všetky. Čo znamená slovo *všetky*? Pripomína vzájomnú komplementárnosť (vzájomné dopĺňanie sa), neoklieštitelnosť a súvislosť ľudských práv, lebo životaschopnosť ktoréhokoľvek ľudského práva závisí od kondície tých ostatných. Upozorňuje, že nemáme resignovať na žiadne ľudské právo. Obsahuje v sebe poukaz na známe, pozitívne spísané ľudské práva i predpoklad, že ľudské práva sa tak ako človek (spoločnosť, poznanie, vzťahy, situácie, okolnosti...) vyvíjajú, preto ich katalóg nemôže byť raz a navždy daný. Odsek 1 stanovuje, že máme právo zaujímať sa o ľudské práva, spoznávať ľudské práva a že sú tu orgány, ktoré majú pre to vytvoriť a poskytnúť vhodné podmienky.

Článok 2, odsek 1 hovorí o šírke, hĺbke, rozsahu a zmysle ľudskoprávneho vzdelávania. Ide o „všetky vzdelávacie, školiace, informačné a osvetové činnosti, ktorých cieľom je posilniť všeobecnú úctu voči ľudským právam a dodržiavanie všetkých ľudských práv a základných slobôd, prispievajúc tak, okrem iného, k prevencii porušovania a zneužívania ľudských práv, a to prostredníctvom poskytovania vedomostí a zručností a prostredníctvom pochopenia a rozvoja individuálnych postojov a reakcií, aby takto posilnení ľudia mohli prispieť k nastoleniu a podpore všeobecnej kultúry ľudských práv.“ Deklarácia na tomto mieste potvrdzuje, že rola ľudskoprávneho vzdelávania je viacvýznamová. Ľudskoprávne vzdelávanie neposkytuje len sumu vedomostí o ľudských právach. Sprostredkúva utváranie, testovanie a rozvoj postojov, prasto, ľudskoprávneho vedomia a citu, ktoré môžu a majú predchádzať ata-

kom na ľudské práva. Erudícia (cibrené premýšľanie) a empatia (skúsenostné vcitovanie) budujú kultúru ľudských práv. Výsledkom takejto kultivácie má byť nadobudnutie široko chápanej ľudskoprávnej *kompetencie*, tak ako ju vo vzťahu k vzdelávaniu chápe moderná pedagogická veda. Pojem *všeobecná kultúra ľudských práv* nás vracia k spätosti ľudských práv, lepšie povedané, k spätosti ich nositeľov a nositeľiek. Ľudské práva iného človeka, iných ľudí sa nás týkajú viac, než si prvoplánovo vieme alebo chceme pripustiť.¹³³ Kultúre ľudských práv sa treba učiť ako každej inej kultúre, ako umeniu života, pohľadu, slova, vzťahu, záujmu, zdravého (dobrý život produkujúceho) a komplexného životného štýlu.

Podľa *článku 2, odseku 2* je ľudskoprávne vzdelávanie vzdelávaním *o* ľudských právach, *prostredníctvom* ľudských práv a *pre* ľudské práva. Je sprostredkovaním vedomostí a porozumenia ale aj ľudskoprávnej etiky demonštrovanej v (ľudskoprávne férovom) vzťahu vzdelávajúcich a vzdelávaných v záujme ich vzájomného posilnenia sa pri uplatňovaní vlastných práv a rešpektovaní práv ostatných. Nejde o proces, ktorý sa týka len vybraných úrovní a foriem vzdelávania. Naopak, ide o celoživotný proces, o ľudí každého veku, o všetky etapy života, o všetky súčasti spoločnosti, o všetky úrovne vzdelávania, vyučovania a zvyšovania povedomia.

Osobitný dôraz sa kladie na prípravu školiteľiek, školiteľov, učiteľiek, učiteľov a štátnych zamestnancov a zamestnankyň (ods. 1. – 2.) a to aj preto, aby používali „jazyk a metódy vhodné pre cieľové skupiny, berúc do úvahy ich osobitné potreby a podmienky.“ Odsek 3., ktorý sme citovali, priamo potvrdzuje, že pri poznávaní a osvojovaní si ľudských práv nejde len o to, *čo* sa učíme,

¹³³ Pohrdanie alebo násilie v rodine robí všetkých jej členov a členky nešťastnými. Šikanózne správanie voči spolužiačke alebo kolegovi v práci môže riadne pokaziť atmosféru v kolektíve, na čo koniec koncov doplácajú všetci ľudia. Chudobou jednotlivcov a marginalizovaných skupín chudobnieme všetci. Neriešenie práv migrantov a migrantiek môže aj Európu, ktorá je pomerne zdvorilou hostiteľkou, prísť draho. Dlhodobé ignorovanie rasizmu v Spojených štátoch amerických (paradoxne v jednej z najtolerantnejších krajín) prináša sociálne problémy, ktoré napriek tolerancii novej generácie nie je ľahké vyriešiť...

ale aj o to, *ako a prečo* sa učíme. Ak si pripomenieme misiu vzdelávania ako takého (nielen ľudskoprávneho vzdelávania), je zrejmé, že táto podmienka vhodného spôsobu, primeraných metód, platí všeobecne. Čo teda máme brať do úvahy, aby sme nepochybili?

Vodidlom môže byť *článok 4* deklarácie, ktorý ustanovuje, že ľudskoprávne vzdelávanie „by malo byť založené na princípoch Všeobecnej deklarácie ľudských práv a príslušných zmluvách a nástrojoch“. Ak sa tieto nástroje, napríklad konkrétne medzinárodné dohody týkajú práv dieťaťa, všetkých detí v ich individuálnej rôznosti, ak sa týkajú rovnosti všetkých mužov a všetkých žien a rodovej rovnosti, ak sa týkajú práv osôb so zdravotným znevýhodnením, ak sa týkajú predchádzania akejkoľvek diskriminácii, potom aj všetko vzdelávanie, ľudskoprávne zvlášť musí byť vzdelávaním vhodným pre deti, vzdelávaním rodovým, vzdelávaním inkluzívnym, vzdelávaním nediskriminačným. To jest, má mať príslušný jazyk, takt, patričné prístupy, metódy či kvality. Osobitne to platí pri špeciálnych vzdelávacích potrebách ľudí so zdravotným znevýhodnením, možno však povedať, že každý človek a každá skupina disponujú svojou zreteľa hodnou *špecialitou*. Aj toto je kultúra ľudských práv, k rozvíjaniu ktorej nabáda čl. 4 (b), aby si všetci ľudia boli „vedomí svojich práv a zodpovedností rešpektujúc práva ostatných“ ľudí a podporovali „formovanie ľudí ako zodpovedných členiek a členov slobodnej, mierovej, pluralistickej a inkluzívnej spoločnosti.“ Slobodou, mierom, inkluzívnosťou pluralít by sa mali vyznačovať všetky ľudské kolektivity, od tých základných, rodinných až po obecné, spoločenské, štátne, medzištátne. Nie náhodou ľudské práva formujú každé právo, od práva jednotlivého človeka, pokračujúc právom rodinným, právnou sústavou štátu až po právo medzinárodné.

Články 4 a 5 deklarácie sú venované princípom, cieľom, obsahu a rozsahu ľudskoprávneho vzdelávania a odbornej prípravy. Zmyslom zvyšovania povedomia, porozumenia a osvojenia si univerzálnych ľudskoprávných štandardov a princípov ako aj medzinárodných, vnútroštátnych a regionálnych záruk ochrany ľudských práv a základných slobôd je sledova-

nie ich účinného uplatnenia. Pod štandardom treba okrem iného chápať rovnaké možnosti pre všetkých ľudí prostredníctvom rovného prístupu ku kvalitnému ľudskoprávnemu vzdelávaniu bez akejkoľvek diskriminácie. Len takýto postup môže produkovať správanie všeobecne nápomocné prevencii „porušovania a zneužívania ľudských práv a k vykoreneniu všetkých foriem diskriminácie, rasizmu, stereotypov, podnecovania k nenávisti a škodlivých postojov a predsudkov, ktoré sú ich základom“ (čl. 4 (e)).

Článok 5, odsek 1 zhrňa princípy platné pre ľudskoprávne vzdelávanie, poskytované verejne alebo súkromne. Sú nimi rovnosť, ľudská dôstojnosť, inklúzia a nediskriminácia. Osobitný dôraz je položený na *rovnosť medzi dievčatami a chlapcami a medzi ženami a mužmi*. Upriamame preto pozornosť, pri tejto rodovej kondicionalite ľudskoprávneho vzdelávania na jednu z jeho línií alebo kvalít; rovnako môžeme povedať aj jeho kľúčového štandardu. Iste uznáme, že učiť sa o rovnoprávnom postavení dievčat a chlapcov, mužov a žien nemožno spôsobmi, ktoré by túto rovnosť vyvracali v samej jej podstate. Stávalo a stáva sa však, že zjavne prirodzené a samozrejmé (najmä v demokraciách) rovné postavenie dievčat a žien je v konkrétnych životných situáciách zneviditeľňované, zneuznávané, bagatelizované až znevažované napriek tomu, že dievčatá a ženy majú s chlapcami a mužmi rovné práva na správne (spravodlivo) spravovaný život v rodine, škole, zamestnaní, spoločnosti a štáte, pretože sa môžu a majú rozhodovať podľa svojho rozumu, vôle, ambícií a predstáv o šťastí. Nie vždy sú (aj v demokraciách) prítomné analytické, štatistické, vzdelávacie nástroje na to, aby bola nespravodlivosť patrične pomenovaná, odhaľovaná a odstraňovaná. Chýba kognitívna a kompetenčná príprava. Kde je problém a kto je zodpovedný? Aj na to dáva deklarácia komplexnú odpoveď. Hlavnú zodpovednosť majú štáty a vlády, aj keď, podľa preambuly VDLP, zodpovedný je každý človek a každý orgán. To, čo chceme na tomto mieste aj na celej ploche publikácie zdôrazniť (aj v odvolávke na čl. 2 a vnútornú koherentnosť deklarácie) je, že cesta k rovnoprávnemu postaveniu dievčat, žien, chlapcov a mužov vedie cez ľudskoprávne vzdelávanie, ktorého

najvlastnejšou črtou má byť premietnutie rodovej rovnoprávnosti do jeho obsahov a metód. Reč a jazyk, ktorými odrážame (ale aj formujeme) skutočnosť, ktorými sa voči sebe navzájom vymedzujeme, všetky prostriedky komunikácie, majú byť nosičmi medziludskej rovnosti a uznania, pretože to, čo sa deje dievčatám a ženám, sa v konečnom dôsledku deje aj chlapcom a mužom. Hľadanie, nachádzanie a uskutočňovanie spravodlivosti medzi rodmi možno aplikovať na všetky ostatné prípady uplatnenia rovnosti, dôstojnosti, inklúzie a nediskriminácie. Spôsoby, akými sa zhovárame, četujeme, vyučujeme, prednášame svoje vyznania, lekcie alebo politické prejavy, píšeme listy, správy, učebnice, skriptá, romány, zákonné normy, texty verejných politik, atď., prezrádzajú mnohé a indikujú, či to s ľudskými právami myslíme vážne.

Pravda, uvažovať o kvalitách ľudskoprávneho vzdelávania môžeme až vtedy, keď je nám takéto vzdelanie umožnené. Deklarácia opakovane v čl. 5, odseku 3 zdôrazňuje, že ľudskoprávne vzdelávanie „by malo byť prístupné všetkým ľuďom a malo by brať do úvahy osobitné bariéry, ktorým čelia zraniteľní a znevýhodnení ľudia a skupiny, vrátane osôb s postihnutím, zohľadňovať ich potreby a očakávania, prispieť k ich posilneniu a ľudskému rozvoju ako aj k odstráneniu príčin ich vylúčenia alebo marginalizácie a umožniť všetkým uplatňovať všetky ich práva.“

Vráťme sa na tomto mieste k subjektom, ktoré majú podľa VZ OSN aj podľa znenia deklarácie *hlavnú zodpovednosť* „za podporu a zabezpečenie ľudskoprávneho vzdelávania, rozvinutého a uskutočňovaného v duchu účasti, inklúzie a zodpovednosti.“ Sú nimi štáty a vlády. Články 7, 8 a 9 deklarácie postulujú ich úlohu dikciou, ktorá zodpovedá dlhoročnému úsiliu medzinárodného spoločenstva, zámerom, dosiahnutým úspechom ale aj nesplneným cieľom dekády a svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania.

Tak, ako majú štáty vytvárať prostredie bezpečné pre život, majú vytvárať prostredie bezpečné aj pre vzdelávanie. Rovnako by mali „jednotlivo aj prostredníctvom medzinárodnej pomoci a spolupráce podniknúť kroky, aby zabezpečili maximum disponibilných zdrojov na progresívnu realizáciu ľudsko-

právneho vzdelávania vhodnými prostriedkami, vrátane prijatia legislatívnych, administratívnych opatrení a politik.“ (čl. 7, ods. 3.) Štáty sú povinné primerane ľudskoprávne vzdelávať a pripraviť „štátne zamestnankyne, štátnych zamestnancov, verejných činiteľov, činiteľky, sudcov, sudkyne, príslušníčky a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a v ozbrojených silách a rovnako podporiť dostatočné ľudskoprávne vzdelávanie učiteliek, učiteľov, školiteliek, školiteľov a iných pedagogických a súkromných zamestnancov a zamestnankyne konajúcich v mene štátu.“ (čl. 7, ods. 4.) Vzdelávanie týchto skupín by malo obsahovať aj medzinárodné humanitárne a trestné právo.

Deklarácia pokračujúc vo výzvach a odporúčaniach dekády ľudskoprávneho vzdelávania ďalej pripomína štátom, že by mali pripraviť alebo rozvíjať *stratégie, politiky, akčné plány* implementácie *ľudskoprávneho vzdelávania* prostredníctvom ich *integrácie do školských a vzdelávacích programov*, zohľadňujúc tak Svetový program OSN ako aj špecifické vnútroštátne a miestne potreby a priority. Na príprave, uskutočňovaní, hodnotení a ďalšom rozvíjaní príslušných koncepcií, stratégií a akčných plánov by sa mali (podľa čl. 8 – 10) podieľať všetky časti občianskej spoločnosti vrátane súkromného sektora. Podporu ľudskoprávnemu vzdelávaniu by mali poskytnúť a rolu v ňom zohrávať rôzne spoločenské subjekty, najmä vzdelávacie inštitúcie, médiá, rodiny, miestne komunity, inštitúcie občianskej spoločnosti, mimovládne organizácie, ochrancovia a ochrankyne ľudských práv.

Článok 9 deklarácie sa osobitne prihovára za „ustanovenie, rozvoj a posilnenie efektívnych a nezávislých vnútroštátnych ľudskoprávných inštitúcií v súlade s Parížskymi princípmi¹³⁴ uznávajúc, že *vnútroštátne ľudsko-*

¹³⁴ Parížske princípy sú súborom medzinárodných štandardov, ktoré rámcujú a usmerňujú prácu vnútroštátnych ľudskoprávných inštitúcií, známych pod skratkou „NHRI“ (National Human Rights Institution). Skoncipované boli v Paríži v roku 1991, VZ OSN ich prijalo v roku 1993. NHRI sú financované štátom, ale sú od neho nezávislé: nie sú to mimovládne organizácie, ale pôsobia ako „most“ medzi občianskymi spoločnosťami a vládami. Bližšie pozri

právne inštitúcie môžu hrať dôležitú rolu, a ak je to nutné aj koordinačnú rolu pri podpore ľudskoprávneho vzdelávania, okrem iného, prostredníctvom zvyšovania povedomia a mobilizáciou príslušných verejných a súkromných činiteľov.“

V duchu všeobecnej zodpovednosti (každý človek a každý orgán spoločnosti) a hlavnej zodpovednosti (štáty a vlády) vyzýva deklarácia všetkých aktérov k spolupráci na miestnej, vnútroštátnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni. (čl. 12)

Záverom, *v článku 13* deklarácia pripomína štátom, že informácie o prijatých opatreniach na poli ľudskoprávneho vzdelávania by mali zahrnúť do svojich správ adresovaných jednotlivým ľudskoprávnym mechanizmom (organizáciám, výborom a pod) a *v článku 14* vyzýva štáty, aby zabezpečili efektívnu implementáciu a rozvoj deklarácie a vyčlenili na to potrebné zdroje.

5.1.4. Aktuálna výzva – Tretia fáza Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania

Deklarácia OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní, ktorej sme sa podrobne venovali v predošlej časti publikácie, sa zrodila počas druhej fázy rovnomenného svetového programu OSN. Rada OSN pre ľudské práva rozhodla, že *Tretiu fázu Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania (2015 – 2019)*¹³⁵ zameria na posilnenie implementácie prvých dvoch fáz a na podporu ľudskoprávneho vzdelávania mediálnych profesionálov, novinárov a novinárov. Príslušná rezolúcia spolu s *Akčným plánom Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania (2015 – 2019)* bola prijatá po konzultáciách Vysokého komisára

<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/StatusOfNationalInstitutions.aspx>

V SR sú takýmito inštitúciami Slovenské národné stredisko pre ľudské práva a Verejný ochranca práv.

¹³⁵ Dostupné na

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ThirdPhaseIndex.aspx>; rezolúcia č. 24/15 z 8.10.2013; odporúčame priebežne sledovať aktualizáciu tohto webového sídla s informáciami o fáze, akčnom pláne a ďalších užitočných dokumentoch.

pre ľudské práva so štátmi, medzivládnyimi organizáciami, vnútroštátnymi ľudskoprávnymi inštitúciami a občianskou spoločnosťou jednotlivých krajín.

Akčný plán tretej fázy je zrkadlom nastaveným dlhoročnému úsiliu svetového spoločenstva v oblasti vzdelávania o ľudských právach, prostredníctvom ľudských práv a pre ľudské práva. Je svedectvom úspechov ale aj veľkých výziev. Zameranie tretej fázy (aj) na prehĺbenie implementácie prvých dvoch fáz je signifikantné.

Na obsahu aj forme dokumentu vidno, že v ňom ide, globálne, o posilnenie zhody a spoločného postupu, urýchlenie plnenia a konsolidáciu súčasného stavu i upriamenie pozornosti na dosiahnutie pokroku v oblasti, ktorá si s ohľadom na jej význam pre šírenie a zdieľanie informácií formujúcich svet (vrátane 'sveta' ľudských práv a ako sveta ľudských práv), zasluhuje pozornosť viac, než kedykoľvek predtým.

Akčný plán sa skladá z piatich sekcií: I. úvodu, II. sekcie venovanej tretej fáze a akčnému plánu, III. sekcie venovanej procesu realizácie na úrovni štátov, IV. sekcie venovanej koordinácii a hodnoteniu na úrovni štátov a V. sekcie venovanej medzinárodnej spolupráci a podpore, a dovedna obsahuje 67 odsekov.

Vzhľadom na dôležitosť Akčného plánu tretej fázy Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania ako dokumentu, ktorý precízne mapuje doterajšie úsilie, súčasný stav a výzvy, aj vzhľadom na jeho kľúčovú metodologickú funkciu a v neposlednom rade aj preto, že je naliehavým odkazom štátom, vládam, ľuďom, vyučujúcim a učiacim sa, budeme sa mu pomerne podrobne venovať.¹³⁶

Prvá časť plánu približuje *kontext ľudskoprávneho vzdelávania* a prináša jeho definíciu. Hovorí o cieľoch a princípoch aktivít svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania. Veľavravná je úvodná veta: „Medzinárodné spoločenstvo prejavuje narastajúcu zhodu názorov na zásadný vplyv, ktorý má

¹³⁶ Úplný preklad dokumentu sa nachádza v Prílohe tejto publikácie. Sprístupňujeme ho aj preto, že dosiaľ neboli v SR oficiálne ani komplexne ani podľa fáz preložené dokumenty Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania.

ľudskoprávne vzdelávanie na kvalitu uplatňovania ľudských práv. Ľudskoprávne vzdelávanie sa zameriava na rozvíjanie chápania našej spoločnej zodpovednosti za to, aby sa ľudské práva stali skutočnosťou v každom spoločenstve ako aj v spoločnosti všeobecne. V tomto zmysle prispieva k dlhodobej prevencii porušovania ľudských práv a násilných konfliktov, k podpore princípov rovnosti a udržateľného rozvoja, i k zvyšovaniu účasti v rozhodovacích procesoch v rámci demokratického zriadenia.“ (I., A., 1.) Toto ustanovenie samozrejme nie je nové. Poznáme ho z predošlých dokumentov, v ktorých je, počínajúc tými najstaršími, vklinené meritum veci – ľudskoprávne vzdelávanie, ľudskoprávna príprava sú predpokladom pozitívnych riešení pre svet prítomnosti i svet budúcnosti. Podstatná je optimistická konštatácia o narastajúcej zhode názorov medzinárodného spoločenstva v tejto oblasti.

Akčný plán vymenúva *medzinárodné listiny a dokumenty*, vrátane Deklarácie o ľudskoprávnom vzdelávaní, ktoré vzišli z pôdy OSN a ktoré obsahujú prvky definície ľudskoprávneho vzdelávania dohodnutých medzinárodným spoločenstvom. Na tomto základe *definuje ľudskoprávne vzdelávanie* ako akékoľvek vzdelávacie, tréningové alebo informačno-osvetové úsilie zamerané na budovanie všeobecnej kultúry ľudských práv, vrátane:

- (a) „Posilňovania úcty k ľudským právam a základným slobodám;
- (b) Plného rozvoja ľudskej osobnosti a pocitu dôstojnosti;
- (c) Presadzovania pochopenia, tolerancie a úcty k rôznorodosti, rodovej rovnosti a priateľstva medzi všetkými národmi, domorodými obyvateľmi a menšinami;
- (d) Umožnenia všetkým osobám účinne sa podieľať na živote v slobodnej a demokratickej spoločnosti rešpektujúcej právny štát;
- (e) Budovania a udržiavania právnej istoty;
- (f) Presadzovania trvalo udržateľného rozvoja a sociálnej spravodlivosti zameranej na ľudí.“ (I., A., 4.)

Pojem *všeobecná kultúra ľudských práv* je jedným z kľúčových pojmov, svorníkom a charakteristikou vymenovaných úsilí a aktivít. V tomto význame ho obsahuje aj Deklarácia o ľudskoprávnom vzdelávaní OSN z roku 2011 (napr. v čl. 2, ods. 1.).

Akčný plán je adresovaný celému svetu, v ktorom je však, vzhľadom na rozdielnu vývinovú a politickú úroveň jednotlivých krajín zakomponovaná viera v prospešnosť a perspektívnosť demokratického vývinu.

Ľudskoprávne vzdelávanie zahŕňa:

- (a) „Vedomosti a zručnosti – t.j. učenie sa o ľudských právach a ľudskoprávnych mechanizmoch a získavanie zručností na ich praktické uplatňovanie v každodennom živote;
- (b) Hodnoty, postoje a správanie – rozvíjanie hodnôt a posilňovanie postojov a správania zameraného na podporu ľudských práv;
- (c) Konanie – uskutočňovanie aktivít zameraných na ochranu a podporu ľudských práv.“ (I., A., 5.)

Tento odsek je metodologicky kľúčový pre každú súčasť plánovania, organizovania a riadenia vzdelávacích postupov, obsahov a metód každého subjektu, ktorý pôsobí alebo chce pôsobiť v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, o jeho význame pre dielne relevantných politík a programov všetkých úrovní ani nehovoriac. Prihovára sa teda bezprostredne všetkým učiteľom, učiteľkám, odborným zamestnancom a zamestnankyniam, metodikom, metodičkám, vychovávateľom, vychovávateľom, mládežníckym vedúcim, odborníkom a odborníčkam mimovládnych organizácií, vedeniam škôl a mimoškolských zariadení, verejnej správe v celom jej rozsahu.

V sekcii I., B. dokument sumarizuje *ciele Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania*, ktoré majú podporovať rozvoj kultúry ľudských práv a vzájomné porozumenie na základe medzinárodných listín, základných princípov a metódik v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania. Majú zabezpečiť, že tomuto vzdelávaniu sa venuje pozornosť na úrovni štátov ale aj

na regionálnej a medzinárodnej úrovni. Ciele svetového programu sú spoločným rámcom kolektívnej angažovanosti všetkých podstatných aktérov, v ktorom posilňujú partnerstvo a spoluprácu na všetkých úrovniach, posudzujú, vyhodnocujú a podporujú existujúce programy ľudskoprávneho vzdelávania, nachádzajú príklady dobrej praxe a vytvárajú stimuly na jej pokračovanie, rozvíjanie, aktualizáciu a inovácie. Pomocou týchto cieľov možno presadzovať uplatňovanie Deklarácie OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní. (pozri I., B., 8.)

Všetky aktivity v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania sa majú niesť v duchu nasledovných *princípov*, spätých s vytýčenými cieľmi. Majú preto:

- (a) „Podporovať vzájomnú závislosť, vzájomnú previazanosť, nedeliteľnosť a univerzálnu povahu ľudských práv, vrátane občianskych, politických, hospodárskych, sociálnych a kultúrnych práv ako aj práva na rozvoj;
- (b) Pestovať porozumenie a úctu k rôznorodosti a zároveň odpor voči diskriminácii na základe rasy, pohlavia, rodu, jazyka, vierovyznania, politických či iných názorov, národnostného, etnického či sociálneho pôvodu, zdravotného postihnutia alebo sexuálnej orientácie ako aj na inom základe;
- (c) Povzbudzovať analýzu chronických i novovznikajúcich ľudskoprávných problémov vrátane chudoby, násilných konfliktov a diskriminácie vo svetle rýchlo napredujúceho rozvoja v politickej, sociálnej, hospodárskej, technologickej a environmentálnej oblasti, ktorá by mohla viesť k prijímaniu reakcií a riešení v súlade s ľudskoprávnymi normami;
- (d) Umožniť spoločествám aj jednotlivým ľuďom identifikovať vlastné nároky v oblasti ľudských práv a účinne ich uplatňovať;
- (e) Rozvíjať schopnosť nositeľov úloh, predovšetkým vládnych predstaviteľiek a predstaviteľov, dostať svojej povinnosti ctiť, chrániť a naplňať ľudské práva tých ľudí, ktorí sú v ich pôsobnosti;

- (f) Stavať na ľudskoprávnych princípoch ukotvených v rôznych kultúrnych podmienkach a zohľadňovať historický a sociálny rozvoj v každej krajine;
- (g) Pestovať šírenie vedomostí o ľudskoprávnych listinách a mechanizmoch, ktoré vznikli na miestnej, vnútroštátnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni a podporovať získavanie zručností zameraných na ich využívanie v záujme ochrany ľudských práv;
- (h) Využívať participatívnu pedagogiku, ktorá zahŕňa vedomosti, kritickú analýzu a zručnosti pre potreby aktivít zameraných na presadzovanie ľudských práv a ktorá zohľadňuje vekové aj kultúrne špecifiká učiacich sa;
- (i) Pestovať prostredie na odovzdávanie vedomostí, ktoré je oslobodené od biedy a strachu a ktoré povzbudzuje účasť, užívanie ľudských práv a plný rozvoj ľudskej osobnosti;
- (j) Stať sa dôležitými pre každodenný život učiacich sa, najmä pri ich zapájaní do dialógu o možnostiach a spôsoboch transponovania ľudských práv z teórie abstraktných noriem do reality ich vlastných sociálnych, hospodárskych, kultúrnych a politických podmienok.“ (I., C.)

Uvedené princípy pokrývajú všetky modality univerzálnosti ľudských práv či ide o ich klasifikačné alebo generačné¹³⁷ priemety. Pripomínajú, že povaha ľudských práv je spätá s (nekonečnou) rozmanitosťou ľudských foriem života, preto z nej implicitne vyplýva zmysel pre uznanie, ocenenie a zužitkovanie každej a všetkej humánnej inakosti. Poznamenajme, že (očividné a niekedy skryté) príklady sú všade v nás a okolo nás, avšak zmysel pre ich vnímanie, potešenie z nich, ktoré robí náš vlastný život a život všetkých ostatných ľudí cennejším, je spravidla výsledkom usilovného učenia sa a majstrovského vedenia. Práve prostredníctvom takejto prípravy ale aj vlastných životných

¹³⁷ Tzv. generácie ľudských práv.

zážitkov nadobúdame odpor voči akejkolvek diskriminácii, priamej či nepriamej, otvorenej alebo maskovanej, dláždenej kvázi dobrými úmyslami a niekedy dokonca rétorikou ľudských práv (!). Všimnime si pozorne, že dokument je maximálne otvorený pri výpočte možných diskriminačných dôvodov. Je to logické, rozmanitosť produkuje rozmanité a popri zjavných aj dosiaľ nepoznané základy, formy a možnosti diskriminácie.

Súčasťou vzdelávacích aktivít je identifikácia, pomenúvanie a analýza chronických i novovznikajúcich ľudskoprávných problémov. Učenie sa, vzdelávanie, vyučovanie má čerpať zo všetkých vymožeností vedecko-technického pokroku a orientovať ho v prospech ľudských práv.

Ľudskoprávne vzdelávanie by principiálne malo posilňovať schopnosť artikulovať vlastné individuálne, skupinové či spoločenské ľudskoprávne aspirácie, aby sme ich vedeli kvalifikovane pripomínať subjektom zodpovedným za podporu a ochranu ľudských práv. Samotné tieto subjekty, predovšetkým vlády by mali (ako prví medzi prvými) svoju legitimitu preukazovať ľudskoprávnymi znalosťami i činmi.

S ľudskoprávnou prípravou by sa mal pestovať cit pre mnohorakosť kultúrnych, historických, sociálnych rozvojových foriem vzbudzujúci zmysel pre ich zahrnutie do pokladnice ľudskoprávných hodnôt. Proces učenia sa ľudským právam vykáže najväčší účinok vtedy, ak bude dielňou otvoreného, kritického a zároveň rešpektujúceho myslenia a cibrenia poznatkov, postojov, laboratóriom osvedčovania zručností bez predpojatosti k postaveniu kohokolvek zo zúčastnených. Výsledkom tohto procesu má byť hlad po premýšľaní ľudských práv a záujem primerane sa vyznať v spleti teoretických modelov a pozitívnych (písaných právnych) noriem. Tým najhlavnejším je však nájsť a využívať trvalý vnútorný či partnerský dialóg pri zlepšovaní každodenných podmienok života.

Dosiaľ predstavené pasáže akčného plánu nenechajú azda nikoho na pochybách, že v ľudskoprávnom vzdelávaní podľa tohto dizajnu máme do činenia s *vedou a umením ľudských práv*. Dosvedčujú, že univerzálnej

povahe ľudských práv, *univerzálnej požiadavke univerzálnej realizácie ľudských práv* sa majú učiť všetci ľudia bez výnimky, či rozhodujú o príslušnej (a každej inej) štátnej politike alebo ako ľudia, ktorí vykonávajú, sprostredkujú alebo prijímajú ľudskoprávne vzdelávanie. Prosto, všetci nositelia a všetky nositeľky ľudských práv. Imperatívnosť dokumentu platí pre všetky štáty a vlády, osobitne však pre členské krajiny tej časti sveta, u ktorej prednosti a výhody vývinu znásobujú jej zodpovednosť za ľudské práva. Demokracie, lebo o nich je reč, by mali byť vskutku priekopníkmi a vzormi ľudskoprávneho vzdelávania. Niektoré nesporne sú.

Druhá sekcia akčného plánu tretej fázy svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania je najobširnejšia. Venuje sa *rozsahu* programu, špecifickým cieľom jeho tretej fázy a napokon aktivitám na podporu ľudskoprávneho vzdelávania masmediálnej a novinárskej obce. Sekcia II., B. je užitočným čítaním pre čitateľky a čitateľov všetkých kontinentov, ale s ohľadom na kondíciu Slovenskej republiky v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania aj v našom domácom prostredí. Prečo je tomu tak?

Úvodom tejto podkapitoly sme uviedli, že podľa rezolúcie Rady OSN pre ľudské práva sa *tretia fáza* svetového programu (na roky 2015 – 2019) zameria na *posilnenie implementácie prvých dvoch fáz*. Tento zámer pramení zo zistení o úspešnosti resp. neúspešnosti predchádzajúcej dekády a fáz, ktoré vyplynuli z množstva analýz pracovných skupín, zo správ členských štátov, zistení monitorovacích orgánov OSN, teda, z reálneho stavu poznania a uplatňovania ľudských práv.

Nie je preto náhodou, ak pod *špecifickými cieľmi tretej fázy* nachádzame na prvom mieste úlohy vytýčené v prvej a druhej fáze svetového programu a ich akčných plánoch: „Posilňovanie úlohy ľudskoprávneho vzdelávania v základnom a strednom školstve a vo vyššom vzdelávaní ako aj v ľudskoprávnom vzdelávaní učiteľiek, učiteľov a pedagógov, štátnych zamestnankyň, zamestnancov, príslušníčok a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených silách.“ (II., B., 13., a.)

Vo vzťahu k mediálnym profesionálkam, profesionálom, novinárkam a novinárom stanovuje akčný plán ľudskoprávneho vzdelávania ciele, ktoré sa viažu na zviditeľnenie ich úlohy pri presadzovaní a ochrane ľudských práv. Za týmto účelom je nevyhnutné poskytovať im poradenstvo v oblasti programovania vlastného efektívneho ľudskoprávneho vzdelávania; podporovať rozvoj, prijímanie a uplatňovanie relevantných a trvalo udržateľných vzdelávacích stratégií; zdôrazňovať dôležitosť priaznivého prostredia, ktoré zaručuje ich ochranu a bezpečnosť; sprostredkovať im ľudskoprávne tréningy zo strany miestnych, vnútroštátnych, regionálnych a medzinárodných organizácií; podporovať zosieťovanie a spoluprácu vládnych inštitúcií a mimovládnych organizácií. (II., B., 13., b.)

Pozrime sa bližšie na tie špecifické ciele a aktivity akčného plánu tretej fázy, ktoré sú návratom k prvým dvom fázam a príslušným akčným plánom svetového programu. Obširne sa im venuje celá jedna sekcia. Z hľadiska vnútorného členenia sa najprv orientuje na stratégie aktivít, následne na ich aktérov.

Plán stanovuje, že ide o *stratégie* „zamerané na posilňovanie zavádzania ľudskoprávneho vzdelávania v cieľových sektoroch identifikovaných počas prvej a druhej fázy svetového programu, ktorými sú základné a stredné školstvo, vyššie vzdelávanie, učitelia, učiteľky a pedagógovia, štátni zamestnanci a štátne zamestnankyne, príslušníčky a príslušníci orgánov činných v trestnom konaní a v ozbrojených silách.“ (II., C., 1., 14.)

Pod nadpisom *Urýchľovanie plnenia a konsolidácia dosiahnutého stavu* nachádzame usmernenia určené hlavne zodpovedným vyšším, celoštátnym subjektom vzdelávacích politík, možno z nich však vyvodit poučenie aj pre budovanie čiastkových, školských, univerzitných a rezortných stratégií. Dokument nastoľuje nevyhnutnosť posúdenia plánovacích, koordinačných, realizačných a vyhodnocovacích procesov zavedených počas prvých dvoch fáz ako aj akýchkoľvek súvisiacich celoštátnych realizačných plánov. Zároveň odkazuje na svoju tretiu sekciu, v ktorej ponúka smernice pre vypracovanie

takejto analýzy. Na jej základe je nevyhnutné postaviť stratégie, ktoré sa budú týkať

- a) „Nových či revidovaných zákonov a politik;
- b) Zvyšovania súladu medzi rôznymi súčasťami ľudskoprávneho vzdelávania, napríklad, vzdelávacími kurikulumami, obsahom výučby vzdelávania či súvisiacimi praktikami a politikami;
- c) Rozširovania prítomnosti ľudskoprávneho vzdelávania v kurikulumách a súvisiacom vzdelávaní ;
- d) Zlepšovania kvality a účinnosti existujúceho programovania v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania;
- e) Zvyšovania podpory v zmysle pridelených financií a ľudských zdrojov;
- f) Zavádzania účinných a komplexných monitorovacích vyhodnocovacích procesov v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, ktoré sú založené na príslušných ukazovateľoch a mechanizmoch zberu dát a poskytujú informácie potrebné na neustále zlepšovanie programovania;
- g) Zvyšovania súladu medzi úsilím zameraným na ľudskoprávne vzdelávanie a súvisiacim úsilím, napríklad úsilím zameraným na presadzovanie úcty k rôznorodosti, kultúry mieru a nenásilia, občianskej náuky a výchovy ku globálnemu občianstvu;
- h) Vysokokvalitného a trvalo udržateľného ľudskoprávneho vzdelávania prostredníctvom napĺňania vyššie uvedených úloh.“ (II., C., 1., 16.)

Táto časť dokumentu nás nabáda prejsť od všeobecného k jednotlivému, konkrétne, k praxi vzdelávacej politiky v Slovenskej republike. Od písmena (a) po písmeno (h) poskytuje jednak otázky na zmapovanie jej stavu a zároveň návod na jej re/formovanie.

Z nasledovného odseku č. 17 je zrejmé, že predkladateľ akčného plánu sa obracia na štáty a vlády, ktoré už relevantné stratégie majú. Pri urýchlovaní ich plnenia a konsolidácii dosiahnutého stavu preto odporúča, aby aj naďalej zahŕňali *ľudskoprávny prístup k vzdelávaniu* a to v súlade s *dvomi princípmi*.

Prvým je princíp „Ľudské práva prostredníctvom vzdelávania“. Na základe uplatnenia tohto princípu sa má zabezpečiť, aby všetky súčasti a procesy vzdelávacieho systému vrátane kurikul, vzdelávacích materiálov a postupov napomáhali ľudskoprávnemu vzdelávaniu. Druhý princíp, „Ľudské práva vo vzdelávaní“ má zabezpečiť úctu k ľudským právam všetkých jeho aktérov a aktérov a uplatňovanie týchto práv vo vyučovacom a pracovnom prostredí.

Oba princípy sú precizovaným vyjadrením postulátov, s ktorými sme sa stretli pri ustanoveniach o ľudskoprávnom vzdelávaní v medzinárodných listinách a dokumentoch. Ich podstata je obsiahnutá, ako sme už uviedli, aj v Deklarácii o ľudskoprávnom vzdelávaní z roku 2011.

Stratégie je nevyhnutné precizovať aj v oblasti poskytovania ľudskoprávneho vzdelávania pedagógom vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, ale predovšetkým tým, ktorí pracujú s deťmi a mládežou. V odkaze na predchádzajúce etapy svetového programu aktuálny akčný plán spresňuje, že pod pedagógmi sa rozumejú ľudia, ktorí navrhujú, rozvíjajú, uplatňujú a vyhodnocujú vzdelávacie aktivity vo formálnom, informálnom a neformálnom prostredí.⁴³⁸

Plán nadväzuje na dva predošlé a zdôrazňuje, že „učitelia, učiteľky, pedagogický personál inštitúcií vyššieho vzdelávania a ostatný vzdelávací zbor plnia kľúčovú úlohu a nesú kľúčovú zodpovednosť pri odovzdávaní ľudskoprávných hodnôt, zručností, postojov, motivácií a praktík nielen pri výkone svojich profesionálnych povinností ale aj pri stelesňovaní nasledovaniahodných príkladov. Z tohto dôvodu je ľudskoprávne vzdelávanie, určené pre tieto profesijné skupiny a zamerané na pestovanie ich vedomostí

⁴³⁸ Presnejšie, akčný plán tretej fázy odkazuje na definičné rámce formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania stanovené v Akčnom pláne druhej fázy Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania. Vidíme tu značnú zhodu s iným dokumentom, z dielne Rady Európy, (pozri časť 5.2.2. tejto publikácie) konkrétne Charty Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam, ktorá však, podľa nás, pri informálnom vzdelávaní poskytuje jeho presnejšiu definíciu, ponímajúc informálne vzdelávanie aj ako celoživotný proces učenia sa z každodennej skúsenosti v rôznych prostrediach.

o ľudských právach a posilňovanie ich oddanosti a motivácie vo vzťahu k ľudským právam, prioritnou stratégiou programovania akéhokolvek ľudskoprávneho vzdelávania v rámci formálneho vzdelávacieho systému. Analogicky, rovnaká prioritná stratégia platí vo vzťahu k vzdelávateľkám a vzdelávateľom v iných prostrediach, predovšetkým k tým, ktorí pracujú s deťmi a mládežou mimo školy ako aj vo vzťahu k rodičom.“ (II., C., 1., 18.)

Citované ustanovenie svojou závažnosťou prehovára kvšetkým úrovniam a všetkým aktérom vzdelávacích politík, oficiálnych aj neoficiálnych, makropolitík, mikropolitík a všetkému čo je medzi nimi. Kladúc obrovské nároky na tie a tých, ktorých profesijnou úlohou/misiou je ľudskoprávne pôsobiť, učiť, viesť, apeluje zároveň na vládnuce elity, ktoré majú prípravu vyučujúcich a vedúcich zabezpečovať ako vec najvyššieho verejného záujmu. A týka sa aj rodičov, ich rodičovského príkladu a ich rodičovskej 'politiky' pri výchove a vzdelávaní vlastných detí.

Stratégie v oblasti v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania pedagógov môžu zahŕňať prijatie jednotnej vzdelávacej politiky v oblasti ľudských práv, zavedenie ľudskoprávných princípov a štandardov do vzdelávacích kurikúl, používanie a pestovanie vhodných metodík a posudzovacích postupov a rozvoj súvisiacich zdrojov.

Akčný plán, s ktorým sa oboznamujeme, poskytuje podrobný výpočet *prvkov* takejto *jednotnej vzdelávacej politiky*. Ide o:

- a) „Pochopenie a osvojenie si medzinárodne dohodnutej definície ľudskoprávneho vzdelávania ako procesu umožňujúceho odovzdávanie vedomostí a rozvíjanie zručností, postojov a modelov správania, ktoré podporujú a ochraňujú ľudské práva;
- b) Ich všeobecne dostupné zaškoloľovanie a doškoloľovanie, prispôsobené ich konkrétnej kultúre, vzdelaniu a skúsenostiam a založené na posúdení ich vzdelávacích potrieb;
- c) Vzdelávanie školiteliek a školiteľov, predovšetkým tých, čo vykonávajú zaškoloľovanie a doškoloľovanie a mali by byť kvalifikovaní a skúsení v ob-

lasti ľudskoprávneho vzdelávania a mali by zohľadňovať rôznorodosť školiacich sa;

- d) Chápanie ľudskoprávneho vzdelávania ako kritéria kvalifikácie, akreditácie a kariérneho postupu príslušníčok a príslušníkov vzdelávacieho zboru;
- e) Uznanie, akreditácia a podpora mimovládnych organizácií a ďalších sektorov občianskej spoločnosti pri výkone školiacich aktivít v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania;
- f) Zlepšenie kritérií a noriem zameraných na vzdelávacie programy a ich uskutočňovanie;
- g) Zameranie sa na vytváranie priaznivého vzdelávacieho a pracovného prostredia pre pedagogičky a pedagógov, keďže ľudskoprávne vzdelávanie môže byť účinné iba tam, kde sú ľudské práva rešpektované.“ (II., C., 1., 19. – 20.)

Z uvedeného vyplýva nutnosť zhromaždenia analytických údajov, ktoré by napríklad v prostredí Slovenskej republiky identifikovali, či a nakoľko sa prvky jednotnej vzdelávacej politiky pre ľudskoprávne vzdelávanie pedagógov per partes uplatňujú aj bez existencie oficiálnej relevantnej stratégie a politiky.

Kurikulá ľudskoprávneho vzdelávania pedagógov by mali podľa akčného plánu tretej fázy obsahovať nasledovné prvky:

Ciele výučby, ktoré zahŕňajú vedomosti, zručnosti, postoje a správanie v súvislosti s ľudskými právami a vzdelávaním o ľudských právach; *ľudskoprávne princípy a štandardy* ako aj ochranné mechanizmy zavedené v rámci i mimo rámca spoločenských, v ktorých pedagógovia a pedagogičky pôsobia; *práva vzdelávajúcich i vzdelávaných* a ich príspevok k riešeniu ľudskoprávnych otázok v spoločnosti, v ktorom žijú, vrátane bezpečnostných hľadísk.

Pokiaľ ide o *princípy platné pre aktivity* v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, ako súčasť kurikulú ľudskoprávneho vzdelávania pedagógov, akčný plán odkazuje na svoju sekciu I.C. Kurikulá by mali ďalej obsahovať vhodnú *metodikú ľudskoprávneho vzdelávania* zameranú na spoluúčasť, skúsenosť a čínorodosť vzdelávaných, pričom berie do úvahy kultúrne činitele; *sociálne zručnosti a vodcovské spôsoby pedagogičiek a pedagógov*, ktoré sú demokratické a zodpovedajú ľudskoprávnym princípom; *informácie o existujúcich učebných a vzdelávacích zdrojoch* v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, vrátane informačných a komunikačných technológií, v záujme vybudovania kapacity na ich posudzovanie a výber z nich ako aj rozvoja nových zdrojov; *pravidelné a motivujúce posudzovanie vzdelávaných* na formálnej i neformálnej úrovni.

K obsahu metodiky ľudskoprávneho vzdelávania pre vzdelávajúcich akčný plán dodáva, že by mala obsahovať „prístupy zamerané na spoluúčasť, skúsenosť a čínorodosť vzdelávaných a povzbudzovať ich motiváciu, sebaúctu a emocionálny rozvoj vedúci k citlivosti a čínorodosti zoči-voči ľudskoprávnym otázkam. Vyhodnocovacie mechanizmy by mali tvoriť súčasť celého vzdelávacieho procesu.“ (II., C., 1., 21. – 22.)

Osobitná časť Akčného plánu tretej fázy Svetového ľudskoprávneho vzdelávania je zameraná

na problematiku súvisiaceho výskumu a bádania, zdieľanie dobrej praxe, výmenu skúseností a informácií medzi všetkými aktérkami a aktérmi. Výskum by sa mal týkať existujúcich materiálov, programov a metodík ako aj vyhodnocovania súvisiacich výsledkov. Dôležité je pravidelné zdieľanie zhromaždených informácií za účelom zlepšovania programovania a skúmania možností jeho ďalšieho rozvoja. Vzdelávacie a školiace zdroje a materiály, skúsenosti a príklady metodicky fundovaných praktík je potrebné zdieľať na miestnej, vnútroštátnej i medzinárodnej úrovni a šíriť ich prostredníctvom elektronických a internetových kanálov,

zdrojových centier, databáz ako aj organizovaním odborných stretnutí. (podľa II., C., 1., 23. – 24.)

Aplikovaniu a posilňovaniu fundovaných vzdelávacích metodík založených na dobrej praxi a posudzovaných prostredníctvom priebežného vyhodnocovania sú určené ďalšie odporúčania. Kľúčom k úspechu alebo zlyhaniu akéhokoľvek vzdelávacieho úsilia je náležitá metodika. V aplikácii na ľudskoprávne vzdelávanie to znamená, že v ňom ide o spoluúčasť, skúsenosť a čínorodosť vzdelávaných, pričom sa berú do úvahy kultúrne súvislosti.

Vyhodnocovanie je kľúčovou zložkou akejkoľvek aktivity v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania. Predstavuje systematickú snahu zameranú na zhromažďovanie informácií o jeho dosahu, t.j. rozsahu zmien na úrovni vzdelávaných, ich organizácií a spoločností vo vzťahu k zvyšovaniu úcty k ľudským právam, ktoré možno odôvodnene dať do súvisu s konkrétnou vzdelávacou aktivitou. Vyhodnocovanie je súčasťou neustáleho procesu zameraného

na zlepšovanie, ktorý prebieha počas celého programu zameraného na ľudskoprávne vzdelávanie a podporuje rozhodnutia prijaté za účelom zvýšenia jeho účinnosti. Napríklad, na vyhodnotenie ľudskoprávneho vzdelávacieho kurzu nestačí účastníčky a účastníkov požiadať, aby v jeho závere vyplnili hodnotiaci dotazník; tento proces sa musí začať už vo fáze plánovania vzdelávania a to tak, že sa sústreďuje sa na posúdenie potrieb vzdelávaných a pokračuje ešte dlho po ukončení samotného vzdelávacieho kurzu. (podľa II., C., 1., 25. – 26.)

Pre dosiahnutie pozitívnych výsledkov je nevyhnutné *pestovanie dialógu, spolupráce, zosieťovania a zdieľania informácií medzi relevantnými subjektmi*. Ľudskoprávne vzdelávanie si vyžaduje úzku spoluprácu a partnerstvo vnútri vládnych agentúr, celoštátnych ľudskoprávnych inštitúcií a subjektov občianskej spoločnosti ako aj medzi nimi navzájom. Posilniť ich možno rôznymi opatreniami zameranými na intenzívnejšie prepojenie

účastníčok a účastníkov, aktívnych v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania: informačnými kampaňami, odbornými stretnutiami na celoštátnej i miestnej úrovni, „spoločenstvami praxe“, informačnými bulletinmi, prostredníctvom webových sídiel a ďalšími elektronickými platformami, napríklad internetovými diskusnými fórami ako aj výmennými pobytmi pracovníčok a pracovníkov v záujme podporenia vzájomného zdieľania vedomostí, skúseností a dobrej praxe. Zoskupenia odborníčok, odborníkov a vydávanie odborných žurnálov možno inštitucionalizovať v záujme pestovania pokračujúcej vedeckej výmeny. (podľa II., C., 1., 27.)

Ako podporovať začleňovanie ľudskoprávneho vzdelávania do vzdelávacích kurikúl? Návod na to dala príloha Akčného plánu pre prvú fázu Svetového programu (odsek 5 (e)).¹³⁹ V priebehu tretej fázy, podľa dosiahnutého pokroku, treba zintenzívniť úsilie zamerané na zvýšenie prítomnosti ľudskoprávneho vzdelávania v nasledujúcich oblastiach:

- (a) „Celoštátne kurikulá a vzdelávacie štandardy;
- (b) Všetky predmety kurikúl vrátane spresnenia, či ľudskoprávne vzdelávanie tvorí súčasť jedného predmetu a/alebo je kroskurikulárne a či je povinné alebo voliteľné;
- (c) Procesy vyučovania a učenia sa;
- (d) Učebnice a ďalšie učebné materiály;
- (e) Celkové prostredie výučby;
- (f) Odborné školstvo a príprava.“ (II., C., 1., 28.)

Domnievame sa, že tak ako u väčšiny parametrov nastolených Akčným plánom tretej fázy Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania vo forme základov a východísk hodných rozvíjania, aj medzi ostatne citovanými – úlohami kurikulárnej politiky – treba aj v našej krajine vidieť jednoznačne výzvu na neodkladné strategické a koncepcné počiny. Platí to

¹³⁹ Pozri na

http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/pla_naction.aspx

rovnako pre ľudskoprávne vzdelávanie v školskom systéme, vrátane vzdelávania pedagogičiek, pedagógov, ale aj pre kurikulá vzdelávania štátnych zamestnancov, zamestnankýň, príslušníkov a príslušníčok orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl.

Stratégiu nastavenia kurikul poskytol Akčný plán druhej fázy svetového programu, odsek 33 (a).¹⁴⁰ Akčný plán tretej fázy Svetového programu nabáda zvýšiť úsilie predovšetkým pokiaľ ide o vzdelávacie štandardy; všetky predmety kurikul vrátane spresnenia, či ľudskoprávne vzdelávanie tvorí súčasť jedného predmetu a/alebo je kroskurikulárne a či je povinné alebo voliteľné; procesy vyučovania a učenia sa; vzdelávacie materiály; celkové vyučovacie a pracovné prostredie. (podľa II., C., 1., 29.)

Po extenzívnom popise stratégií sa akčný plán venuje *aktérom*. Potvrďuje, že hlavná zodpovednosť za napredovanie ľudskoprávneho vzdelávania spočíva na pleciach nasledujúcich inštitúcií:

- (a) „V prípade základného a stredného školstva – ministerstvá školstva alebo rovnocenné inštitúcie;
- (b) V prípade vyššieho vzdelávania – ministerstvá školstva alebo vyššieho vzdelávania či rovnocenné inštitúcie ako aj inštitúcie vyššieho vzdelávania a relevantné odborné školy, rozsah zodpovednosti ktorých bude závisieť na stupni inštitucionálnej autonómie;
- (c) V prípade vzdelávania štátnych zamestnancov a zamestnankýň, príslušníkov a príslušníčok orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl – ministerstvá zodpovedné za štátnu správu, orgány činné v trestnom konaní a ozbrojené sily; v závislosti na modeli rozdelenia kompetencií v konkrétnej krajine nimi môže byť ministerstvo verejnej správy, ministerstvo vnútra, ministerstvo spravodlivosti alebo ministerstvo obrany.“ (II., C., 1., 30.)

¹⁴⁰ Pozri na

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/SecondPhase/Pages/SecondPhaseIndex.aspx>

U všetkých aktérov sa predpokladá spolupráca s ostatnými relevantnými vládnyimi rezortmi, napríklad s ministerstvom financií ako aj s miestnymi samosprávami ale najmä s celoštátnymi ľudskoprávnymi inštitúciami a subjektmi občianskej spoločnosti. Na tomto mieste plán opätovne odkazuje na výpočet konkrétnych aktérov v akčných plánoch prvej a druhej fázy svetového programu.

Ostatná časť druhej sekcie Akčného plánu tretej fázy Svetového programu je venovaná aktivitám na podporu ľudskoprávneho vzdelávania pre mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov. Osvetľuje pozadie, stratégie a aktérov tohto typu vzdelávacieho zamerania, ktoré majú viacero spoločných ale aj špecifických prvkov s vyššie analyzovanými vzdelávacími zameraniami. S ohľadom na hlavný účel a čitateľské publikum tejto publikácie sa jej nebudeme podrobne venovať. Záujemcom a záujemkyniam poslúži preklad dokumentu, ktorý je súčasťou Prílohy k publikácii.

Tretia sekcia akčného plánu upriamuje pozornosť na *proces zavádzania ľudskoprávneho vzdelávania* do systému základného a stredného školstva ako aj vyššieho vzdelávania a ľudskoprávneho vzdelávania pedagógov, štátnych zamestnancov, zamestnankyň, príslušníčok a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl *na vnútroštátnej úrovni*.

Jeho predpokladom je stratégia, založená na kapacitách a prioritách každej konkrétnej krajiny, optimálne pripravená v spolupráci so širokým spektrom aktérov na báze celoštátnej koalície. V nadväznosti na stratégiu navrhnutú v akčných plánoch prvej a druhej fázy Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania sa odporúčajú nasledovné tri kroky, ktorých hlavnou funkciou je plánovanie, uskutočňovanie a vyhodnocovanie aktivít. (pozri III., 54. – 55.)

Prvým krokom je vypracovanie štúdie, ktorá posúdi pokrok zaznamenaný počas prvej a druhej fázy Svetového programu ako aj štúdie, ktorá zmapuje východiskový stav v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania pre mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov. Úloha

vypracovať štúdie by mohla pripadnúť poverenému vládne mu koordinačnému orgánu alebo iným relevantným aktérom. Ďalšie analýzy by sa mali zamerať na: dosiahnutý stupeň uskutočnenia prvej a druhej fázy Svetového programu a na východiskový stav v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov.

Druhým krokom je prijatie celoštátnej stratégie zameranej na ustálenie pokroku zaznamenaného počas prvej a druhej fázy Svetového programu a na podporu ľudskoprávneho vzdelávania mediálnych profesionálok, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov. *Tretím krokom je realizácia, monitorovanie a vyhodnotenie celoštátnej stratégie.* (pozri III., 56. – 59.)

Nevyhnutné je identifikovať rezort, ktorý bude vnútroštátnym styčným orgánom pre *koordináciu prijatia, realizácie, monitorovanie a vyhodnocovanie celoštátnej stratégie.* Jeho koordinačná rola sa má odohrávať v úzkej spolupráci s relevantnými ministerstvami a ostatnými aktérmi, predovšetkým s vnútroštátnymi ľudskoprávnymi inštitúciami a subjektmi občianskej spoločnosti. Ak vlády počas prvej a/alebo druhej fázy Svetového programu vytvorili alebo určili vládny orgán zodpovedný za koordináciu a realizáciu iniciatív v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, treba ho pri plánovaní tretej fázy vziať do úvahy. Každé krajine, ktorá tak doposiaľ neučinila, sa odporúča identifikovať a podporiť centrum zdrojov pre ľudskoprávne vzdelávanie, ktoré bude zodpovedné za výskum a za zhromažďovanie a rozširovanie súvisiacich informácií, napríklad o dobrej praxi, materiáloch, zdrojoch a vzdelávaní budúcich školiteliek a školiteľov.

Styčný orgán by mal spolupracovať s vnútroštátnymi agentúrami zodpovednými za vyhotovovanie správ predkladaných ľudskoprávnym mechanizmom OSN, vrátane zmluvných orgánov, špeciálnych procedúr a systému univerzálneho periodického hodnotenia, ako aj ostatným medzinárodným alebo regionálnym medzivládny m orgánom, aby sa zabezpečilo, že pokrok v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania v súlade

s aktuálnym akčným plánom tvorí súčasť prekladaných správ. Takisto by mal spolupracovať s Úradom vysokého komisára OSN pre ľudské práva (OHCHR) a informovať ho o pokroku zaznamenanom na vnútroštátnej úrovni. OHCHR na rok 2017 chystá polčasové hodnotenie, pri ktorom sa od členských štátov očakáva, že vyhodnotia pokrok dosiahnutý na základe Akčného plánu a predložia úradu súvisiace informácie. Na konci tretej fázy, ktorý je naplánovaný na počiatok roku 2020, každá krajina vyhodnotí svoje aktivity a predloží úradu konečnú hodnotiacu správu. Na základe týchto správ pripraví OHCHR záverečnú správu pre Výbor pre ľudské práva v roku 2020. (podľa IV., 60. – 62.)

Záverom plán stanovuje postup pri násobení kapacít. *Medzinárodnú spoluprácu a podporu* je potrebné orientovať na posilňovanie ľudskoprávneho vzdelávania na úrovni štátu v súlade s jeho celoštátnou stratégiou. Ľudskoprávne mechanizmy OSN môžu poskytnúť rôzne formy podpory, najmä v rovine posudzovania a poradenstva vo vzťahu k jednotlivým štátom. Akčný plán podrobne vymenúva subjekty a platformy, v rámci ktorých je spolupráca možná a žiaduca. (pozri V., 63. – 67.)

5.2. Rada Európy (RE, Council of Europe)

5.2.1. Rada Európy na ceste k ľudskoprávnemu vzdelávaniu

V európskom systéme podpory a ochrany ľudských práv, demokracie a právneho štátu zohráva kľúčovú úlohu Rada Európy. Od roku 1949 je uznávanou medzinárodnou inštitúciou, iniciátorkou rozsiahleho systému európskych dohovorov¹⁴⁴ ale aj diskusným politickým parlamentným fórom. Na jej úrovni funguje zatiaľ najprepracovanejší regionálny mechanizmus na ochranu ľudských práv a základných slobôd s bohatým zdrojom judikatúry k prípadom ich porušovania.

¹⁴⁴ Bližšie pozri kapitolu 6 tejto publikácie.

Obdobne ako OSN aj RE dlhodobo kladie dôraz na vzdelávanie ako predpoklad a prostriedok poznania, osvojenia, užívania a ochrany všetkých ľudských práv. Najmä od prelomovej *Svetovej konferencie o ľudských právach*¹⁴², ktorá vyzvala štáty, aby do kurikúl formálneho i neformálneho vzdelávania všetkých inštitúcií začlenili predmety *ľudské práva, demokracia a právny štát*, sa vystupňovali odkazy orgánov RE smerom k členským štátom, aby neodkladne a sústavne venovali pozornosť ľudskoprávnemu vzdelávaniu a jeho prepojenosti so vzdelávaním v oblasti demokratického občianstva.

*Druhý samit hláv štátov a vlád RE*¹⁴³ v roku 1997 zdôraznil potrebu takéhoto vzdelávania s ohľadom na nutnosť zvyšovania povedomia občanov a občianok o ich právach a povinnostiach v demokratickej spoločnosti. Nasledovalo *Odporúčanie Výboru ministrov č. 12 z roku 2002 o vzdelávaní k demokratickému občianstvu*, vzápätí *Odporúčanie Výboru ministrov č. 8 z roku 2003 o podpore a uznávaní neformálneho vzdelávania/učenia sa mladých ľudí* a *Odporúčanie Výboru ministrov č. 4 z roku 2004 o Európskom dohovore o ľudských právach v univerzitnom vzdelávaní a profesijnom vzdelávaní*. Istý medzistupeň snáh o spustenie systematického a koordinovaného vzdelávania v prostredí členských štátov odráža *Odporúčanie Parlamentného zhromaždenia č. 1682 z roku 2004* s výzvou na prípravu európskeho rámcového dohovoru o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudskoprávnemu vzdelávaniu. *Konferencia európskych ministrov zodpovedných za mládež*, ktorá sa konala v Budapešti roku 2005, vyhlásenie *Svetového programu ľudskoprávného vzdelávania* na pôde OSN (2005) ale aj *Európsky rok občianstva prostredníctvom vzdelávania* akcelerovali prípravu a prijatie výsledného dokumentu, ktorým sa stala špecializovaná charta.

¹⁴² Viedeň, 1993, bližšie pozri časť 5.1. 3. tejto publikácie venovanú OSN.

¹⁴³ Pozri na <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=593437>

5.2.2. Charta Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam

Charta Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam je Prílohou *Odporúčania Výboru ministrov č. 7 z roku 2010*.¹⁴⁴ Dátum jej zrodu nie je náhodný. Svetové aj európske spoločenstvo mali v tomto čase za sebou už istú sumu skúseností z Prvej fázy Svetového programu ľudsko-právneho vzdelávania. V septembri 2010 prijala Rada OSN pre ľudské práva Akčný plán Druhej fázy tohto programu.

Charta je prehľadne štruktúrovaná. Obsahuje štyri časti a 16 odsekov. Úvodom spresňuje, že sa týka vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudsko-právneho vzdelávaniu. Súvisiace vzdelávacie oblasti: interkultúrne vzdelávanie, vzdelávanie zamerané na rovnosť, trvalo udržateľný rozvoj a mier sleduje len do takej miery, do akej sa prelínajú a vzájomne ovplyvňujú so vzdelávaním k demokratickému občianstvu a ľudskoprávnym vzdelávaním.

Časť I. 2. charty prináša *definíciu vzdelávania k demokratickému občianstvu a definíciu ľudskoprávneho vzdelávania*. Obe vzdelávacie oblasti znamenajú (v prvej časti oboch definícií) „vzdelávanie, odbornú prípravu, tréning, šírenie povedomia, informovanie, praktiky a činnosti, ktoré študujúcim poskytujú vedomosti, zručnosti a porozumenie a rozvíjajú ich postoje a správanie...“

Pokým *pri vzdelávaní k demokratickému občianstvu* (v druhej časti jeho definície) ide o to, aby boli študujúci ľudia „schopní uplatňovať a obhajovať svoje demokratické práva a povinnosti v spoločnosti, cítiť si rozmanitosť a zohrávať aktívnu úlohu v demokratickom živote, s cieľom presadzovania a ochrany demokracie a právneho štátu“, *pri ľudskoprávnom vzdelávaní* ide o to, aby študujúci ľudia boli schopní „prispievať k budovaniu a ochrane všeobecnej kultúry ľudských práv v spoločnosti, s ohľadom na presadzovanie a ochranu

¹⁴⁴ Dostupné na

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_EN.pdf. Neoficiálny preklad charty do slovenského jazyka je súčasťou Prílohy tejto publikácie.

ľudských práv a základných slobôd.“

Charta chápe vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudskoprávne vzdelávanie ako dve vzájomne prepojené a doplňujúce sa oblasti: „Skôr než svojimi cieľmi a postupmi sa líšia svojím zameraním a rozsahom. Vzdelávanie k demokratickému občianstvu sa zameriava predovšetkým na demokratické práva a povinnosti a aktívnu účasť vo vzťahu k občianskej, politickej, sociálnej, ekonomickej, právnej a kultúrnej sfére spoločnosti, zatiaľ čo ľudskoprávne vzdelávanie sa zaoberá širším spektrom ľudských práv a základných slobôd vo vzťahu ku všetkým aspektom ľudského života.“ (I. 3.)

K definičným rámcom charty patrí aj typológia vzdelávania. Rozlíšenie *formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania* má dva významy. Objasňuje rôzne sféry vzdelávania a učenia sa, nie však samoučelne. Tým podstatnejším, čo ich spája je, že vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudskoprávne vzdelávanie má v každej z nich domovské miesto.¹⁴⁵

Charta v závere svojej prvej časti (v súlade s medzinárodným právom) postuluje, že *ciele, zásady a politiky*, ktoré predkladá, majú byť uplatňované s náležitým rešpektom k ústavným štruktúram a potrebám každého členského štátu, zároveň však v obsírnej druhej časti jasne vymedzuje, prečo a ktoré z cieľov a zásad sú pre európske demokracie vlastné a preto neopomenuteľné. Odsek 5 charty patrí k najprepracovanejším. Stanovuje, ktorými konkrétnymi *cieľmi a zásadami* sa majú členské štáty riadiť pri formovaní svojich politík, legislatívy a praxe.

Na prvom mieste ide o cieľ *poskytnúť každému človeku príležitosť vzdelávať sa k demokratického občianstvu a ľudským právam*. Táto príležitosť by mala byť *celoživotná a celospoločenská*. Týka sa mnohých subjektov, vrátane politikov, politikov, odborných pracovníčok, pracovníkov v školstve, žiačok, žiakov, všetkých študujúcich, rodičov, vzdelávacích inštitúcií, školských úradov, verejných zamestnancov, zamestnankyň, mimovládnych organizácií, mládežníckych organizácií, médií a širokej verejnosti.

¹⁴⁵ Pozri časť I., odseky 2. - 3. charty.

V tomto procese sú cenné všetky druhy vzdelávania, formálne, neformálne aj informálne. Predovšetkým prostredníctvom ostatných dvoch sa významne angažujú mimovládne a mládežnícke organizácie, zasluhujú si preto podporu. Týmto organizáciám sa charta opakovane venuje.

„Vyučovanie a vzdelávacia prax sa majú riadiť demokratickými a ľudskoprávnymi hodnotami a zásadami.“ (II., 5., e.) Charta na tomto mieste apeluje na *vedenia škôl a vzdelávacích ustanovizní*, aby reflektovali a presadzovali hodnoty ľudských práv, podporujúc a vťahujúc do tohto procesu študujúcich, vyučujúcich a ďalšie zainteresované osoby vrátane rodičov.

Podstatným prvkom každého vzdelávania k demokratickému občianstvu ako aj ľudskoprávneho vzdelávania je podľa charty *presadzovanie sociálnej súdržnosti, medzikultúrneho dialógu, uznanie a ocenenie rôznorodosti a rovnosti vrátane rodovej rovnosti*. Prostriedkom k tomu je rozvíjanie vedomostí, sociálnych zručností a všeobecného porozumenia v záujme predchádzania a obmedzenia konfliktov, presadzovania nenásilných riešení, posilňovania vzájomného poznania a porozumenia medzi rôznymi spoločenskými, náboženskými a etnickými skupinami.

Podľa charty je jedným zo základných cieľov a vlastným zmyslom každého vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudskoprávneho vzdelávania popri poskytovaní znalostí, porozumenia a zručností aj príprava ľudí na ich *aktívnu spoločenskú angažovanosť v záujme obrany a presadzovania ľudských práv, demokracie a právneho štátu*.

Udržateľnosť a úspech predmetného vzdelávania sú nemysliteľné bez priradenej, plánovanej a komplexne zabezpečenej prípravy všetkých vzdelávateľov a vzdelávateľiek. Ide predovšetkým o pedagogický a odborný personál, mládežníckych vedúcich a vedúce. Okrem tejto úlohy musia členské štáty zamerať svoje aktivity, podporu a propagovanie demokratického občianstva a ľudskoprávneho vzdelávania u médií a širokej verejnosti.

V záujme dosiahnutia čo najsilnejšieho účinku vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudskoprávneho vzdelávania je potrebné *podnecovať part-*

nerstv a *spoluprácu* všetkých subjektov na celoštátnej, regionálnej i miestnej úrovni, vrátane političiek, politikov, pedagogických zamestnancov a zamestnankyň, študujúcich, rodičov, vzdelávacích inštitúcií, mimovládnych organizácií, mládežníckych organizácií, médií a širokej verejnosti.

Táto pasáž charty kladie medzi iným dôraz (obdobne v časti *Politiky*) na *účasť mimovládnych a mládežníckych organizácií na vyučovacom procese a v živote škôl a vzdelávacích inštitúcií*. Ich teoretická a praktická odbornosť, práca v rôznych oblastiach podpory a ochrany demokracie, právneho štátu a ľudských práv je pre vzdelávací proces cennou devízou. Aj z tohto dôvodu im majú členské štáty poskytovať všetku možnú podporu a priestor.¹⁴⁶

Charta podčiarkuje *medzinárodný charakter hodnôt a záväzkov ľudských práv* a univerzálnych princípov, na ktorých stojí demokracia a právny štát. Preto je dôležité, aby členské štáty pestovali a podnecovali medzinárodnú a regionálnu spoluprácu prostredníctvom aktivít, ktoré vyzdvihuje charta a aby identifikovali a vzájomne zdieľali tie najlepšie skúsenosti z nich.¹⁴⁷

Tretia časť charty má názov *Politiky*. V nadväznosti na definičné rámce uvedené v prvej časti stanovuje, že tak vzdelávanie k demokratickému občianstvu ako aj ľudskoprávne vzdelávanie by mali byť súčasťou *kurikul formálneho vzdelávania na všetkých úrovniach*, zahŕňajúc predškolskú, základnú, stredoškolskú úroveň, všeobecné aj odborné vzdelávanie. Charta priamo hovorí, že podpora, vyhodnocovanie a aktualizácia oboch dôležitých a prepojených oblastí vzdelávania má byť súčasťou *kurikulárnej politiky*. Obdobne zdôraz-

¹⁴⁶ Mimovládne organizácie (MVO) pramenia priamo z občianskej spoločnosti, ktorá je zdrojom suverenity a dôležitým pilierom demokracie. MVO poznáme aj pod označením mimovládne neziskové organizácie alebo tretí, mimovládny či neziskový sektor.

Rola MVO je prierezovo prítomná v takmer všetkých oblastiach života. Ľudskoprávne MVO (resp. ich platformy a strešné organizácie) sa špecializujú na dodržiavanie ľudských práv a základných slobôd, uskutočňujú vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudským právam, monitorujú dodržiavanie ľudských práv, advokujú za ľudské práva, zvyšujú informovanosť a viditeľnosť ľudskoprávnych tém, poskytujú právnu asistenciu a pod.

¹⁴⁷ Pozri časť I., odsek 4., časť II., odsek 5., písm. a. – j. charty.

ňuje, že je nutné presadzovať vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudskoprávne vzdelávanie *vo vyššom vzdelávaní*, hlavne pri príprave budúcich učiteliek a učiteľov.

V súlade s predošlými ustanoveniami upriamuje charta pozornosť na úlohy členských štátov *v oblasti demokratickej správy*. Predovšetkým všetky *vzdelávacie inštitúcie* by mali byť akýmsi tréningovým poľom a zároveň vzorom učenia sa a zdokonaľovania demokratickej účasti, správy a otvorenosti. Participácia na správe vecí verejných na pôde školy by mala preto znamenať účasť všetkých tých ľudí, ktorí sú v škole takpovediac *ex offio* (študujúcich, vyučujúcich, ostatných zamestnancov a zamestnankyň) ale aj všetkých tých ľudí, ktorí majú bezprostredný záujem o dobrý život školy (rodičov, poskytovateľov neformálneho vzdelávania a pod.) U všetkých zúčastnených ľudí je takto možné nadobúdať alebo posilňovať ich *spoločenské a občianske kompetencie*.

Súčasťou štátnej politiky je tiež *stanovenie príslušných hodnotiacich kritérií* vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudskoprávneho vzdelávania a získavanie *spätnej väzby* od ich prijímateľiek a prijímateľov. Nevyhnutný je špecializovaný *výskum*, ktorý mapuje stav vzdelávania. Výskumné zistenia treba poskytovať všetkým zainteresovaným subjektom vrátane političiek, politikov, vzdelávacích inštitúcií, vedení škôl, učiteliek, učiteľov, študujúcich, mimovládnych organizácií a mládežníckych organizácií. Porovnávacie informácie

im pomôžu merať a zvyšovať dosah a účinnosť všetkých foriem vzdelávania a zdokonaľovať ich. Výskum by sa mal okrem iného týkať kurikúl, novátor-ských postupov, vyučovacích metód a rozvoja hodnotiacich systémov vrátane hodnotiacich kritérií a ukazovateľov. Členské štáty by sa mali pokiaľ možno o výsledky svojho výskumu deliť s ďalšími členskými štátmi a zainteresovanými stranami.

Charta pomerne podrobne vysvetľuje, že členské štáty by mali vo všetkých oblastiach vzdelávania dbať o to, aby vzdelávaným sprostredkovali zručnosti

na presadzovanie *sociálnej súdržnosti, docenenie rozmanitosti, prijímanie rozdielov a zvládanie konfliktov*. Cieľom je učiť sa spolunažívať v demokratickej a multikultúrnej spoločnosti, získať vedomosti a zručnosti potrebné pre rešpektovanie práv druhých a zároveň pre *potieranie všetkých foriem diskriminácie a násilia, najmä šikanovania a prenasledovania*.¹⁴⁸

Podľa záverečných ustanovení prílohy k Odporúčaniu Výboru ministrov by členské štáty mali *pravidelne hodnotiť a upravovať stratégie a politiky*, ku ktorým sa zaviazali s ohľadom na chartu. Môžu tak robiť v spolupráci s inými členskými štátmi alebo za pomoci Rady Európy. Charta priamo nabáda členské štáty, aby navzájom aj prostredníctvom RE spolupracovali pri napĺňaní jej cieľov a zásad, zjednotili sa v spoločnom záujme a prioritách, podporovali multikultúrne a cezhraničné aktivity vrátane siete koordinátorov a koordinátoriek vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudskoprávneho vzdelávania.¹⁴⁹

Obsahom spolupráce by mala byť výmena informácií, rozvoj, kodifikovanie a šírenie dobrej praxe, podpora európskych sietí mimovládnych a mládežníckych organizácií, pedagogických a odborných pracovníčok a pracovníkov. Individuálne vnútroštátne i kolektívne európske výsledky práce by členské štáty mali postúpiť aj ďalším medzinárodným organizáciám.¹⁵⁰

V súvislosti s Chartou o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam venujme pozornosť ešte jednému odporúčaniu Výboru ministrov RE. Jeho presný názov je *Odporúčanie Výboru ministrov č. 13 z roku 2012 členským štátom o zabezpečení vzdelávania*.¹⁵¹ Toto odporúčanie mimoriadnym spôsobom rozvíja obsah charty z roku 2010. Napokon, vo svojich úvodných ustanoveniach sa na ňu, okrem iných dokumentov, priamo odvoláva. Domnievame sa, že pri vzdelávaní k demokratickému občianstvu ako aj pri ľud-

¹⁴⁸ Pozri časť III., odseky 6. – 13. charty.

¹⁴⁹ Bližšie o sieti a jej aktivitách pozri na http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/who/whatis_en.asp

¹⁵⁰ Pozri časť IV., odseky 14. – 16. charty.

¹⁵¹ Dostupné na <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2014671&Site=CM;>

skoprávnom vzdelávaní je nevyhnutné brať v úvahu zjednocujúce prvky oboch odporúčaní.

Výbor v súlade so Stanovami Rady Európy zdôrazňuje, že jej cieľom je čo najviac zjednocovať členské štáty, čo možno dosiahnuť predovšetkým prijímaním spoločných opatrení v oblasti vzdelávania a kultúry. Ďalej výbor podrobne odôvodňuje najmä, že

- „právo na vzdelanie sa dá plne uplatňovať len vtedy, keď sa vzdelávanie poskytuje v primeranej kvalite;
- kvalitné vzdelávanie sleduje celý rad rozmanitých cieľov a plní rozhodujúcu úlohu v rozvoji európskych spoločností;
- zabezpečiť kvalitné vzdelávanie pre všetkých je záležitosťou osobnej spravodlivosti a čo najlepšieho využívania spoločenských zdrojov;
- verejná správa je zodpovedná za zabezpečenie kvalitného vzdelávania;
- členské štáty nesú zodpovednosť za organizáciu a obsah systému vzdelávania;
- hoci dostupnosť vzdelávania je sama osebe právom, reálne naplnenie tohto práva je možné len vtedy, keď je poskytované vzdelávanie kvalitné, keď sa žiačkam a žiakom, študentkám a študentom vytváraním priaznivých podmienok a prijímaním vhodných opatrení umožní ukončiť štúdium v primeranej dĺžke štúdia a v podmienkach úsilia o jeho kvalitu;
- úlohou vzdelávania je pripravovať deti a mládež na to, aby sa stali občanom, občiankou a ekonomicky činným človekom;
- vzdelávanie musí prispievať k osobnému rozvoju žiačok, žiakov, študentiek a študentov a pripravovať ich na aktívne členstvo v spoločnosti...;
- vzdelávanie je rozhodujúce pre rozvoj demokratickej kultúry, bez ktorej inštitúcie a demokratické spoločnosti nemôžu fungovať;
- vzdelávanie má umožniť žiačkam a žiakom, študentkám a študentom získať kompetenciu viesť interkultúrny dialóg;

- v demokratickej spoločnosti má každý človek právo na rovnosť príležitostí, aby mohol uplatňovať svoje právo na vzdelanie poskytované v náležitej kvalite, takej, ktorá mu umožní v plnej miere rozvíjať svoje schopnosti a osobné smerovanie;
- v modernej a komplexnej demokratickej spoločnosti má verejná správa viacero možností ako vykonávať svoju zodpovednosť [...]“¹⁵²

Výbor odporúča vládam členských štátov, aby prijímali a uplatňovali politické, právne a praktické opatrenia uvedené v ustanoveniach prílohy odporúčania.

Odporúčanie prináša *definíciu kvalitného vzdelávania*. Je ním vzdelávanie, ktoré:

- „a. je dostupné všetkým žiačkam, žiakom, študentkám a študentom a osobitne jednotlivým ľuďom z ohrozených a znevýhodnených skupín občanok a občanov, také, ktoré, ak treba, je možné prispôsobiť ich potrebám;
- b. vytvára pre výučbu bezpečné a nenásilné prostredie, kde sa rešpektujú práva všetkých;
- c. podporuje rozvoj osobnosti každej žiačky a študentky, každého žiaka a študenta, rozvíja talent, duševné a telesné schopnosti, v plnej miere rozvíja ich osobné možnosti a podnecuje ich, aby úspešne ukončili zvolený vzdelávací program;
- d. presadzuje šírenie demokracie, rešpektovanie ľudských práv a sociálnej spravodlivosti v procese vzdelávania a zohľadňuje sociálne a vzdelávacie potreby každého človeka;
- e. dáva žiačkam, žiakom, študentkám a študentom kompetencie, seba dôveru a kritické myslenie potrebné na to, aby sa stali zodpovednými občanmi a občankami a zvyšovali svoju možnosť zamestnať sa;

¹⁵² Pozri úvodné ustanovenia *Odporúčania Výboru ministrov č. 13 z roku 2012 členským štátom o zabezpečení vzdelávania*. Dostupné na <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2014671&Site=CM;>

- f. odovzdáva univerzálne a miestne kultúrne hodnoty a pripravuje ich na prijímanie vlastných rozhodnutí ;
- g. transparentne certifikuje výsledky formálneho a neformálneho vzdelávania a opiera sa o spravodlivé hodnotenie a uznávanie získaných poznatkov a kompetencií potrebných pre pokračovanie v štúdiu, získanie zamestnania alebo pre iné účely;
- h. zabezpečujú kvalifikované učiteľky a kvalifikovaní učitelia, odhodlaní ďalej sa odborne vzdelávať;
- i. nepozná korupciu.¹⁵³

Za základný princíp kvalitného vzdelávania sa považuje rovnosť príležitostí. „Kvalitné vzdelávanie, bez akejkoľvek diskriminácie, musí zaručiť dostupnosť vzdelávania a vytvoriť také podmienky, aby žiaci, žiačky, študenti a študentky mohli prijateľným spôsobom úspešne ukončiť vzdelávacie programy, v ktorých sú zapísaní.“¹⁵⁴ Odporúčanie podrobne rozvádza zodpovednosť verejnej správy za poskytovanie kvalitného vzdelávania ako aj všeobecné ustanovenia zamerané na zabezpečenie kvalitného vzdelávania. Aktéri a aktérky vzdelávacieho procesu a orgány zodpovedné za kvalitné vzdelávanie budú preto z odporúčania iste hojne čerpať. My sa na tomto mieste obmedzme na konštatovanie, že má veľký význam čítať ho v spojitosti s inými dokumentmi, na ktoré v tejto publikácii odkazujeme, aby sme čitateľov a čitateľky utvrdili v poznaní, že v prostredí moderných demokracií niet kvalitného vzdelávania, pokiaľ nepamätá na to, že je (aj) vzdelávaním o demokratickom občianstve, ľudských právach a ľudskej dôstojnosti, *prostredníctvom* demokratického občianstva, ľudských práv a ľudskej dôstojnosti, *pre* demokratické občianstvo, ľudské práva a ľudskú dôstojnosť. Kvalitné vzdelávanie rovnako ako kvalitný život spočívajú v celoživotnej, aktívne využívanej možnosti nadobúdať, aktua-

¹⁵³ Dostupné na <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2014671&Site=CM>; pozri odsek 6. Prílohy k odporúčaniu.

¹⁵⁴ Dostupné na <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2014671&Site=CM>; pozri odsek 10. Prílohy k odporúčaniu.

lizovať a zdokonaľovať kompetencie v záujme čo najplnšieho osobnostného aj spoločenského rozvoja.

Predstavili sme, podľa nás, dva kľúčové zdroje, nevyhnutné pre zvládnutie toho aspektu vzdelávania, prostredníctvom ktorého dochádza k realizácii ľudského práva, ktoré moderný odborný diskurz stále viac chápe ako *základné ľudské právo*. – Ide o *právo poznať svoje ľudské práva*. – Hoci ho, *expressis verbis* nenájde v katalógoch ľudských práv, domnievame sa, že je pre ne imanentné (vlastné) tak, ako sú ľudské práva inherentné (vnútorne späté) s ľudskou podstatou. *Deklarácia OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní* (2011) a *Charta Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam* (2010) sa nesú v znamení racionálne podloženej viery v nevyhnutnosť, prospešnosť a realizovateľnosť práva poznať svoje ľudské práva. Východiská tejto viery, historické poučenie, úcta k človeku, k sebe samému a každému bližnému nachádza *en gros* značné formálne porozumenie a konsenzus predstaviteľov a predstaviteľiek štátov a vlád. V detailoch, ale hlavne v rovine uskutočniteľnosti však neraz naráža na prekážky spôsobené buď objektívnymi príčinami (keď, napríklad, kvôli chudobe alebo vojne nemôžu deti ani len chodiť do školy) alebo subjektívno-objektívnymi deficitmi na strane političiek a politikov, ktorí sa síce formálne, z dôvodov vnútroštátnej či medzinárodnej prestíže hlásia k demokracii, ľudským právam a právnemu štátu, celkom dobre však nechápu ich súvis s nevyhnutnosťou a univerzálnosťou príslušnej vzdelanostnej prípravy. Nechápu to najmä vtedy, ak samé a sami takúto možnosť nemali. Je však značný rozdiel medzi tým, ak voláme na zodpovednosť za prihlásenie sa k deklaráciám či chartám rôzne historicky, spoločensky, ekonomicky, kultúrne disponované členské krajiny OSN a tie krajiny, ktoré sú (aj) členmi elitných demokratických regionálnych systémov, menovite Rady Európy a Európskej únie.¹⁵⁵ Zároveň treba povedať,

¹⁵⁵ Rozdielom medzi rôznymi nástrojmi podpory a ochrany ľudských práv sa o.i. venujú dve publikácie, ktoré boli napísané a publikované v spolupráci odborníkov a odborníček z mimovládnej a akademickej pôdy a s podporou dotačného programu

že deklarácie a charty sú nástrojmi, ktoré rešpektujú status quo a všeobecne zohľadňujú právne systémy štátov, ktoré sa pri ich formulovaní stretajú. Na strane druhej však vyjadrujú snahu prekračovať daný stav cestou jeho zdokonalovania.

Z porovnania oboch, pre vzdelávanie k demokratickému občianstvu aj ľudskoprávne vzdelávanie ťažiskových nástrojov, *Charty Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam* a *Deklarácie OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní* ako aj množstva iných relevantných dokumentov je zrejmé, že globálny a regionálny systém ochrany a podpory ľudských práv do značnej miery harmonizujú svoje programy. Odporúčame preto, pri vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudskoprávnom vzdelávaní porovnávať oba dokumenty a hľadať v nich spoločné podstatné odkazy a vysvetlenia.

Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky *Podpora a ochrana ľudských práv a slobôd* v roku 2013.

HORNÁ, Dagmar – PETŐCZ, Kálmán (eds.): *Slovník ľudských práv : Průručka pro Olympiádu ľudských práv*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013

HORNÁ, Dagmar – PETŐCZ, Kálmán (eds): *Vybrané texty k ľudským právam : Průručka pro Olympiádu ľudských práv* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013 (pozri pozn. 1)

KAPITOLA 6. PRÁVO NA VZDELANIE V TEXTOCH RADY EURÓPY (Viliam Figusch)

6.1. Stručná charakteristika Rady Európy

Rada Európy (ďalej aj „RE“) je najstaršia politická organizácia zameraná na podporu spolupráce v Európe. Pri jej vzniku v roku 1949 stálo desať zakladajúcich štátov. Sídli v Štrasburgu a v súčasnosti má 47 členských krajín. Európske štáty prijali so svojim členstvom v RE záväzok, že zaručia ľudské práva a základné slobody všetkým osobám podliehajúcim pod ich právomoc a že sa ako pluralistické demokracie riadia princípmi právneho štátu. Úlohou RE je ochrana a presadzovanie týchto spoločných európskych hodnôt. Významným medzníkom boli pre RE deväťdesiate roky dvadsiateho storočia, keď k nej postupne pristupovali štáty z východnej časti politicky rozdeleného kontinentu. Bola jednou z prvých medzinárodných inštitúcií, ktorá po páde Berlínskeho múru otvorila svoje dvere pre východoeurópske krajiny. Reagovala tak na významné zmeny v politických a sociálnych podmienkach Európy a vznik nových ohrození ľudských práv európskeho obyvateľstva. Jej snaha o podporu kultúrnej rozmanitosti, demokratického občianstva, boja proti rasizmu a neznášanlivosti, posilnenie medzinárodného dialógu a hľadanie spoločného riešenia problémov má významnú úlohu vo formovaní stabilnej, fungujúcej a súdržnej Európy.

Slovensko sa stalo v rámci Československa súčasťou Rady Európy 18. júna 1991. Po rozpade Československa sa oba novovzniknuté štáty uchádzali o členstvo v RE a ich žiadosť o pristúpenie bola schválená 30. júna 1993.

Štatút Rady Európy bol podpísaný v Londýne 5. mája 1949. K cieľu organizácie sa v článku 1, bode b uvádza:

„Tento cieľ bude napĺňaný prostredníctvom orgánov Rady rokovaním o otázkach spoločného záujmu a dohodami a spoločným postupom v hospodár-

skych, sociálnych, kultúrnych, vedeckých, právnych a správnych záležitostiach a cestou dodržiavania a ďalšej realizácie ľudských práv a základných slobôd. “

Hlavné orgány Rady Európy sú:

- Výbor ministrov (ďalej „VM RE“), rozhodovací orgán, pozostávajúci z ministrov zahraničných vecí 47 členských štátov alebo ich stálych diplomatických zástupcov;
- Parlamentné zhromaždenie (ďalej „PZ RE“), poradný orgán, združujúci 318 členov (a 318 náhradníkov) z 47 parlamentov a delegácií z nečlenských štátov;
- Kongres miestnych a regionálnych samospráv Európy, ktorý má dve komory, pre miestnu a pre regionálnu samosprávu;
- Európsky súd pre ľudské práva (ďalej „ESLP“ a „Súd“) so sídlom v Štrasburgu, ktorý pravidelne zasadá a zaoberá sa celou procedúrou sťažností od rozhodnutia o ich prijateľnosti až po rozsudok; sudcov a sudkyne Súdu volí PZ RE na deväťročné obdobie;
- Komisar pre ľudské práva zodpovedá za podporu vzdelávania, budovanie povedomia a presadzovanie rešpektovania ľudských práv v členských štátoch a za úplný a skutočný súlad s dokumentmi RE, dohovorami, odporúčaniami a rezolúciami prijatými Výborom ministrov;
- Generálny tajomník, ktorý sa volí na funkčné obdobie piatich rokov; riadi a koordinuje činnosť organizácie;
- Konferencia medzinárodných mimovládnych organizácií, ktorá zabezpečuje spojenie s občianskou spoločnosťou v členských krajinách.

Viac ako 2000-členný sekretariát RE je rozdelený na špecializované riaditeľstvá. Záležitostiam vzdelávania sa okrem základných orgánov venujú niektoré zložky generálnych riaditeľstiev pre *ľudské práva a právne záležitosti a pre demokraciu*.

Oficiálnymi jazykmi Rady Európy sú angličtina a francúzština, ale pracuje tiež v nemeckom, talianskom a ruskom jazyku. Množstvo textov existuje vo viacerých jazykoch na webovom sídle: www.coe.int.

6.2. Ustanovenia, záväzky o práve na vzdelanie v zmluvách Rady Európy

Séria zmlúv Rady Európy (Council of Europe Treaty Series – CETS alebo ETS) zoskupuje dohromady všetky zmluvy uzatvorené v rámci organizácie od roku 1949. Či sa im hovorí „dohoda“, „dohovor“, „charta“ alebo „kódex“ a pod., všetky tieto texty sú medzinárodné zmluvy v zmysle Viedenského dohovoru o zmluvnom práve z roku 1969.¹⁵⁶

Zmluvy Rady Európy sa pripravujú a rokujú sa o nich v inštitucionálnom rámci RE. Rokovania vrcholia v rozhodnutí VM RE o schválení konečného znenia navrhovanej zmluvy. To súčasne znamená súhlas s otvorením zmluvy na podpis členskými štátmi RE a, ak je to potrebné, aj inými štátmi alebo organizáciami, ktoré sa podieľali na jej vypracovaní. Zmluvami RE nie sú zákonné štatutárne akty organizácie. Ich právna existencia závisí od súhlasu členských štátov, ktoré zmluvy podpíšu a ratifikujú.

V nadväznosti na prax zavedenú VM RE v roku 1965 boli k väčšine zmluvných textov pripojené aj vysvetľujúce či výkladové správy. Pripravujú ich expertné výbory poverené vypracovaním zmlúv a zverejňujú sa po ich prijatí Výborom ministrov RE. Správy môžu uľahčiť vykonávanie ustanovení dohovorov, aj keď nie sú nástrojmi, ktoré poskytujú ich autoritatívny výklad.

Znenie všetkých zmlúv RE, vysvetľujúce správy k nim, stav podpisov a ratifikácií, vyhlásenia a výhrady, oznámenia, ktoré štáty k nim pripojili sú k dispozícii na webovom sídle *Treaty Office*.¹⁵⁷ Pokiaľ ide o európsky rámec práva na vzdelanie, obzvlášť dôležité sú dva nástroje RE: Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd a Európska sociálna charta.

¹⁵⁶ Zbierka zákonov č. 33/2001, čiastka 14, s. 584

¹⁵⁷ Dostupné na <http://www.conventions.coe.int/>

6.2.1. Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd (CETS č. 5)

Dohovor bol prijatý v Ríme 4. novembra 1950. Často sa používa jeho jednoduchší názov *Európsky dohovor o ľudských právach* a skratka EDLP. Na základe EDLP bol zriadený Európsky súd pre ľudské práva, ktorý jeho ustanovenia vo svojich rozsudkoch vykladá. V základnom texte EDLP sa priame ustanovenie o práve na vzdelanie nenachádza. Toto právo bolo zakotvené v Dodatkovom protokole k EDLP (CETS č. 009), ktorý sa neskôr, po prijatí ďalších protokolov, začal označovať ako Protokol č. 1.

Článok 2 Dodatkového protokolu k EDLP znie takto:

Právo na vzdelanie

„Nikomu nemožno odoprieť právo na vzdelanie. Pri výkone akýchkoľvek funkcií v oblasti výchovy a výučby, ktoré štát vykonáva, bude rešpektovať právo rodičov zabezpečovať túto výchovu a vzdelávanie v zhode s ich vlastným náboženským a filozofickým presvedčením.“

Článok 2 Protokolu č. 1 sa skladá z troch vzájomne prepojených prvkov. Prvá veta ustanovuje, že štát nesmie nikomu odoprieť právo na vzdelanie, teda nesmie rušivo zasahovať do výkonu práva jednotlivca na vzdelanie, napríklad, nesmie brániť využívať možnosti vzdelania ponúkané štátom. Druhá veta článku poskytuje na jednej strane štátu široký priestor na organizáciu vzdelávania, na druhej strane zaručuje právo rodičov na rešpektovanie ich presvedčenia pri vzdelávaní svojich detí.

Článok 2 Protokolu č. 1 je formulovaný negatívne: „*štát nemôže odoprieť*“, teda nie tak, že štát je *povinný* dotknuté právo zaručiť. Takto formulované právo stavia štát do výhodnej pozície v porovnaní s pozitívne zaručenými právami v iných článkoch EDLP. Jednotlivec musí preukázať, že štát mu aktívnym spôsobom odoprel právo na vzdelanie. Zvládnuť dôkazné bremeno je zjavne náročnejšie ako v prípade pozitívnej povinnosti štátu.

6.2.2. Rozsudky Európskeho súdu pre ľudské práva k právu na vzdelanie

Tieto rozsudky a aj spoločenská diskusia k nim predstavujú významný príspevok k problematike práva na vzdelanie v demokratickej spoločnosti. Všetky rozsudky sú k dispozícii vo voľne prístupnej databáze HUDOC¹⁵⁸. Štrasburský súd rozsudky uverejňuje v oficiálnych jazykoch, v angličtine a vo francúzštine. V slovenčine sú k dispozícii rozsiahle právnické publikácie, v ktorých je venovaná pozornosť aj rozsudkom v prípadoch sťažností týkajúcich sa práva na vzdelanie, vrátane komentárov a názorov k nim.¹⁵⁹ V nasledujúcej časti stručne zhrnieme vecnú podstatu niektorých významných rozsudkov ESLP.

Valsamis v. Grécko

Dvanásťročná Victoria a jej rodičia, Elias Valsamis a jeho manželka Maria sú Svedkovia Jehovovi, teda patria k náboženstvu, ktorého základným princípom je pacifizmus. Victoria chodila do školy v Aténach. Na požiadanie rodičov bola oslobodená od účasti na náboženskom vzdelávaní a ortodoxných omšiach, ale štátna škola požadovala, aby sa zúčastnila sprievodu na oslavu štátneho sviatku pripomínajúceho vojnu, ktorá vypukla medzi Gréckom a fašistickým Talianskom v roku 1940. ESLP rozhodol, že Grécko neporušilo článok 2 Protokolu č. 1 k ESLP pretože „nemohol rozoznať žiadnu skutočnosť, týkajúcu sa sprievodu, ktorá by mohla uraziť pacifistické presvedčenie sťažovateľov“¹⁶⁰.

Campbell a Cosans v. Spojené kráľovstvo

Súd posudzoval splnenie podmienky dôkazného bremena v prípade Campbell a Cosans v. Spojené kráľovstvo¹⁶¹ (1982). V tomto prípade podali sťažnosť mat-

¹⁵⁸ Dostupné na <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#>

¹⁵⁹ STRÁŽNICKÁ, V. a kol.: *Medzinárodná a európska ochrana ľudských práv*. Eurokódex : 2013; SVÁK, J.: *Ochrana ľudských práv*. III. zväzok, Eurokódex : 2011; SVÁK, J. a kol.: *Rozsudky Veľkej komory Európskeho súdu pre ľudské práva*. Žilina : Poradca podnikateľa, 2006; GOMIEN, D.: *Krátky sprievodca Európskym dohovorom o ľudských právach*. Bratislava : Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, 1999 a iné

¹⁶⁰ Valsamis v. Grécko, ESLP, rozsudok z 18. decembra 1996

¹⁶¹ Campbell a Cosans v. Spojené kráľovstvo, ESLP, rozsudok z 25. februára 1982.

ky proti používaniu telesných trestov ako opatrenia na udržanie disciplíny v škótskych školách, ktoré navštevovali ich deti. Sťažovateľky tvrdili, že používanie telesných trestov v školách porušuje práva zaručené druhou vetou článku 2, teda, že štát má dbať na to, aby vzdelávanie detí bolo v zhode s filozofickým presvedčením rodičov. Vláda Spojeného kráľovstva argumentovala, že funkcie vzťahujúce sa na vnútornú správu školy nie sú funkciami v oblasti „výchovy“ a „výučby“ v zmysle článku 2. Podľa ESLP je však výchova detí súhrnný proces, prostredníctvom ktorého sa v každej spoločnosti snažia dospelí ľudia vštepiť mladším svoju vieru, kultúru a iné hodnoty, pritom výučba alebo vzdelávanie sa usiluje predovšetkým o prenos vedomostí a o intelektuálny rozvoj. Súd konštatoval porušenie práva v oboch prípadoch.

Používanie telesného trestu môže byť v istom zmysle označené za súčasť administratívnych opatrení, ale súčasne je nedeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu, čím sa škola snaží dosiahnuť cieľ, pre ktorý bola zriadená, vrátane rozvoja a formovania charakteru a ducha žiakov a žiačok.

ESLP sa zaoberal aj povahou filozofického presvedčenia rodičov: Z pohľadu celého Dohovoru výraz „filozofické presvedčenie“ podľa Súdu v tejto súvislosti znamená také presvedčenie, ktoré si zasluhuje rešpekt v „demokratickej spoločnosti“... a nie je nezlučiteľné s ľudskou dôstojnosťou, ba čo viac, nesmie byť v rozpore so základným právom dieťaťa na vzdelanie.

Názory sťažovateľiek sa týkajú závažnej a podstatnej črty ľudského života a správania: najmä osobnej integrity, oprávnenosti alebo neoprávnenosti telesných trestov a vylúčenia stresu, rizika, ktoré hrozí pre takéto zaobchádzanie. Sú to pohľady, ktoré zodpovedajú každému z rôznych už uvedených kritérií. Napokon existuje aj podstatný rozdiel medzi právnym základom sťažností, pretože jedna sa týka práva rodiča, druhá sa týka práva dieťaťa.

Právo na vzdelanie už svojou povahou vyžaduje právnu reguláciu štátom, ale takéto regulácia nikdy nesmie zasiahnuť do podstaty práva, ani sa dostať do rozporu s inými právami zahrnutými v EDLP a Protokoloch.

Belgický jazykový prípad

Komisia a Súd prešetrovali niekoľko sťažností, ktoré namietali, že politika alebo prax štátu v určitých prípadoch predstavuje faktické odoprenie práva na vzdelanie. V prípade týkajúcom sa určitých aspektov zákona o používaní jazyka pri vzdelávaní v Belgicku¹⁶² [Belgický jazykový prípad (1968)] sa sťažovatelia hovoriaci po francúzsky, žijúci v tej časti Belgicka, kde sa hovorí po flámsky, odvolávali na to, že odmietnutie belgickej vlády vzdelávať ich deti v rodnom jazyku porušuje ich práva podľa článku 2 Protokolu č. 1. Súd charakterizoval obsah a rozsah uplatnenia článku takto:

„Negatívna formulácia (práva na vzdelanie) naznačuje [...], že zmluvné strany nechápu právo na vzdelanie ako ich záväzok, aby organizovali výučbu na vlastné náklady alebo aby prispievali na výučbu určitého druhu alebo na určitom stupni. [...] Všetky členské štáty Európy [...] majú všeobecný a oficiálny vzdelávací systém. Nejde teda o to, aby uložili všetkým štátom, aby takýto systém vytvorili, ale iba o to, aby garantovali osobám podliehajúcim jurisdikcii zmluvných strán v zásade právo využívať prostriedky vzdelávania, ktoré v danej etape existujú.“

Prvá veta článku 2 Protokolu č. 1 zaručuje v prvom rade právo prístupu do školských zariadení, ktoré v danom období existujú, ale táto dostupnosť je iba časťou práva na vzdelanie. Aby bolo právo na vzdelanie skutočne zabezpečené, je ďalej nevyhnutné, aby okrem iného jednotlivec, ktorý právo uplatňuje, mal z navštevovanej výučby úžitok, to znamená, aby dosiahol – v zhode s platnými normami v každom štáte – v tej či onej forme oficiálne uznanie ukončeného štúdia. Právo na vzdelanie, ktoré je zaručené prvou vetou článku 2 Protokolu č. 1, svojou povahou vyžaduje právnu reguláciu štátom. Takáto úprava nikdy nesmie spôsobiť ujmu z hľadiska podstaty tohto práva, ani sa dostať do rozporu s inými právami stanovenými EDLP a Protokolmi.

¹⁶² Belgický jazykový prípad, ESLP, rozsudok z 23. júla 1968 "Belgian Linguistic" case.

Z niekoľkých sporných otázok nastolených sťažovateľom EDLP konštatoval porušenie iba v jedinom prípade. Belgické zákonodarstvo umožnilo deťom, ktoré hovorili flámsky, ale žili v určitých frankofónnych oblastiach, prístup do flámskych škôl v susediacich oblastiach bez toho, že by bolo obdobné právo poskytovalo po francúzsky hovoriacim deťom. Súd vyhlásil, že ide o porušenie protidiskriminačných ustanovení článku 14 v spojení s článkom 2 Protokolu č. 1: „*Podmienka trvalého bydliska nie je stanovená v záujme školských zariadení, z administratívnych alebo finančných dôvodov, ale vyplýva z úvah týkajúcich sa iba jazykového zreteľa. Navyše dané opatrenie plne nerešpektuje u väčšiny sťažovateľov a ich detí vzťah primeranosti medzi použitými prostriedkami a sledovaným cieľom. [...]*“.

Užívanie práva na vzdelanie v poňatí ESLP, presnejšie práva prístupu na existujúce školy, nie je teda z posudzovaného ohľadu zaručené všetkým bez diskriminácie, založenej predovšetkým na používaní jazyka. V Belgickom jazykovom prípade spočíval sporný bod v dostupnosti základného vzdelania. V iných prípadoch Komisia usúdila, že štát môže upraviť prístup k niektorým iným typom výučby bez toho, aby porušil článok 2 Protokolu č. 1.

Kjeldsen, Busk Madsen a Pedersen v. Dánsko

Komisia a Súd podrobne skúmali aj povahu rešpektovania práv rodičov vo vyučovacom procese. Zásadným sa v tomto smere stal prípad rodín s priezviskom Kjeldsen, Busk Madsen a Pedersen, v ktorom rodičia protestovali proti zaradeniu sexuálnej výchovy do výučby v dánskych školách.¹⁶³ Prípadu sme sa podrobnejšie venovali v podkapitole 3.5. tejto publikácie, preto ho len stručne zhrnieme. Otázkou komplikoval fakt, že štát integroval sexuálnu výchovu do viacerých predmetov a nebolo preto ľahké reagovať na znepokojenie rodičov tým, že by im napríklad umožnil vyňať dieťa z výučby tých

¹⁶³ Kjeldsen, Busk Madsen a Pedersen proti Dánsku, ESLP, rozsudok z 7. decembra 1976.

predmetov, ktoré nekorešponujú s ich presvedčením. Súd charakterizoval filozofickú podstatu klauzuly o rešpektovaní práv rodičov takto:

„Je súčasťou prirodzenej povinnosti rodičov voči svojim deťom, že rodičia sú predovšetkým zodpovední za ich „vzdelanie a výučbu“, preto rodičia môžu požadovať od štátu, aby rešpektoval ich náboženské a filozofické presvedčenie. Ich právo tak korešponduje s povinnosťou úzko spätou s užívaním a výkonom práva na vzdelanie.“

Súd potom opísal aj povahu zodpovednosti štátu v tejto oblasti: *„Druhá veta článku 2 na druhej strane znamená, že štát pri plnení funkcií, ktoré v oblasti výchovy a výučby prevzal, musí dbať o to, aby sa informácie alebo znalosti zahrnuté v osnovách sprostredkúvali objektívne, kriticky a pluralisticky. Štát nesmie sledovať cieľ mentorovania, ktorý by sa mohol pokladať za nerešpektujúci náboženské a filozofické presvedčenie rodičov. Je to hranica, ktorú nemožno prekročiť.“*

Okrem toho ESLP vyhlásil, že uzákonenie súkromných škôl samo osebe nepredstavuje adekvátne zohľadnenie záujmov všetkých rodičov, pretože môže dochádzať k neprijateľnému stavu výlučného presadzovania práv majetných rodičov. Preto, aj keď je štát v rozpore s presvedčením rodičov, automaticky ho to nezbaňuje zodpovednosti, aby v systéme verejných škôl splnil svoje záväzky podľa článku 2 Protokolu č. 1. V danej veci ESLP vyhlásil, že aj keď sexuálna výchova v zásade môže výrazne ovplyvniť hodnotovú orientáciu a tým narušiť rodičovské práva, v konkrétnych súvislostiach sú opatrenia dánskej vlády viac-menej prijateľné, pretože sledujú cieľ informovať a nie vnucovať názory študentkám a študentom.

Ďalšie rozsudky sa zaoberajú námietkami proti zavádzaniu náboženských predmetov do centrálnych kurikulárnych dokumentov. Námietky sú rôzne a závisia od toho, či ich podávajú ateistickí rodičia detí alebo rodičia vyznávajúci iné náboženstvo než to, ktoré dominuje v školskom vyučovaní. Vo vyše štyridsiatich členských štátoch Rady Európy sa vyučuje vo verejných školách

náboženstvo (výnimku tvoria Albánsko, Francúzsko a Macedónsko), pritom vo väčšej polovici z nich je náboženská výchova povinná, vrátane Turecka.

Hasan a Eylem Zengin v. Turecko

Sťažovatelia namietali výučbu predmetu „náboženská kultúra a etika“, nakoľko jeho obsah bol v rozpore s ich náboženským presvedčením, alevizmom (vierou, že boh je v ľudskom srdci), čo je v Turecku rozšírený variant islamu. Súd sa zaoberal dvomi otázkami. Po prvé, či obsah vyučovacieho predmetu je objektívny a po druhé, či existuje systém garantujúci náboženské presvedčenie rodičov. K prvej otázke ESLP uviedol, že sylabus predmetu je založený na princípoch plurality a objektivity, avšak dáva väčší dôraz na islam ako na iné náboženstvá. Pre väčší dôraz na islam je však v Turecku objektívny dôvod, pretože ide o väčšinové náboženstvo. Dôležité je však podľa ESLP to, či sú tieto informácie šírené objektívnym, kritickým a pluralistickým spôsobom. Zaujímal sa aj o otázku, či sú predmetom vyučovania informácie o alevizme. Zistil, že až do ôsmej triedy niet o alevizme ani zmienky. Svoju analýzu uzatvoril konštatovaním, že vyučovanie predmetu „náboženská kultúra a etika“ nespĺňa požiadavku plurality a v tomto konkrétnom prípade nerešpektuje náboženské a filozofické presvedčenie sťažovateľov, vyznávačov alevizmu, pretože informácia o ich náboženstve nie je do vzdelávacích programov zahrnutá.

Následne sa ESLP venoval druhej otázke, či v tureckom systéme existujú primerané garancie rešpektovania náboženského presvedčenia rodičov. Inými slovami, či je možnosť, aby deti boli oslobodené od tohto predmetu. Zistil, že takúto možnosť majú kresťanské a židovské deti. Podľa ESLP tak existujúci systém výnimiek neposkytuje dostatočnú ochranu tým rodičom, ktorí sa môžu legitímne domnievať, že vyučovanie tohto predmetu môže u ich detí vyvolať konflikt medzi vernosťou škole a ich vlastnými hodnotami. Konštatoval preto porušenie článku 2 Dodatkového protokolu č. 1 k EDLP.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Hasan a Eylem Zengin proti Turecku, ESLP, rozsudok z 9. októbra 2007.

V rozsudku komory vo veci Mansur Yalcin a ostatní proti Turecku¹⁶⁵, ESLP jednomyselne rozhodol, že bol porušený článok 2 Protokolu č. 1 k EDLP (právo na vzdelanie) v súvislosti so sťažnosťou, ktorú podali Mansur Yalcin, Yüksel Polat a Hasan Kilic. V tomto prípade sa sťažovatelia, prívrženci alevitskej viery sťažovali, že obsah povinného vyučovania náboženstva a etiky v školách sa zakladá na sunnitskom chápaní islamu. Súd konštatoval, že v oblasti náboženskej výučby bol turecký vzdelávací systém ešte stále nedostatočne vybavený na to, aby zabezpečil rešpektovanie presvedčenia rodičov. Porušenie článku 2 Protokolu č. 1 zistil z tohto dôvodu v dôsledku systémového problému už v prípade Hasan a Eylem Zengin. Turecko malo urobiť nápravu bez zbytočného odkladu, a to najmä zavedením systému, v ktorom by žiačky a žiaci mohli byť oslobodení z vyučovania náboženstva a etiky bez toho, aby ich rodičia museli zverejňovať svoje vlastné náboženské alebo filozofické presvedčenie.

Folgerø a ostatní v. Nórsko

Prípád je príkladom sťažovateľa s nenáboženským filozofickým presvedčením. Skupina ateistických rodičov namietala pred ESLP voči vyučovaniu predmetu „Kresťanstvo, viera a filozofia“ (ďalej „KRL“). V Nórsku sa až 86 % obyvateľov hlási k evanjelickej viere, ktorá je podľa článku 2 nórskej ústavy oficiálnym štátnym náboženstvom a je tu aj povinnosť rodičov, ktorí sa k nej hlásia, aby svoje deti vychovávali v duchu tejto náboženskej viery. Nórska ústava súčasne zaručuje slobodu viery. Sťažovatelia, členovia Nórskej humanistickej asociácie, tvrdili, že vnútroštátne orgány neumožnili úplné oslobodenie od tohto predmetu, ktorý podľa nich nebol ani objektívny, ani kritický a ani pluralistický. Tento predmet navyše nebol ani „neutrálny“, pretože jeho hlavným cieľom bolo posilnenie kresťanskej identity žiačok a žiakov a nenaplnil sa sľub, že to bude predmet uskutočňujúci medzikultúrny dialóg.

¹⁶⁵ Mansur Yalcin a ostatní proti Turecku, ESLP, rozsudok z 16.09.2014.

Vláda trvala na tom, že predmet bol zameraný na podporu porozumenia, tolerancie a rešpektu medzi žiačkami a žiakmi z rôznych prostredí a na porozumenie vlastnej identite, nórskej národnej histórii a hodnotám, rovnako ako aj ostatným náboženstvám a životným filozofiám. Luteránskej evanjelickej viere bola venovaná iba polovica predmetu. Navyše, rodičia nemuseli svoje deti dávať do verejných škôl, ale mohli si založiť vlastné alternatívne školy. Súd preskúmal vnútroštátne opatrenia, postupy a osnovy KRL. Zistil kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely vo výučbe kresťanstva a iných náboženstiev. Kresťanstvo predstavovalo okolo polovice predmetu, iné viery mali iba okrajové zastúpenie.

Súd potom rozhodol, že systém pre čiastočné oslobodenie od KRL bol nedostatočný. Pre získanie čiastočnej výnimky bolo potrebné, aby rodičia riadne odôvodnili svoju žiadosť. Rodič by musel nevyhnutne odhaliť citlivé informácie o svojom súkromnom živote týkajúce sa vlastnej viery v odôvodnení výnimky. Vzhľadom k uvedenému ESLP rozhodol väčšinou hlasov, že bol porušený článok 2 Protokolu č. 1 k Dohovoru.¹⁶⁶

Veľká komora odhlasovala rozsudok v pomere 9 hlasov ku 8 a sudcovia hlasujúci proti konštatovaniu porušenia pripojili k rozsudku svoje odlišné stanovisko.

6.2.3. Prípady týkajúce sa diskriminačného umiestňovania detí do škôl s následkom porušenia práva na vzdelanie

Kauza D.H. a ostatní proti Českej republike

V prípade D.H. a ostatní proti Českej republike sťažovatelia, rómske deti, tvrdili, že sa s nimi zaobchádzalo diskriminačne. Boli zaradené na základe testov do osobitných škôl, ktoré im poskytli podstatne nižšiu úroveň vzdelanie, než akú by im poskytli bežné školy. Na vykonávanie testov neexistovala jednotná úprava a boli prispôsobené českému kultúrnemu prostrediu.

¹⁶⁶ Folgerø a ostatní proti Nórsku, Veľká komora ESLP, rozsudok z 29. júna 2007.

Vo svojom rozsudku z 13. novembra 2007 Veľká komora ESLP v Štrasburgu zistila¹⁶⁷, že boli porušené práva sťažovateľov v otázke práva na ochranu proti diskriminácii, ktorá je zaručená článkom 14 EDLP v spojení s právom na vzdelanie podľa článku 2 Protokolu č. 1 k EDLP. Prípacom sa zaoberal najprv ESLP v zložení Komory a neskôr aj v zostave Veľkej komory. V zložení Komory rozhodol, že článok 2 Dodatkového protokolu č. 1 EDLP nebol porušený, avšak Veľká komora mala opačný názor.

Veľká komora ESLP dospela k záveru, že došlo k nepriamej diskriminácii, pretože neutrálne koncipované opatrenie (možnosť umiestniť dieťa do osobitnej školy pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím) malo neprimeraný dosah na rómske žiačky a rómskych žiakov. Súčasne nebolo možné tento postup obhájiť diagnostikou vykonanou odbornými pracovníkmi alebo existenciou súhlasu rodičov s umiestnením ich detí do danej školy.

Podľa Veľkej komory postup pri umiestňovaní detí do osobitných škôl neposkytoval rómskym deťom dostatočné záruky na uplatnenie rovnakého práva na vzdelanie ako deťom patriacim k väčšinovej populácii. Veľká komora neuznala ani jeden argument vlády. K psychologickým testom, o ktorých vláda tvrdila, že ich zostavili a vykonávajú odborníci, sa vyjadrila, že sú sporné a kritizované aj v Českej republike (ďalej „ČR“). K súhlasu rodičov uviedla, že ide o vzdanie sa práva chráneného EDLP, a preto musí byť súhlas daný jasne a na základe úplnej informovanosti a bez nátlaku. Veľká komora tieto podmienky považovala za nesplnené. Súhlas totiž dali rodičia, ktorí boli členmi znevýhodnenej komunity s veľmi nízkym vzdelaním a tak nemohli kvalifikovane posúdiť všetky aspekty danej situácie a následky takto vysloveného súhlasu. Navyše mali na výber len dve možnosti: buď bude ich dieťa navštevovať všeobecnú školu, ktorá nie je pripravená reagovať na riziká izolácie a ostrakizácie ich detí, alebo bude dieťa umiestnené do osobitnej školy, kde je väčšina detí rómskeho pôvodu.

¹⁶⁷ D.H. a ostatní proti Českej republike, Veľká komora ESLP, rozsudok z 13. novembra 2007.

Článok 2 Protokolu č. 1 k EDLP bol porušený preto, že štát

- o nezohľadnil osobitné potreby členiek a členov znevýhodnenej komunity;
- o umiestnil rómske deti do škôl pre mentálne retardované deti, kde sa vyučuje podľa iných vzdelávacích programov;
- o izoloval tieto deti od širšej populácie.

Časť sudcov Veľkej komory pripojila nesúhlasné stanoviská. Sudca Zupančič napríklad uviedol, že rozsudok je nespravodlivý, pretože ČR je jeden z mála štátov, ktorý sa aspoň pokúsil nejako riešiť vzdelávanie rómskych detí. Sudca Borrego Borrego zasa kritizoval Veľkú komoru, že vo svojom hodnotení situácie v ČR prevzala na seba úlohu, ktorá patrí monitorovacím orgánom, ako je Európska komisia proti rasizmu a intolerancii. Sudca Šikuta poukázal na to, že do osobitných škôl boli umiestňované nielen rómske ale aj ostatné deti a zaradenie sa uskutočnilo na základe testov, ktoré uskutočnili nezávislí odborníci.

Rozhodnutie Veľkej komory vyvolalo živú diskusiu v ČR, a to nielen v odborných a politických kruhoch, ale aj v širokej verejnosti.

Opatrenia v Českej republike po rozsudku D. H. a ostatní

Výkon všetkých rozsudkov ESLP sleduje VM RE a zmluvný štát, v tomto prípade Česká republika, musí urobiť špecifické opatrenia nariadené ESLP a všeobecné opatrenia, aby sa porušenia neopakovali. Česká republika si v tejto veci predsavzala, že základným cieľom všetkých jej opatrení bude také napĺňanie zásad školského zákona, ESLP, Dohovoru o právach dieťaťa a Ústavy Českej republiky, aby etnicita a sociálne zázemie nemali vplyv na zaradovanie žiakov a žiačok do vzdelávacích programov.

Podujala sa na revíziu diagnostických postupov používaných na diagnostiku ľahkého mentálneho postihnutia. Cieľom revízie je zaručiť kultúrne neutrálny prístup. Diagnostika nemôže byť v žiadnom prípade nástrojom diskriminácie ale naopak, integrácie a pomoci v inkluzívnom vzdelávaní žiakov a žiačok. ČR

sa snaží dosiahnuť taký stav, aby k diagnostikovaným potrebám boli k dispozícii zodpovedajúce služby. V odborných diskusiách sa ukázalo, že existujú dôvodné pochybnosti, či sú používané diagnostické nástroje dostatočne spoľahlivé vo všetkých oblastiach merania. Diagnostika musí byť orientovaná, okrem potvrdenia alebo vylúčenia diagnózy, aj na pedagogické aspekty problémov a na výstupy, teda odporúčania pedagógom pre ďalšiu prácu s dieťaťom.

Aj sedem rokov po rozsudku D.H. a ost. proti ČR sú rómske deti vzdelávané v základných školách praktických, vlastne v bývalých zvláštnych školách. Deti rómskeho pôvodu stále tvoria približne tretinu žiakov vzdelávaných podľa upraveného vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, čo nezodpovedá faktu, že podiel Rómkov a Rómov v populácii sa odhaduje iba na 1,4 – 2,8%. Pôvodné zámery opatrení sa podarilo uskutočniť iba z menšej časti.¹⁶⁸

V októbri 2014 sa k Výboru ministrov Rady Európy, ktorý ešte neukončil monitorovanie opatrení na výkon tohto rozsudku, pripojila aj Európska komisia, ktorá žiada od českej vlády vysvetlenie, prečo segregácia rómskych detí v základnom školstve pokračuje. Európska komisia je znepokojená predovšetkým disproporčným zastúpením Rómkov a Rómov v základných školách praktických, ktoré nahradili zvláštne školy z predchádzajúceho obdobia.

V súčasnej dobe prejednáva česká Poslanecká snemovňa novelu školského zákona¹⁶⁹, ktorá má s účinnosťou od 1. septembra 2016 zaviesť systém bezplatných podporných opatrení pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Zmysel novely tkvie v tom, že v budúcnosti už nebude kľúčová zdravotnícka diagnóza dieťaťa (postihnutie, znevýhodnenie a pod.), ale intenzita pomoci, ktorú má škola dieťaťu s pomocou štátu zabezpečiť, napr. v podobe

¹⁶⁸ *Stanovisko veřejné ochránkyně práv z 24. marca 2014*. Pozri na http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Judikatura/Stanovisko-VOP-k-DH.pdf

¹⁶⁹ Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, Tisk 288. Stav k 15.3.2015 pozri na <http://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=7&t=288>

špeciálnych učebných pomôcok, individuálneho vzdelávacieho plánu alebo asistenta pedagóga. Novela okrem iného zavádza aj možnosť preskúmania správ z poradenského zariadenia.

Rozsudok Veľkej komory ESLP vo veci D.H. podnietil aj ďalšie podobné sťažností z iných členských štátov.

Sampanis a ostatní v. Grécko

Podstatou veci *Sampanis a ostatní v. Grécko* je to, že v školskom roku 2004 – 2005 štátne orgány neposkytli vzdelávanie deťom sťažovateľov z tábora Psari a následne ich oddelene umiestnili v prístavbe budovy základnej školy v Aspropyrgose, kde navštevovali prípravné triedy. Toto riešenie povinnej školskej dochádzky podľa sťažovateľov súviselo s ich rómskym pôvodom. Prípravné triedy mali deti pripraviť na vzdelávanie v bežných triedach. Ich spôsobilosť však nebola nijako hodnotená a nepreukázalo sa, že by z päťdesiatich detí bolo niektoré integrované do bežných tried v hlavnej budove školy. Súd považoval umiestnenie detí v osobitných triedach za diskriminačné a rozhodol, že bol porušený článok 14 EDLP zakazujúci diskrimináciu pri užívaní ľudských práv v spojitosti s článkom 2 Protokolu č. 1.¹⁷⁰

Oršuš a ostatní v. Chorvátsko

V prípade *Oršuš a ostatní v. Chorvátsko*,¹⁷¹ smerovala sťažnosť proti organizácii základného vzdelávania v Chorvátsku, kde okrem všeobecných tried existujú aj osobitné triedy so zníženým rozsahom učiva, ktoré navštevujú iba rómske deti. ESLP kritizoval najmä nejasnosť kritérií, na základe ktorých môžu byť rómske deti premiestnené z rómskych tried do všeobecných tried a ovládanie chorvátskeho jazyka ako podmienky pre zaradenie do všeobecných tried. Veľká komora sa odvolala aj na posudok Európskej komisie proti rasizmu a intolerancii. Na druhej strane, sudcovia (prehlasovaní v najtesnejšom možnom pomere deviatich hlasov proti ôsmim) práve nezna-

¹⁷⁰ Sampanis a ostatní proti Grécku, ESLP, rozsudok z 5. júna 2008.

¹⁷¹ Oršuš a ostatní proti Chorvátsku, ESLP, rozsudok z 16. marca 2010.

losť chorvátskeho jazyka rómskymi deťmi považovali za legitimizujúci prvok zriaďovania rómskych tried. Veľká komora ocenila zriaďovanie tzv. večerných škôl pre rómske deti, ktoré neukončili základné školské vzdelanie, ako pozitívnu snahu vlády riešenia ich problému výchovy a vzdelávania. Rozhodla, že bol porušený článok 14 EDLP (zákaz diskriminácie) v spojení s článkom 2 Protokolu č. 1.

Rozdiel medzi prípadom *D. H a ostatní v. Česká republika a Oršuš a ostatní v. Chorvátsko* bol teda v kritériu umiestňovania detí do osobitných škôl. Kým v ČR to bola mentálna pripravenosť (overovaná psychologickými testami), tak v Chorvátsku to bola znalosť chorvátskeho jazyka. Ani jedno z týchto kritérií však Veľká komora neuznala za dostačujúce pre odôvodnenie zaraďovania rómskych detí do osobitných škôl.

Horváth a Kiss v. Maďarsko

V rozsudku vo veci *Horváth a Kiss v. Maďarsko* ESLP rozhodol jednomyselne, že bol porušený článok 2 Protokolu č. 1 (právo na vzdelanie) k ESLP v spojení s článkom 14 ESLP (zákaz diskriminácie).¹⁷²

Prípad sa týkal sťažnosti dvoch mladých mužov rómskeho pôvodu, ktorí boli diskriminačne zaradení do škôl pre mentálne postihnutých. Súd zdôraznil, že neoprávnené zaraďovanie rómskych detí do špeciálnych škôl v Maďarsku má dlhú históriu. Zistil, že v postupoch umiestňovania sťažovateľov do školy úrady nezohľadnili ich špecifické potreby ako členov znevýhodnenej skupiny. V dôsledku toho boli sťažovatelia izolovaní a nadobudli len také vzdelanie, ktoré neumožnilo ich dostatočnú integráciu do spoločnosti.

Sťažovatelia, István Horváth a András Kiss sa narodili v rokoch 1994 resp. 1992 a žijú v meste Nyíregyháza. István Horváth začal základné vzdelanie v pomocnej základnej a odbornej škole v roku 2001 na základe odporúčania odbornej komisie, ktorá mu diagnostikovala „ľahké mentálne postihnutie“. O jeho vyšetrenie podala žiadosť škôlka, ktorú navštevoval. Vyšetrenie pozos-

¹⁷² Horváth a Kiss proti Maďarsku, ESLP, rozsudok z 29. januára 2013.

távalo z niekoľkých testov, vrátane rôznych druhov IQ testov, ktoré viedli k rozdielnym výsledkom naznačujúcim IQ medzi 64 a 83. Rodičom Istvána Horvátha komisia povedala, že bude umiestnený v pomocnej škole a požiadala ich, aby podpísali znalecký posudok ešte pred konaním skúšky. Rodičia neboli pozvaní k účasti pri diagnostickom hodnotení alebo následných vyšetreniach. Po preskúšaní v roku 2007, odborná komisia zaznamenala dobré výsledky Istvána Horvátha v škole, ale potvrdila jeho umiestnenie v pomocnej škole.

András Kiss započal základné vzdelávanie v bežnej základnej škole v roku 1999. Počas prvého školského roka požiadala škola o diagnózu odbornú komisiu, ktorá v roku 2000 zistila, že mal „ľahké mentálne postihnutie“. Zistilo sa, že má IQ medzi 63 a 83, v závislosti od testu. András Kiss bol potom umiestnený do pomocnej základnej a odbornej školy napriek námietkam svojich rodičov. V nasledujúcom vyšetrení, v ktorom išlo o prehodnotenie, odborná komisia poznamenala, že aj napriek dobrým výsledkom v škole bolo analytické myslenie Andrása Kissa nedostatočné. Komisia uviedla, že by mal zostať v pomocnej škole.

Počas letného tábora v roku 2005, kde sťažovatelia boli hodnotení rôznymi testami, nezávislí odborníci zistili, že ani jeden z nich nebol mentálne postihnutý a že by sa obaja mohli vzdelávať v škole so štátnym vzdelávacím programom pre príslušný stupeň vzdelávania určeným majoritnej populácii žiakov a žiačok. Odborníci konštatovali, že diagnostické metódy používané v hodnotiacich školských testoch by sa mali preskúmať a že rómske deti mohli mať lepšie výsledky v testoch, keby neboli určené pre deti, ktoré patria k etnickej väčšine.

V novembri 2006 obaja sťažovatelia podali žalobu na náhradu škody na krajskom súde, založenú na porušení zásady rovného zaobchádzania podľa Občianskeho zákonníka a zákona o verejnom školstve proti odbornej komisii, krajskému úradu a pomocnej základnej a odbornej škole, ktoré navštevovali. Tvrdili, že odborná komisia ich diskriminovala a nesprávne diagnostikovala,

že diagnostika mala systémové chyby, ktoré nezohľadňovali sociálne a kultúrne zázemie rómskych detí a že v rozpore s platnými právnymi predpismi neboli

ich rodičia informovaní o postupe komisie. Ďalej tvrdili, že krajská rada nedokázala účinne kontrolovať odbornú komisiu a že učitelia a učiteľky školy si mali všimnúť, že majú normálne schopnosti.

V máji 2009 príslušný župný súd konštatoval, že postup týkajúci sa vzdelávania sťažovateľov predstavoval porušenie ich práva na rovné zaobchádzanie a vzdelanie, ďalej že odborná komisia nedokázala individuálne identifikovať špeciálne vzdelávacie potreby sťažovateľov a sociálne služby. Obaja sťažovatelia boli odškodnení. Odborná komisia sa neodvolala.

Na základe odvolania zo strany školy a krajskej rady odvolací súd v novembri 2009 zrušil rozsudok prvostupňového súdu a zamietol žalobu sťažovateľov proti týmto žalovaným. V auguste 2010 Najvyšší súd potvrdil rozsudok druhej inštancie, že konanie školy a krajskej rady neporušilo práva sťažovateľov na rovné zaobchádzanie. Súčasne Najvyšší súd uznal, „systémové chyby diagnostického systému, ktoré vedú k chybnéj diagnóze“ a poznamenal, že štátu má vytvoriť „zodpovedajúci profesionálny postup, ktorý zohľadní osobitnú znevýhodnenú situáciu rómskych detí“.

S odvolaním sa na článok 2 Protokolu č. 1 a článok 14, si pán Horváth a pán Kiss sťažovali, že ich ďalšie vzdelávanie v „pomocnej škole“ predstavovalo etnickú diskrimináciu pri uplatňovaní ich práva na vzdelanie. Tvrdili, že testy používané pre ich umiestnenie boli kultúrne neobjektívne a sledovali len úroveň vedomostí, čím sa rómske deti zvlášť dostávali do nevýhody.

Súd konštatoval, že rómske deti boli nadmerne zastúpené medzi žiačkami a žiakmi v pomocnej základnej a odbornej škole navštevovanej sťažovateľmi a že rómske deti boli celkovo nadmerne zastúpené v minulosti v pomocných školách v Maďarsku kvôli systematickej chybnéj diagnóze mentálneho postihnutia. Podkladové údaje maďarská vláda nespochybnila. Túto situáciu

treba vnímať v kontexte dlhej histórie chybného umiestňovania rómskych detí v špeciálnych školách v Maďarsku a ďalších európskych krajinách.

Aj keď by sa dalo povedať, že situácia vyplývajúca z odlišného zaobchádzania so sťažovateľmi (hodnotiace testovanie zo strany školy) môže mať podobný účinok na iné sociálne znevýhodnené skupiny, išlo, na prvý pohľad, o prípad nepriamej diskriminácie. Vláda preto musela preukázať, že tento rozdiel v zaobchádzaní nevedol k neprimeranej ujme.

Súd uznal, že postoj maďarskej vlády zachovať osobitné školy bol motivovaný zámerom nájsť riešenie pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Uznal tiež, že maďarské orgány prijali súbor opatrení, aby sa zabránilo nesprávnej diagnóze a umiestnenia v škole. Súd však zdieľa obavy zo strany iných orgánov Rady Európy, čo sa týka zúžených kurikúl v špeciálnych školách a následnej segregácie, ktorú systém spôsobil. Správa o Maďarsku uverejnená Európskou komisiou proti rasizmu a intolerancii (ECRI) v roku 2009 zistila, že drvivá väčšina detí s ľahkým mentálnym postihnutím by sa mohla ľahko integrovať do bežných škôl, ale boli často nesprávne diagnostikované kvôli kultúrnym rozdielom. Ak už deti boli raz nesprávne umiestnené, bolo veľmi nepravdepodobné, že sa vymania zo systému nedostatočnej úrovne vzdelania. Vzhľadom na to, že sťažovatelia nepredniesli svoju sťažnosť o údajných systémových problémoch neobjektívneho testovania pred maďarskými súdmi, ESLP vyhlásil túto časť sťažnosti za neprijateľnú. Je však potrebné poznamenať, že testy, ktoré boli použité na posúdenie schopnosti učenia sa sťažovateľov viedli k sporom a naďalej sú predmetom vedeckej debaty. Najmä treba uviesť, že maďarské orgány nastavili hraničnú hodnotu mentálneho postihnutia na IQ 86, teda výrazne vyššie, ako je hodnota IQ 70, ktorú uvádza Svetová zdravotnícka organizácia (WHO).

Súd prvej inštancie v prípade sťažovateľov zistil, že odborná komisia nedokázala individualizovať svoje diagnózy a určiť povahu ich špeciálnych vzdelávacích potrieb. Toto zistenie nebolo v odvolacom konaní spochybnené. Okrem toho, maďarské súdy uznali nedostatky diagnostického systému.

Skutočnosti v prípade sťažovateľov naznačili, že školské zaradenie Rómov a Rómok s údajným „ľahkým mentálnym postihnutím“, nebolo sprevádzané primeranými ochrannými opatreniami, ktoré by zabezpečili, že sa zohľadnia ich osobitné potreby ako členov a členiek znevýhodnenej skupiny. V dôsledku toho boli izolovaní od ostatných žiakov a žiačok a nadobudli vzdelanie, ktoré pravdepodobne ohrozuje ich osobný rozvoj namiesto toho, aby im pomáhalo rozvíjať zručnosti s cieľom uľahčiť ich život medzi väčšinovým obyvateľstvom. Maďarskej vláde sa teda nepodarilo preukázať, že rozdiel v zaobchádzaní neznamenal pre sťažovateľov neúmernú ujmu. V tom bol, v prípade oboch sťažovateľov, porušený článok 2 Protokolu č. 1 v spojení s článkom 14.

6.3. Európska sociálna charta (revidovaná)

Európska sociálna charta (revidovaná) (CETS č. 163, ďalej „charta“) dopĺňa EDLP v oblasti hospodárskych a sociálnych práv. Charta zriaďuje aj vlastný kontrolný mechanizmus založený na správach zmluvných štátov a kolektívnych sťažnostiach. V roku 1996 bola revidovaná a postupne nahrádza pôvodnú chartu z roku 1961 (CETS č. 035). Charta zaručuje široký rozsah práv; ide o práva týkajúce sa bývania, zdravia, vzdelávania, zamestnanosti, sociálnej ochrany, pohybu osôb a zákazu diskriminácie. Chartu (buď pôvodný text z roku 1961 alebo revidovaný text z roku 1996) podpísalo všetkých 47 členských štátov Rady Európy a 46 ju aj ratifikovalo, výnimkou je Švajčiarsko.

Charta je hlavnou európskou zmluvou o sociálnych právach. Zaručuje okrem iného právo na vzdelanie od základného po vysokoškolské vzdelanie a právo na odbornú prípravu prostredníctvom rozličných ustanovení. Ustanovuje právo na vzdelanie z hľadiska príležitosti uplatnenia sa všetkých osôb na trhu práce. Toto právo má zmluvný štát zaručiť primeranými zákonnými opatreniami a ich účinným uplatňovaním v praxi. V nasledovnom texte budeme citovať tie články charty, ktoré sa venujú jednotlivým aspektom práva na vzdelanie ako sociálneho práva.

Článok 10

Právo na odbornú prípravu

„Na zabezpečenie účinného výkonu práva na odbornú prípravu sa zmluvné strany zaväzujú:

1. zabezpečiť alebo podľa potreby podporovať technickú a odbornú prípravu všetkých osôb vrátane osôb so zdravotným postihnutím pri konzultácii s organizáciami zamestnávateľov a s organizáciami pracovníkov a poskytnúť materiálne vybavenie, ktoré umožní prístup k vyššiemu technickému vzdelaniu a k univerzitnému vzdelaniu výlučne na základe individuálnych schopností;
2. zabezpečiť alebo podporovať systém prípravy učňov a iné systematické úpravy na odbornú prípravu chlapcov a dievčat na rozličné povolania;
3. zabezpečiť alebo podporovať podľa potreby:
 - a) primerané a ľahko prístupné materiálne vybavenie na odbornú prípravu dospelých pracovníkov;
 - b) osobitné materiálne vybavenie na rekvalifikáciu dospelých pracovníkov nevyhnutne vyplývajúcu z technologického vývoja alebo z nových trendov na trhu práce a v zamestnaní;
4. zabezpečiť alebo podporovať podľa potreby osobitné opatrenia na rekvalifikáciu a reintegráciu dlhodobo nezamestnaných osôb;
5. podporovať plné využívanie materiálneho vybavenia stanoveného príslušnými opatreniami, ktorými sú:
 - a) zníženie alebo zrušenie akýchkoľvek poplatkov alebo úhrad nákladov;
 - b) poskytovanie finančnej pomoci vo vhodných prípadoch;
 - c) zahrnutie času stráveného pracovníkom na doškoľovaní na žiadosť zamestnávateľa a počas zamestnania do určeného pracovného času;
 - d) zabezpečovanie účinnosti systému prípravy učňov a iných systémov odbornej prípravy mladistvých primeraným dozorom pri konzultácii organizáciami zamestnávateľov a s organizáciami pracovníkov a zabezpečovanie vo všeobecnosti primeranej ochrany mladistvých.“ [...]

Článok 15

Právo osôb so zdravotným postihnutím na nezávislosť, na sociálnu integráciu a na účasť na živote spoločnosti

„S cieľom zabezpečiť osobám so zdravotným postihnutím, bez ohľadu na vek, na povahu a pôvod ich zdravotného postihnutia, účinný výkon práva na nezávislosť, sociálnu integráciu a na účasť na živote spoločnosti sa zmluvné strany zaväzujú predovšetkým:

1. prijať potrebné opatrenia na poskytovanie poradenstva, vzdelávania a odbornej prípravy osobám so zdravotným postihnutím v rámci všeobecného systému všade, kde je to možné, alebo, ak to nie je možné, prostredníctvom špecializovaných verejných alebo súkromných orgánov, [...]“

Článok 17

Právo detí a mladistvých na sociálnu, právnu a hospodársku ochranu

„Na zabezpečenie účinného výkonu práva detí a mladistvých vyrastať v prostredí vhodnom pre plný rozvoj ich osobnosti a ich fyzických a duševných schopností sa zmluvné strany zaväzujú buď priamo alebo v spolupráci s verejnými alebo súkromnými organizáciami prijať všetky príslušné a potrebné opatrenia na:

1. a) zabezpečenie potrebnej starostlivosti, pomoci, výchovy a vzdelania deťom a mladistvým, najmä vytvorením alebo zachovaním adekvátnych a vhodných inštitúcií alebo služieb na tento účel, berúc do úvahy práva a povinnosti ich rodičov, [...]

2. zabezpečenie bezplatného základného a stredoškolského vzdelania deťom a mladistvým a podporu ich pravidelnej školskej dochádzky.“

Slovenská republika ratifikovala Európsku sociálnu chartu (revidovanú) 23. apríla 2009. Ratifikovala všetky články a odseky charty, ktoré sa týkajú práva na vzdelanie a odbornú prípravu.¹⁷³ V novembri 2011 predložila Rade

¹⁷³ Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky, Zbierka zákonov č. 273/2009, čiastka 95.

Európy druhú správu o uplatňovaní tejto zmluvy. Závery monitorovacieho orgánu pozostávajúceho z nezávislých odborníkov a odborníčok Európskeho výboru pre sociálne práva boli publikované v januári 2013 spolu s vyjadrením vlády SR.

Predmetná správa sa týkala prijatých článkov, ktoré patria do tematickej skupiny „zamestnanosť, vzdelávanie a rovnosť príležitostí“, o. i. :

- o právo na odborné vzdelávanie (článok 10),
- o právo osôb so zdravotným postihnutím na nezávislosť, sociálnu integráciu a účasť na živote spoločnosti (článok 15).

Z uvedených článkov, ktoré obsahujú záväzky z oblasti vzdelávania, prijala SR všetky odseky s výnimkou článku 15, odsek 3. Zo záverov Európskeho výboru pre sociálne práva vyberáme:

Článok 10 - Právo na odbornú prípravu

Odsek 1 - Vzdelávanie; prístup k vyššiemu technickému vzdelaniu a k univerzitnému vzdelaniu.

Vo svojom závere k prechádzajúcej správe z roku 2008 výbor konštatoval, že situácia v SR nebola v súlade s týmto ustanovením z dôvodu, že nebolo preukázané, že právo na odborné vzdelávanie je primerane zaručené. V súvislosti s vykonávaním reforiem v oblasti školstva položil výbor niekoľko otázok smerujúcich k tomu, či všeobecná kvalifikácia zo stredného alebo vyššieho vzdelávania bola relevantná z hľadiska perspektívy profesijného uplatnenia na trhu práce.

Ostatná uverejnená správa (z roku 2011) podľa výboru opätovne neposkytla žiadne informácie k týmto otázkam. Výbor v tejto súvislosti pripomenul, že pojem odborného vzdelávania podľa článku 10 odsek 1 zahŕňa: všeobecné a stredné odborné vzdelanie, univerzitné a neuniverzitné vysokoškolské vzdelávanie a odbornú prípravu organizovanú inými verejnými alebo súkromnými subjektmi, vrátane ďalšieho vzdelávania, ktorým sa zaoberá článok 10 odsek 3 charty. Univerzity a neuniverzitné vysoké školy sa považujú za odbornú prí-

právu pokiaľ poskytujú študentom vedomosti a zručnosti potrebné na výkon povolania. Právo na odbornú prípravu musí byť zaručené pre každého. Výbor ďalej presnejšie špecifikuje opatrenia, smerujúce k dosiahnutiu týchto cieľov v systéme školstva. O. i. považuje za potrebné

- o budovanie mostov medzi stredoškolským odborným vzdelávaním a univerzitným a neuniverzitným vysokoškolským vzdelávaním;
- o zavedenie mechanizmov pre uznávanie / validáciu znalostí a skúseností získaných v rámci výcviku / pracovnej činnosti s cieľom získať určitú kvalifikáciu, alebo získať prístup k všeobecnému, technickému a univerzitnému vysokoškolskému vzdelávaniu;
- o prijímanie takých opatrení, aby všeobecné stredoškolské vzdelanie a všeobecné vysokoškolské vzdelanie bolo relevantné z hľadiska profesijnej integrácie na trhu práce;
- o zavedenie mechanizmov pre uznávanie kvalifikácií udelených pri ďalšom odbornom vzdelávaní a odbornej príprave.

Výbor vyhodnotil informácie poskytnuté ostatnou správou tak, že situácia na Slovensku nie je v súlade s článkom 10 odsek 1 charty preto, že nebolo preukázané, že právo na odborné vzdelávanie je primerane zaručené.

Odsek 2 – Učňovské vzdelávanie

Výbor v posudku k správe za obdobie 2005 až 2006 konštatoval, že na Slovensku neexistuje žiadne typické učňovské školstvo¹⁷⁴, hoci príprava v rámci stredných odborných škôl je často považovaná za učňovskú. Ich žiačky a žiaci sú však bežní stredoškoláci a spravidla sú bez zmluvy so zamestnáva-

¹⁷⁴ Podobné hodnotenie situácie pozri v VANTUCH, J. – JELÍNKOVÁ, D.: *Počiatkové odborné vzdelávanie a príprava v Slovenskej republike na začiatku 21. storočia*. Bratislava : 2005. Dostupné elektronicky na http://www.siov.sk/refernet/public/studie/pociatocne_ovp_v_sr_zac21st.pdf

telmi.¹⁷⁵ Výbor pripomína, že v súlade s článkom 10 odsek 2 mladí ľudia majú právo na prístup k učňovskému vzdelávaniu a iným formám odbornej prípravy. Učňovské vzdelávanie znamená prípravu na základe zmluvy medzi mladou osobou a zamestnávateľom, zatiaľ čo iné formy sa môžu zakladať na takejto zmluve ale aj školskom odbornom vzdelávaní. Učňovské vzdelávanie musí spojiť teoretickú i praktickú prípravu a medzi vzdelávacími inštitúciami a svetom práce sa musia udržiavať úzke väzby.

V podstate rovnaké závery prijal výbor aj v roku 2012. Výbor vzal na vedomie právne predpisy upravujúce postavenie stredných odborných škôl v Slovenskej republike a ich opis v správe. Pripomenul, že v súlade s článkom 10, odsek 2 mladí ľudia majú právo na prístup k učňovskému vzdelávaniu a iným formám odbornej prípravy. Učňovské vzdelávanie (učňovstvo – *apprenticeship*) znamená odbornú prípravu na základe zmluvy uzavretej medzi mladou osobou a zamestnávateľom, zatiaľ čo iné formy prípravy môžu byť založené na takejto zmluve, ale môžu byť poskytnuté aj odbornou školou. Učňovská príprava musí v sebe spájať teoretickú i praktickú prípravu. Medzi vzdelávacími inštitúciami a svetom práce musia byť udržiavané úzke väzby. Podľa článku 10, odsek 2 Charty výbor skúma tie formy učňovskej prípravy, ktoré sa realizujú v rámci pracovného pomeru medzi zamestnávateľom a učňom a vedú k odbornému vzdelaniu. Učňovská príprava sa posudzuje na základe týchto kritérií: dĺžka učňovskej prípravy, rozdelenie času medzi praktickým a teoretickým vzdelávaním, odmeňovanie učňov, ukončenie učňovskej zmluvy atď. Ďalšími dôležitými indikátormi sú: počet zapísaných mladých ľudí a celkové výdavky verejného i súkromného sektora na tieto typy vzdelávania a dostupnosť miest pre všetkých, ktorí ich vyhľadávajú.

¹⁷⁵ Aktualizácia: Vláda Slovenskej republiky schválila 9.1.2015 návrh zákona o odbornom vzdelávaní, ktorý predpokladá dohody medzi zamestnávateľmi poskytujúcimi praktický výcvik a študentmi odborných škôl.

NR SR 12.3.2015 prijala Vládny návrh zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.

Výbor požadoval vo svojom poslednom závere, že informácie mu majú byť poskytnuté na základe týchto kritérií. Správa SR však neposkytla tieto informácie a Výbor preto opakuje svoju žiadosť. Výbor dospel znovu k záveru, že situácia vo SR nie je v súlade s článkom 10 odsek 2 Charty z dôvodu, že nebolo preukázané, že právo na vyučenie je dostatočne zaručené.

Odsek 3 - odborné vzdelávanie a rekvalifikácia dospelých pracovníkov

Správa poskytla informácie o právnych predpisoch, pokiaľ ide o odborné vzdelávanie zamestnaných i nezamestnaných osôb a všeobecný opis existujúceho systému. Výbor opakovane konštatuje absenciu dostatočných informácií v správe SR, konkrétne štatistických údajov o účasti zamestnaných v ďalšom odbornom vzdelávaní a o výdavkoch na odbornú prípravu tohto druhu.

Výbor požiadal, aby každá správa o tomto ustanovení poskytla informácie o počte účastníkov ďalšieho vzdelávania a miere aktivácie nezamestnaných, teda pomeru predtým nezamestnaných účastníkov a účastníčok aktívnych opatrení zamestnanosti a registrovaných nezamestnaných osôb a účastníkov aktívnych opatrení. Výbor rovnako požiadal o informácie o celkových výdavkoch na ďalšie vzdelávanie zamestnaných i nezamestnaných. Správa neposkytla tieto informácie.

Výbor dospel k záveru, že situácia v SR nie je v súlade s článkom 10, odsek 3 Charty z toho dôvodu, že nebolo preukázané, že právo na odborné vzdelávanie zamestnaných i nezamestnaných osôb je dostatočne zaručené.

Odsek 4 – Dlhodobo nezamestnané osoby

Správa predložená SR uvádza, že novelizovaný zákon č 5/2004 Z.z., ktorý nadobudol účinnosť 1. mája 2008, rozšíril rozsah aktívnej politiky na trhu práce s cieľom podporiť zamestnávanie znevýhodnených uchádzačov a uchádzačiek o zamestnanie s dôrazom na dlhodobo nezamestnaných.

Správa uvádza, že zákon č 139/2008 Zb. (ktorým sa zmenil zákon č. 5/2004 Z.z.o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov, a zákon č 599/2003 Z.z.o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene niekto-

rých zákonov) zvýšil rozsah aktívneho pracovného trhu a prijal politiky zamerané na znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie, vrátane dlhodobo nezamestnaných a ďalšie formy pomoci.

Výbor pripomína, že hlavné ukazovatele súladu s týmto ustanovením sú typy vzdelávacích a rekvalifikačných opatrení, ktoré sú k dispozícii na trhu práce, počet osôb v tomto type prípravy, osobitná pozornosť venovaná mladým dlhodobo nezamestnaným a vplyv opatrenia na znižovanie dlhodobej nezamestnanosti. Žiada, aby ďalšia správa poskytla informácie o vyššie uvedených otázkach a poskytla aj odhad dlhodobo nezamestnaných, ktorým sa poskytlo odborné vzdelávanie v súlade s ich špeciálnymi potrebami a koľko z nich našlo zamestnanie po príprave.

Výbor ďalej pripomína, že rovné zaobchádzanie, pokiaľ ide o prístup k odbornej príprave a rekvalifikácii pre dlhodobo nezamestnané osoby, musí byť zabezpečené pre cudzích štátnych príslušníkov na základe podmienok uvedených v článku 10 odsek 1. Preto sa pýta, či existujú nejaké osobitné požiadavky na cudzincov (ktorí sú štátnymi príslušníkmi zmluvných štátov charty) a ich prístup k tomuto druhu vzdelávania.

Odsek 5 – Plné využívanie dostupného vybavenia

Poplatky a finančná pomoc

Výbor vzal na vedomie existujúci systém podpory pre študentov a študentky stredných a vysokých škôl v rôznych formách vrátane štipendií a služieb (§ 149 zákona č. 245/2008 Zb., a hlava 3 zákona č. 131/2002 Zb.). Vo svojom poslednom závere výbor zistil, že situácia v SR nie je v súlade s článkom 10 odsek 4 charty z toho dôvodu, že rovné zaobchádzanie so štátnymi príslušníkmi a príslušníkmi ostatných zmluvných strán (ktorí nemajú trvalý pobyt na území SR) nebolo zaručené pokiaľ ide o finančnú pomoc v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy, pretože pôžičky a sociálne štipendiá boli dostupné iba pre občanov a občianky s trvalým pobytom na území SR.

V súčasnej správe sa uvádza, že rovnosť príležitostí a prístupu k štúdiu je deklarovaná v Ústave Slovenskej republiky a ďalších právnych predpisoch ovplyvňujúcich vzdelávaciu politiku a konkrétnejšie, § 146 odsek 2 zákona č. 245/2008 Zb., ktorý uvádza, že „Deťom cudzincov s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky a deťom žiadateľov o udelenie azylu a Slovákov žijúcich v zahraničí sa poskytuje výchova a vzdelávanie, ubytovanie a stravovanie v školách [...] za tých istých podmienok ako občanom Slovenskej republiky“. V správe sa tiež uvádza, že antidiskriminačný zákon zabezpečuje rovný prístup k odbornému vzdelávaniu.

Výbor pripomína, že rovné zaobchádzanie, pokiaľ ide o prístup k odbornému vzdelávaniu, je potrebné zabezpečiť štátnym príslušníkom a príslušníčkam iných zmluvných strán v súlade so zákonom, keď majú bydlisko alebo pravidelne pracujú na území príslušnej strany. To znamená, že začatie vzdelávacej prípravy študentov a študentiek, učňov a učníc nie je potrebné viazať na dĺžku pobytu. Toto ustanovenie sa nevzťahuje na tie osoby, ktoré vstúpili na územie s jediným cieľom účasti na vzdelávacej príprave. Výbor v tejto súvislosti žiada informáciu, či požiadavka dĺžky pobytu platí pre cudzincov a cudzinky so štátnou príslušnosťou iných zmluvných strán charty.

Pýtal sa tiež, či sa tieto právne predpisy uplatňujú v praxi a aký druh finančnej pomoci sa v súčasnosti poskytuje osobám, ktoré nie sú slovenskými štátnymi príslušníkmi a príslušníkmi. Výbor odložil finalizáciu svojich záverov k tomuto bodu až do prijatia požadovaných informácií.

Školenia v pracovnej dobe

Výbor berie na vedomie ustanovenia Zákonníka práce (§ 153 - 156), ktoré regulujú vzdelávanie zamestnancov a zamestnankyň, a to aj počas pracovnej doby, a domnieva sa, že situácia je v súlade s článkom 10 odsek 5 Charty.

Účinnosť odbornej prípravy

Výbor berie na vedomie, že štátne vzdelávacie programy stanovujú záväzný obsah vzdelávania v školách (podľa zákona č. 245/2008 Zb., O výchove a vzde-

lávání). Štátne vzdelávacie programy sú dohodnuté po konzultácii so zamestnávateľmi, kontrolnými orgánmi v oblasti školstva a profesijnými a záujmovými združeniami, ktoré pôsobia na vnútroštátnej úrovni a s ďalšími rezortmi v rámci ich kompetencií.

Výbor uviedol, že absencia požadovaných informácií predstavuje porušenie povinnosti podania správy, ku ktorej sa SR zaviazala podľa charty. Vláda má preto povinnosť poskytnúť požadované informácie v nasledujúcej správe o tomto ustanovení.

V roku 2014 schválil Výbor ministrov Rady Európy reformu podávania správ. Ponechal v platnosti podávanie každoročných správ postupne podľa štyroch tematických skupín článkov charty. V snahe o zamedzenie veľkých časových rozdielov však požaduje podanie informácií, ktoré správa neobsahovala, už spolu so správou k inej tematickej skupine, ktorá nasleduje o dva roky. Napríklad, chýbajúce informácie k tematickej skupine 1 môže vyžadovať spolu so správou ku skupine 3 a pod.¹⁷⁶

6.4. Dohovory a ďalšie texty Rady Európy v oblasti vysokého školstva

Práca RE v oblasti vysokoškolského vzdelávania a výskumu sa zameriava na otázky týkajúce sa uznávania kvalifikácií (pozri tab. 1 v závere tejto kapitoly). Otázky verejnej zodpovednosti za vysokoškolské vzdelávanie a výskum, riadenie vysokých škôl a iných oblastí dôležitých pre zriadenie Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania sú témou odporúčaní Výboru ministrov Rady Európy (pozri tab. 2 na konci tejto kapitoly).

¹⁷⁶ Directorate General of Democracy, GC(2014)12, 12 May 2014 : *Ways of streamlining and improving the reporting and monitoring system of the European Social Charter.*

6.5. Ďalšie dohovory Rady Európy, ktoré obsahujú ustanovenia o vzdelávaní

*Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín*¹⁷⁷ vo svojom článku 12 stanovuje:

„Tam, kde je to vhodné, strany prijmú opatrenia v oblasti vzdelávania a výskumu zamerané na podporu poznania kultúry, histórie, jazyka a náboženstva svojich národnostných menšín a väčšinového obyvateľstva.“ Ďalším ustanoveniam o vzdelávaní v článkoch 13 a 14 sa podrobnejšie venujú kapitoly 3 a 4 tejto publikácie.

*Dohovor Rady Európy o boji proti obchodovaniu s ľuďmi*¹⁷⁸ vo svojom článku 5 požaduje „prijatie a/alebo posilnenie účinných politík a programov v tejto oblasti aj prostredníctvom zvyšovania povedomia a vzdelávacích kampaní.“

*Dohovor Rady Európy o ochrane detí pred sexuálnym vykorisťovaním a sexuálnym zneužívaním*¹⁷⁹ v ustanovení článku 6 vyzýva zmluvné strany, aby prijali potrebné legislatívne a iné opatrenia zabezpečujúce, „že deťom budú počas vzdelávania na prvom a druhom stupni poskytnuté informácie o rizikách sexuálneho vykorisťovania a sexuálneho zneužívania, ako aj o prostriedkoch na ich ochranu, prispôsobené ich vývojovému štádiu.“

*Dohovor Rady Európy o predchádzaní násiliu na ženách a domácejmu násiliu a o boji proti nemu*¹⁸⁰ vo svojom článku 14 vyzýva zmluvné strany, aby prijali „ak je to primerané, potrebné kroky na to, aby sa do oficiálnych študijných plánov na všetkých stupňoch vzdelávania začlenili študijné materiály týkajúce sa problematiky rovnoprávnosti mužov žien, nestereotypných rodových rolí,

¹⁷⁷ Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky, Zbierka zákonov 160/1998, čiastka 59.

¹⁷⁸ Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky, *Zbierka zákonov* č. 487/2008, čiastka 178.

¹⁷⁹ Dostupné na

http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/children/Source/LanzaroteConvention_svk.pdf

Dohovor Slovenská republika neratifikovala.

¹⁸⁰ Dohovor Slovenská republika neratifikovala. Text v slovenskom jazyku dostupný na www.rokovania.sk/File.aspx/Index/Mater-Dokum-132256,

vzájomného rešpektu, nenásilného riešenia konfliktov v medziludských vzťahoch, rodovo podmieneného násilia na ženách a práva na nedotknuteľnosť osoby, ktoré sú prispôsobené vyvíjajúcim sa schopnostiam žiakov.“

*Európsky kultúrny dohovor*¹⁸¹ bol podľa jeho preambuly prijatý so zámerom podpory „štúdia jazykov, dejín a vzdelanosti druhých zmluvných strán a vzdelanosti, ktorá je im všetkým spoločná, medzi občanmi všetkých členských štátov Rady Európy a tých ďalších európskych štátov, ktoré k tomuto dohovoru pristúpia“.

6.6. Projekty Rady Európy v oblasti vzdelávania

Vzdelávanie a výchova k demokratickému občianstvu a ľudským právam je súbor postupov a činností, ktorých snahou je vybaviť mladých ľudí a dospelých tak, aby zohrávali aktívnu úlohu v demokratickom živote pri uplatňovaní svojich práv a vykonávaní svojich povinností v spoločnosti.¹⁸²

Projekt *Preskúmajte ľudské práva a konajte* má umožniť európskym študentkám a študentom stredných škôl, aby sa zoznámili s hlavnými zásadami európskeho práva týkajúceho sa ľudských práv a porozumeli ako funguje Európsky súd pre ľudské práva a ďalšie kontrolné orgány Rady Európy.

Vysokoškolské vzdelávanie a výskum. Práca RE v oblasti vysokoškolského vzdelávania a výskumu sa zameriava na otázky týkajúce sa uznávania kvalifikácií, verejnú zodpovednosť za vysokoškolského vzdelávanie a výskum, riadenie vysokých škôl a iných oblastí dôležitých pre zriadenie Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania.

Vzdelávanie pedagógov. *Program Pestalozzi*¹⁸³ je vzdelávací program pre profesijný rozvoj učiteliek, učiteľov, pracovníčok a pracovníkov vo vzdelávaní.

¹⁸¹ Dostupné na <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/PDF/Slovakian/018-Slovakian.pdf>

¹⁸² Pozri bližšie podkapitolu 5.2. tejto publikácie

¹⁸³ Dostupné na <http://www.coe.int/en/web/pestalozzi>

Jazyková politika. Cieľom rôznych projektov v tomto programe je rozvíjať politiku jazykového vzdelávania (vrátane referenčných nástrojov) pre viacjazyčné a interkultúrne vzdelávanie nielen v oblasti výučby / učenia sa cudzích jazykov a vyučovacích jazykov v škole ale aj pre jazykové vzdelávanie dospelých migrantov.

Výučba dejepisu. Práca v oblasti výučby dejepisu, a to v medzivládnych projektoch alebo prostredníctvom bilaterálnej a regionálnej spolupráce sa zameriava na otázky:

- vzťahujúce sa na obsah učebníc dejepisu s cieľom odstránenia predsudkov;
- modernizácie vzdelávacích programov a kurikúl;
- vzdelávania učiteliek a učiteľov.

Vzdelávanie rómskych detí v Európe. Kľúč k lepšej budúcnosti spočíva v oblasti vzdelávania rómskych detí. Tento projekt RE sa zameriava na implementáciu odporúčaní 2000 (4) a 2009 (4) o vzdelávaní rómskych detí v Európe.

6.7. Odporúčania o vzdelávaní prijaté orgánmi Rady Európy Výbor ministrov

Vo svojej úlohe rozhodovacieho orgánu Rady Európy prijíma VM RE podnety prichádzajúce z iných zložiek organizácie. Časté sú návrhy textov z Parlamentného zhromaždenia ale aj z Kongresu miestnych a regionálnych samospráv. Podklady prichádzajú aj od monitorovacích orgánov, ktoré sledujú plnenie záväzkov zmluvných strán rôznych dohovorov. Názvy odporúčaní s témou vzdelávania schválené VM RE v období od roku 2005 do roku 2014 sa nachádzajú v tab. 2 na konci tejto kapitoly. Niektorým sa podrobnejšie venuje aj podkapitola 5.2.2. tejto publikácie.

Parlamentné zhromaždenie

S iniciatívnymi návrhmi k rôznym témam často prichádzajú poslanci a poslankyne Parlamentného zhromaždenia. V evidencii textov prijatých PZ RE sa nachádza 34 položiek, ktorých teaurus (slovník) obsahuje pojem „právo na vzdelanie“. V tab. 3, na konci tejto kapitoly sú zoradené texty, ktoré boli schválené v období rokov 2010 až 2014.

Príslušný výbor PZ RE vymenuje k návrhu spravodajcu a poverí ho vypracovaním správy. Súčasťou správy je návrh rezolúcie alebo odporúčania. Po prerokovaní a schválení vo výbore je text predložený plénu. Po diskusii, prípadných úpravách pozmeňujúcimi návrhmi a schválení plénom je text uverejnený. Obvyklou súčasťou prijatého textu je ustanovenie o jeho postúpení výboru ministrov, podľa charakteru textu prípadne aj so žiadosťou o posúdenie možnosti vypracovania novej zmluvy RE prípadne dodatku k existujúcej zmluve alebo prijatia textu ako odporúčania VM RE. Ak výbor ministrov nedosiahne konsenzus napr. v otázke vypracovania zmluvného textu, návrh odmietne a parlamentnému zhromaždeniu zašle oficiálnu odpoveď, v ktorej svoje stanovisko vysvetlí, prípadne doloží aj stanoviskami príslušných odborných výborov RE.

Kongres miestnych a regionálnych samospráv

Tento orgán prijal v roku 2014 Odporúčanie č. 365 a Rezolúciu č. 375 s rovnakým názvom *Podpora rôznorodosti prostredníctvom medzikultúrneho vzdelávania a komunikačných stratégií*, ktorá sa zaoberá zlepšením vzťahov medzi komunitami.

ECRI

Európska komisia proti rasizmu a intolerancii (ďalej „ECRI“) je orgán RE zložený z nezávislých odborníkov a odbornícok, ktorý monitoruje problematiku rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu, neznášanlivosti a diskriminácie z dôvodov „rasy“, národnosti, etnického pôvodu, farby pleti, občianstva, ná-

boženstva a jazyka (rasová diskriminácia); vypracúva správy a vydáva odporúčania pre členské štáty.¹⁸⁴

Dňa 16.09.2014 uverejnila ECRI už svoju piatu správu o Slovensku. Medzi jej hodnoteniami je aj opakované konštatovanie „zlej bytovej situácie a segregácie v školách, ktoré sú najhmatateľnejšími príkladmi nerovností, s ktorými sa stretávajú Rómovia.“ Za najlepšiu cestu ako čeliť segregácii Rómov v základnom školstve považuje ECRI ľahko dostupnú predškolskú výchovu rómskych detí vo veku od troch do šiestich rokov. Už v štvrtej správe, ktorá sa zaoberala obdobím rokov 2005 – 2008 ECRI naliehala, aby slovenské orgány prijali opatrenia na vyňatie rómskych detí bez zdravotného postihnutia z osobitných základných škôl a zabezpečenie ich integrácie do hlavného vzdelávacieho prúdu.

Za príznak pozitívneho vývoja považuje ECRI rozsudok Krajského súdu v Prešove z 30. októbra 2012, týkajúci sa segregácie žiakov rómskeho pôvodu na základnej škole v Šarišských Michaľanoch. Súd rozhodol, že zaraďovaním detí z rómskeho etnika do oddelených tried škola porušila zásadu rovného zaobchádzania a diskriminovala rómske deti na základe ich etnického pôvodu.

Svoje podnety na zlepšenie situácie v Európe v oblasti svojej pôsobnosti uverejňuje ECRI v sérii všeobecných politických odporúčaní určených vládam všetkých členských štátov. Poskytujú podrobné pokyny, ktoré by mali politici a političky využiť pri príprave verejných politík a stratégií v najrôznejších oblastiach. Z trinástich vydaných odporúčaní v tejto sérii textov sa školskému vzdelávaniu venuje Všeobecné politické odporúčanie ECRI č.10: *Boj proti rasizmu a rasovej diskriminácii v školskom vzdelávaní a prostredníctvom školského vzdelávania.*

¹⁸⁴ Bližšie pozri na www.coe.int/ecri

Prílohy ku kapitole 6

Tabuľka 1. Dohovory Rady Európy v oblasti vysokého školstva

Č. ETS	Názov (v slovenčine)	Otvorený na podpis	Vstup do platnosti	Vstup do platnosti pre Slovensko	Počet zmluvných strán
015	European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities Európsky dohovor o rovnocennosti dokladov umožňujúcich prístup na vysoké školy	11/12/ 1953	20/4/ 1954	26/3/ 1991	37
021	European Convention on the Equivalence of Periods of University Study Európsky dohovor o rovnocennosti čiastočného štúdia na vysokých školách	15/12/ 1956	18/9/ 1957	26/3/ 1991	29
032	European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications Európsky dohovor o akademickom uznávaní univerzitnej kvalifikácie	14/12/ 1959	27/11/ 1961	26/3/ 1991	28

049	<i>Protocol to the European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities</i>	3/6/	4/7/	26/3/	27
	<i>Protokol k Európskemu dohovoru o rovnocennosti dokladov umožňujúcich prístup na vysoké školy</i>	1964	1964	1991	
069	European Agreement on continued Payment of Scholarships to students studying abroad	12/12/	2/10/	-	20
	Európska dohoda o pokračovaní vo výplate štipendií pre študentov, ktorí študujú v zahraničí	1969	1971		
138	European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study	6/11/	1/1/	-	16
	Európsky dohovor o všeobecnej rovnocennosti čiastočného štúdia na vysokej škole	1990	1991		
165	Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region	11/4/	1/2/	21/7/	53 ¹
	Dohovor o uznávaní kvalifikácií týkajúcich sa vysokoškolského vzdelávania v európskom regióne	1997	1999	1999	

¹vrátane ôsmich zmluvných strán mimo členov Rady Európy

Tabuľka 2. Odporúčania členskými štátmi týkajúce sa vzdelávania prijaté Výborom ministrov Rady Európy v rokoch 2005 – 2014.

Recommendations of the Committee of Ministers to member states	Odporúčania Výboru ministrov členskými štátmi
▶ <u>CM/Rec(2014)8 / 17 September 2014</u> - on promoting landscape awareness through education (Adopted by the Committee of Ministers on 17 September 2014 at the 1207th meeting of the Ministers' Deputies)	CM/Rec(2014)8 / 17. september 2014 - o zvyšovaní povedomia o krajine prostredníctvom vzdelávania (prijaté Výborom ministrov 17. septembra 2014 na 1207. zasadaní zástupcov ministrov)
▶ <u>CM/Rec(2014)5 / 02 April 2014</u> - on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success (Adopted by the Committee of Ministers on 2 April 2014 at the 1196th meeting of the Ministers' Deputies)	CM/Rec(2014)5 / 2. apríla 2014 - o význame kompetencií vo vyučovacom jazyku (vyučovacích jazykoch) pre rovnosť šancí a kvalitu vo vzdelávaní a pre úspech vo vzdelávaní (prijaté Výborom ministrov 2. apríla 2014 na 1196. zasadaní zástupcov ministrov)
▶ <u>CM/Rec(2012)13 / 12 December 2012</u> - on ensuring quality education (Adopted by the Committee of Ministers on 12 December 2012 at the 1158th meeting of the Ministers' Deputies)	CM/Rec(2012)13 / 12. decembra 2012 - o zabezpečení kvalitného vzdelávania (prijaté Výborom ministrov 12. decembra 2012 v na 1158. zasadaní zástupcov ministrov)
▶ <u>CM/Rec(2012)7 / 20 June 2012</u> - on the responsibility of public authorities for academic freedom and institutional autonomy (Adopted by the Committee of Ministers on 20 June 2012 at the 1146th meeting of the Ministers' Deputies)	CM/Rec(2012)7 / 20. júna 2012 - o zodpovednosti verejných orgánov pre akademickú slobodu a inštitucionálnu autonómiu (prijaté Výborom ministrov 20. júna 2012 na 1146. zasadaní zástupcov ministrov)
▶ <u>CM/Rec(2011)6 / 06 July 2011</u> - on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching (Adopted by the Committee of Ministers on 6 July 2011 at the 1118th meeting of the Ministers' Deputies)	CM/Rec(2011)6 / 6. júla 2011 - o medzikultúrnom dialógu a obraze druhých vo výučbe dejepisu (prijaté Výborom ministrov 6. júla 2011 na 1118. zasadaní zástupcov ministrov)
▶ <u>CM/Rec(2011)4 / 05 May 2011</u> - on education for global interdependence and solidarity (Adopted by the Committee of Ministers on 5 May 2011 at the 1113th meeting of the Ministers' Deputies)	CM/Rec(2011)4 / 5. mája.2011 - o vzdelávaní pre globálnu vzájomnú závislosť a solidaritu (prijaté Výborom ministrov 5. mája 2011 na 1113. zasadaní zástupcov ministrov)

- ▶ CM/Rec(2010)7 / 11 May 2010 - on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session)
- ▶ CM/Rec(2009)9 / 21 October 2009 - on the education and social inclusion of children and young people with autism spectrum disorders (Adopted by the Committee of Ministers on 21 October 2009 at the 1068th meeting of the Ministers' Deputies)
- ▶ CM/Rec(2009)4 / 19 June 2009 - on the education of Roma and Travellers in Europe (Adopted by the Committee of Ministers on 17 June 2009 at the 1061st meeting of the Ministers' Deputies)
- ▶ CM/Rec(2008)12 / 10 December 2008 - on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (Adopted by the Committee of Ministers on 10 December 2008 at the 1044th meeting of the Ministers' Deputies)
- ▶ CM/Rec(2008)7 / 02 July 2008 - on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism (Adopted by the Committee of Ministers on 2 July 2008 at the 1031st meeting of the Ministers' Deputies)
- ▶ CM/Rec(2007)13 / 10 October 2007 - on gender mainstreaming in education (Adopted by the Committee of Ministers on 10 October 2007 at the 1006th meeting of the Ministers' Deputies)
- ▶ CM/Rec(2007)6 / 16 May 2007 - on the public responsibility for higher education and research (Adopted by the Committee of Ministers on 16 May 2007 at the 995th meeting of the Ministers' Deputies)
- CM/Rec(2010)7 / 11. mája 2010 - o Charte vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam (prijaté Výborom ministrov dňa 11. mája 2010 na 120. zasadaní)
- CM/Rec(2009)9 / 21. októbra 2009 - o vzdelávaní a sociálnom začleňovaní detí a mladých ľudí s poruchami autistického spektra (prijaté Výborom ministrov 21. októbra 2009 na 1068. zasadaní zástupcov ministrov)
- CM/Rec(2009)4 / 19. júna 2009 - o vzdelávaní Rómov a kočovníkov v Európe (prijaté Výborom ministrov 17. júna 2009 na 1061. zasadaní zástupcov ministrov)
- CM/Rec(2008)12 / 10. decembra 2008 - o rozmere náboženstiev a nenáboženských presvedčení v rámci multi-kultúrnej výchovy (prijaté Výborom ministrov 10. decembra 2008 na 1044. zasadaní zástupcov ministrov)
- CM/Rec(2008)7 / 2. júla 2008 - o využití Spoločného európskeho referenčného rámca Rady Európy pre jazyky (SEERR) a na podporu viacjazyčnosti (prijaté Výborom ministrov 2. júla 2008 na 1031. zasadaní zástupcov ministrov)
- CM/Rec(2007)13 / 10. októbra 2007 - o rodovej rovnosti v oblasti vzdelávania (prijaté Výborom ministrov 10. októbra 2007 na 1006. zasadaní zástupcov ministrov)
- CM/Rec(2007)6 / 16. mája 2007 - o verejnej zodpovednosti za vysoké školstvo a výskum (prijaté Výborom ministrov 16. mája 2007 na 995. zasadaní zástupcov ministrov)

► [Rec\(2006\)14 / 25 October 2006](#) - on citizenship and participation of young people in public life (Adopted by the Committee of Ministers on 25 October 2006 at the 978th meeting of the Ministers' Deputies)

Rec(2006)14 / 25. októbra 2006 - o občianstve a účasti mladých ľudí vo verejnom živote (prijaté Výborom ministrov 25. októbra 2006 na 978. zasadaní zástupcov ministrov)

► [Rec\(2005\)3 / 02 February 2005](#) - on teaching neighbouring languages in border regions (adopted by the Committee of Ministers on 2 February 2005 at the 913th meeting of the Ministers' Deputies)

Rec(2005)3 / 2. februára 2005 - o vyučovaní susedských jazykov v pohraničných oblastiach (prijaté Výborom ministrov 2. februára 2005 na 913. zasadaní zástupcov ministrov)

Tabuľka 3. Texty prijaté Parlamentným zhromaždením Rady Európy týkajúce sa práva na vzdelanie v období rokov 2010 – 2014

• 04/10/2012	• 04/10/2012
• No. 1904	• č. 1904
• Resolution	• Rezolúcia
The right to freedom of choice in education in Europe	Právo na slobodu voľby vo vzdelávaní v Európe
Thesaurus: rights of the individual, cultural pluralism, academic freedom, private education, right to education	Tezaurus: práva jednotlivca, kultúrny pluralizmus, akademická sloboda, súkromné vzdelávanie, právo na vzdelanie
Author(s): Parliamentary Assembly	Autor(ri): Parlamentné zhromaždenie
• 04/09/2012	• 04/09/2012
• No. 13010	• č. 13010
• Report	• Správa
The right to freedom of choice in education in Europe	Právo na slobodu voľby vo vzdelávaní v Európe
Thesaurus: rights of the individual, cultural pluralism, academic freedom, private education, right to education	Tezaurus: práva jednotlivca, kultúrny pluralizmus, akademická sloboda, súkromné vzdelávanie, právo na vzdelanie
Author(s): QUINTANILLA, CARMEN Committee on Culture, Science, Education and Media	Autorka: QUINTANILLA, CARMEN Výbor pre kultúru, vedu, vzdelávanie a médiá

• 25/06/2012	• 25/06/2012
• No. 12976	• č. 12976
• Committee Opinion	• Stanovisko výboru
Multiple discrimination against Muslim women in Europe: for equal opportunities	Viacnásobná diskriminácia moslimských žien v Európe: za rovné príležitosti
Thesaurus: equal treatment, ethnic discrimination, religious group, cultural pluralism, female migrant, right to education, sexual discrimination	Tezaurus: rovné zaobchádzanie, etnická diskriminácia, náboženská skupina kultúrny pluralizmus, migrantky, právo na vzdelanie, diskriminácia na základe pohlavia
Author(s): COMTE, RAPHAEL Committee on Culture, Science, Education and Media	Autor(ri): COMTE, RAPHAEL Výbor pre kultúru, vedu, vzdelávanie a médiá
• 23/06/2012	• 23/06/2012
• No. 12964	• č. 12964
• Report	• Správa
Governance of higher education institutions in the European Higher Education Area	Riadenie vysokoškolských inštitúcií v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania
Thesaurus: higher education governance, Belarus, administrative autonomy, academic freedom, right to education, educational administration	Tezaurus: riadenie vysokého školstva, Bielorusko, správna autonómia, akademická sloboda, právo na, vzdelanie, školská správa
Author(s): FLEGO, GVOZDEN SRECKO, Committee on Culture, Science, Education and Media	Autor(ri): FLEGO, GVOZDEN SRECKO, Výbor pre kultúru, vedu, vzdelávanie a médiá
• 07/10/2011	• 07/10/2011
• No. 1985	• č. 1985
• Recommendation	• Odporúčanie
Undocumented migrant children in an irregular situation: a real cause for concern	Migrujúce deti bez dokladov v neregulárnej situácii: skutočný dôvod na obavy
Thesaurus: treaty of the Council of Europe, equal treatment, Internet information technology, children's rights,	Tezaurus: zmluva Rady Európy, rovné zaobchádzanie, internetové informačné technológie, práva detí, osobné údaje,

personal data, European Convention on Human Rights, child protection, protection of privacy, child of migrant, right to education, national law	Európsky dohovor o ľudských právach, ochrana dieťaťa, ochrana súkromia, dieťa migranta, právo na vzdelanie, vnútroštátne právne predpisy
Author(s): Parliamentary Assembly	Autor(ri): Parlamentné zhromaždenie
• 16/09/2011	• 16/09/2011
• No. 12718	• č. 12718
• Report	• Správa
Undocumented migrant children in an irregular situation: a real cause for concern	Migrujúce deti bez dokladov v neregulárnej situácii: skutočný dôvod na obavy
Thesaurus: equal treatment, children's rights, child protection, child of migrant, right to education, national law	Tezaurus: rovné zaobchádzanie, práva detí, ochrana dieťaťa, dieťa migrujúcich osôb, právo na vzdelanie, vnútroštátne právo
Author(s): AGRAMUNT, PEDRO (Former) Committee on Migration, Refugees and Population	Autor(ri): AGRAMUNT, PEDRO (bývalý) Výbor pre migráciu, utečencov, utečenky a populáciu
• 22/06/2011	• 22/06/2011
• No. 1975	• Č. 1975
• Recommendation	• Odporúčanie
Living together in 21st-century Europe: follow-up to the report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe	Spolužitie v 21. storočí v Európe: Doplňujúca správa k správe skupiny významných osobností Rady Európy
Thesaurus: public awareness campaign, Council of Europe countries, social situation, Gypsy living conditions, migration rights of the individual, executive body, economic and social cohesion, public international law, cultural pluralism, public policy, xenophobia, migrant report, continuing education, education, social integration, right to education, democratic deficit	Tezaurus: kampaň na informovanie verejnosti, krajiny Rady Európy, sociálna situácia, životné podmienky Rómok a Rómov, práva jednotlivca týkajúce sa migrácie, výkonný orgán, hospodárska a sociálna súdržnosť, medzinárodné právo verejné, kultúrny pluralizmus, verejná politika, xenofóbia, správa o migrantkách a migrantoch, ďalšie vzdelávanie, vzdelávanie, sociálna integrácia, právo na vzdelanie, demokratický deficit
Author(s):Parliamentary Assembly	Autor(ri): Parlamentné zhromaždenie

• 21/06/2011	• 21/06/2011
• No. 12651	• č. 12651
• Committee Opinion	• Stanovisko výboru
Living together in 21st-century Europe: follow-up to the report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe	Súžitie v 21. storočí v Európe: v nadväznosti na správu skupiny významných osobností Rady Európy
Thesaurus: Council of Europe, countries' social situation, executive body, cultural pluralism, public policy, continuing education, right to education	Tezaurus: Rada Európy, sociálna situácia krajín, výkonný orgán, kultúrny pluralizmus, verejná politika, ďalšie vzdelávanie, právo na vzdelanie
Author(s): FLEGO, GVOZDEN SRECKO (Former) Committee on Culture, Science and Education	Autor (ri): FLEGO, GVOZDEN SRECKO (bývalý) Výbor pre kultúru, vedu a vzdelávanie
• 07/10/2010	• 07/10/2010
• No. 1761	• Č. 1761
• Resolution	• Rezolúcia
Guaranteeing the right to education for children with illnesses or disabilities	Zabezpečenia práva na vzdelanie pre deti s chorobami alebo zdravotným postihnutím
Thesaurus: integration of the disabled, children's rights, social integration, right to education. access to education	Tezaurus: integrácia zdravotne postihnutých, práva detí, sociálne začleňovanie, právo na vzdelanie, prístup k vzdelaniu
Author(s): Parliamentary Assembly	Autor(ri): Parlamentné zhromaždenie
• 22/06/2010	• 22/06/2010
• No. 1924	• Č. 1924
• Recommendation	• Odporúčanie
The situation of Roma in Europe and relevant activities of the Council of Europe	Situácia Rómok a Rómov v Európe a súvisiace činnosti Rady Európy
Thesaurus: women's rights, ethnic group, ethnic discrimination, human rights, migration, sexual violence, freedom of movement, right to education, protection of minorities, sexual discrimi-	Tezaurus: ľudské práva žien, etnická skupina, etnická diskriminácia, ľudské práva, migrácia, sexuálne násilie, voľný pohyb osôb, právo na vzdelanie, ochrana menšín, diskriminácia na základe pohlav-

mination. right to health	via, právo na zdravie
Author(s):Parliamentary Assembly	Autor(ri): Parlamentné zhromaždenie
• 22/06/2010	• 22/06/2010
• No. 1740	• Č. 1740
• Resolution	• Rezolúcia
The situation of Roma in Europe and relevant activities of the Council of Europe	Situácia Rómok a Rómov v Európe a súvisiace činnosti Rady Európy
Thesaurus: women's rights. ethnic group. ethnic discrimination, human rights, migration, sexual violence, freedom of movement, right to education. protection of minorities, sexual discrimination, right to health	Tezaurus: ľudské práva žien, etnická skupina, etnická diskriminácia, ľudské práva, migrácia, sexuálne násilie, voľný pohyb osôb, právo na vzdelanie, ochrana menšín, diskriminácia na základe pohlavia, právo na zdravie
Author(s):Parliamentary Assembly	Autor(ri): Parlamentné zhromaždenie
• 11/05/2010	• 11/05/2010
• No. 12262	• č. 12262
• Report	• Správa
Guaranteeing the right to education for children with illnesses or disabilities	Zaručenie práva na vzdelanie pre deti s chorobami alebo zdravotným postihnutím
Thesaurus: integration of the disabled, children's rights, social integration, right to education, access to education	Tezaurus: integrácia ľudí so zdravotným postihnutím, práva detí, začleňovanie do spoločnosti, právo na vzdelanie, prístup k vzdelaniu
Author(s): AYVA, LOKMAN (Former) Social, Health and Family Affairs Committee	Autor(ri): AYVA, LOKMAN (bývalý) Výbor pre sociálne, zdravotné a rodinné záležitosti
• 28/04/2010	• 28/04/2010
• No. 12236	• č. 12236
• Committee Opinion	• Stanovisko výboru
The situation of Roma in Europe and relevant activities of the Council of	Situácia Rómok a Rómov v Európe a súvisiace činnosti Rady Európy

Europe	
Thesaurus: women's rights ethnic group ethnic discrimination sexual violence right to education protection of minorities sexual discrimination right to health	Tezaurus: ľudské práva žien, etnická skupina, etnická diskriminácia, ľudské práva, migrácia, sexuálne násilie, voľný pohyb osôb, právo na vzdelanie, ochrana menšín, diskriminácia na základe pohlavia, právo na zdravie
Author(s): KOVÁCS, ELVIRA (Former) Committee on Equal Opportunities for Women and Men	Autor(ri): KOVÁCS, ELVIRA (bývalý) Výbor pre rovnosť príležitostí žien a mužov
• 26/02/2010	• 26/02/2010
• No. 12174	• č. 12174
• Report	• Správa
The situation of Roma in Europe and relevant activities of the Council of Europe	Situácia Rómok a Rómov v Európe a súvisiace činnosti Rady Európy
Thesaurus: women's rights, ethnic group, ethnic discrimination, right to education, protection of minorities, sexual discrimination, right to health	Tezaurus: ľudské práva žien, etnická skupina, etnická diskriminácia, ľudské práva, migrácia, sexuálne násilie, voľný pohyb osôb, právo na vzdelanie, ochrana menšín, diskriminácia na základe pohlavia, právo na zdravie
Author(s): BERÉNYI, JÓZSEF Committee on Legal Affairs and Human Rights	Autor(ri): BERÉNYI, JÓZSEF Výbor pre právne záležitosti a ľudské práva

KAPITOLA 7. HISTORICKÉ VEDOMIE ŽIAČOK A ŽIAKOV AKO PROBLÉM MINULOSTI, PRÍTOMNOSTI¹⁸⁵ I BUDÚCNOSTI (Viliam Kratochvíl)

„Všetkým je spoločné vedomie.“

Herakleitos

„Vedomie a myseľ alebo myslenie určitým spôsobom patria k sebe. Vieme o tom, že sme a že myslíme, alebo aspoň, že máme schopnosť myslieť a vieme o tom vďaka myšli, vďaka vzťahu k bytiu. Vedomie chápeme ako „vedieť, že...“, lebo každé takéto „vedieť, že...“ predpokladá, že sme – a vieme o tom, že sme – vedomé bytosti. Český jazyk (redakčná pozn.: rovnako aj slovenský jazyk) nás v prípade pojmu *vedomie* navádza skôr k dôrazu na „vedieť“. Lenže vedomie predsa neznamená len tak *niečo o niečom vedieť, napríklad vedieť o sebe*. Vedomie je tiež zvláštna schopnosť pozastaviť sa a *rozmyslieť si, uvážiť*, čo urobím; alebo *sa zamyslieť* nad niečím minulým. Vedomie nás robí prítomnými, a to práve tým, že nás pozastavuje a problematizuje nám v našej prítomnosti význam minulého i možnosti budúceho.“¹⁸⁶ To znamená, že nezastupiteľnú rolu tu zohráva rozmer súčasnosti, teda súdoby vzťah k minulému. Ten spočíva v neustálom odkrývaní a diagnostikovaní súčasného „pozadia“ žiačok a žiakov ako celistvých osobností a v uvedomovaní si, že nie sú nepopísaným listom, ale práve naopak, už pri svojom prvom stretnutí s dejepisom, a nielen s ním, majú isté vedomosti, predstavy, názory a postoje, ktoré ich ovplyvňujú rôznorodým spôsobom. Ich neustálym odkrývaním môžeme výraznejšie prispieť k „objasňovaniu vlastnej existencie“, lebo pod-

¹⁸⁵ Z metodologického hľadiska je pre občiansku náuku/náuku o spoločnosti príznačnejší prezentistický prístup k sociálnej realite. Jeho závažným predpokladom je však odkrývanie vzťahu k minulému, lebo jeho neznalosť nielen bráni pochopeniu prítomnosti, ale v prítomnosti dokonca ohrozuje samotné konanie, ako nám pripomína z hĺbky minulosti francúzsky historik Marc Bloch.

¹⁸⁶ KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann a synové, 1995, s. 55.

statou každej modernej výučby (aj ako ľudskoprávneho vzdelávania) sa stáva snaha pochopiť problémy života spoločnosti, v ktorej žiaci a žiačky žijú. Dôležitým aspektom, na ktorý sa však často zabúda, je postupné poznávanie časovej kontextovej zviazanosti vlastnej pozície žiačky, žiaka s kultúrnym prostredím spoločnosti a z toho vyplývajúce analyzovanie minulosti z pohľadu orientovaného na prítomnosť. Túto abstraktne vyjadrenú časovú kontextovú zviazanosť môžeme konkretizovať nasledujúcimi úlohami a otázkami: *Zistite, či sú napríklad budovy, pamätníky, názvy ulíc alebo domov v blízkosti vášho bydliska prepojené s našou dejepisnou témou. Ktorí z vašich žijúcich príbuzných žili v časti historického obdobia, ktoré práve preberáme? Čo si pamätajú o tomto období? Ktoré veci, predmety spojené s našou témou, môžeme nájsť vo vašom miestnom múzeu alebo v knižnici?*¹⁸⁷

Potom predmetom dejepisnej výučby nie je len minulosť, nie sú ním dejiny, ale aj historické vedomie žiačok a žiakov, ktoré sa pre ich myslenie ukazuje ako formotvorné. „Základným znakom semiózy v rámci historického vedomia je to, že fakty viaže v jeden celok prostredníctvom prevažne kultúrnych kontextov prítomnej doby, tým sa odlišuje od historického poznania, ktoré je predovšetkým viazané na minulosť a jej rekonštrukciu. Ich spoločným menovateľom je to, že minulosť je tak či onak postavená do protikladu so súčasnosťou – v historickom vedomí sa tak vytvára odstup medzi týmito dvoma časovými rovinami.“¹⁸⁸ Rozdiel medzi prítomnosťou a minulosťou spočíva v tom, že vedomie prítomnosti obsahuje vedomie minulosti, a to do

¹⁸⁷ Uvedené otázky sú súčasťou koncepcie propedeutického, prípravného dejepisu pre piaty ročník základných škôl, ktorý prakticky rieši teoretický problém časovej kontextovej zviazanosti vlastnej pozície žiačky a žiaka s historickým a kultúrnym prostredím spoločnosti prostredníctvom didaktickej zásady od blízkeho k vzdialenému. Žiaci v ňom po dlhých desaťročiach nevstupujú do praveku, ale do rodinného albumu, miesta, v ktorom žijú. Pozri: KRATOCHVÍL, V. – DANIŠ, M.: *Pátrame po minulosti 5*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2012.

¹⁸⁸ BENEŠ, Z.: *Společnost, vědomí, dějiny. Teze k diskusi*. In Historie a škola II. Praha : 2004, s. 6 – 7.

takej miery a takým spôsobom, akým si minulosť nikdy nemôže uvedomovať samu seba, dodáva T. S. Eliot.¹⁸⁹

Citované výroky upriamujú našu pozornosť na kľúčový vzťah medzi prítomnosťou, minulosťou a budúcnosťou, ktorý môžeme využiť v neúplnom definičnom vymedzení mnohostranného a nie vždy jednoznačného pojmu *historické vedomie* z pohľadu didaktiky a metodiky dejepisu. Pod historickým vedomím teda rozumieme rozvíjanie a nadobúdanie žitého prítomného vzťahu k minulosti. Totiž z potrieb prítomnosti si približujeme minulosť, aby sme mohli uvažovať o budúcnosti.¹⁹⁰

V tomto zmysle predstavuje historické vedomie významný orientačný faktor, ktorý ovplyvňuje občiansku, národnú, kultúrnu i etnickú identitu žiakov, žiakov a študujúcich. V jeho dôsledku prichádza k sprítomňovaniu minulosti a k formovaniu vzťahu medzi skúsenosťou a očakávaním. Historické vedomie úzko súvisí so spomienkami, ktoré utvárajú alebo udržujú minulosť v prítomnosti. Minulosť sa prezentuje ako skúsenosť, ktorá pomáha chápať prítomnosť a súčasne ju robí zrozumiteľnejšou pre budúcnosť. „Tento systém trojakého časového zacielenia prenikavo vyjadril sv. Augustín, keď vyslovil myšlienku, že »síce žijeme len v prítomnosti, ale táto prítomnosť má viacero dimenzií, a to prítomnosť vecí minulých, prítomnosť vecí prítomných a prítomnosť vecí budúcich.«¹⁹¹

V procese rozvíjania historického vedomia môžeme rozlíšiť tri vývinové etapy. Prvú z nich tvoria detské mentálne reprezentácie – *prekoncepty*, ktoré možno označiť ako spontánne predstavy, túžby po príbehoch z minulosti, teda spočiatku málo pevné, sformované povedomie o minulosti. Pojem prekoncept sa vymedzuje ako „sústava kontextovo súdržných kognitívnych

¹⁸⁹ KRIŠTÚFEK, P.: *Dom hluchého*. Bratislava : Marenčin PT, 2012, s. 3.

¹⁹⁰ Napríklad, výrok: „Vojny sú v prítomnosti, boli aj v minulosti, preto budú aj v budúcnosti“, predstavuje to, čo pravdepodobne má zostať v „pozadí“, teda v historickom vedomí jednotlivca spolu s istými udalosťami a faktami na základe poznávania minulosti v edukačnom prostredí.

¹⁹¹ LE GOFF, J.: *Paměť a dějiny*. Praha : Argo 2007, s. 22.

štruktúr, ktoré inštrumentálne vystupujú ako postačujúci aparát na zdôvodnenie diania v prostredí, ktorému deti pripisujú význam, pričom tieto kognitívne štruktúry sú rezistentné voči pokusom o ich jednoduché vytlačenie, odstránenie či o ich zmenu.¹⁹² Preto treba zdôrazniť, že učiteľ a učiteľka musí vedomou dekonštrukciou týchto prekonceptov žiačok a žiakov iniciovať postupnú zmenu ich aktuálneho poznania na ceste k vytváraniu druhej a tretej vývinovej etapy, tvorby „obrazu“ histórie, ktorý je spojený napokon s porozumením a poznaním histórie.¹⁹³ Podľa nemeckého historika a didaktika Hansa G. Pandela sa vzťah medzi človekom a históriou prejavuje v štyroch formách: v túžbe po histórii, potrebe histórie, obraze histórie a porozumení histórii.

Nasledujúce výroky desať až dvanásťročných žiačok a žiakov konkretizujú problém prekonceptu a nepriamo odkrývajú chybný postup v konštrukcii učebnej otázky zo strany učiteľa, napríklad *Čo je to cirkev?* Abstraktný pojem v otázke núti toho, kto odpovedá, vysvetľovať ho konkrétnejšími bližšími pojmi a vytvoriť si tak svoju predstavu, čo je cirkev, pričom tento postup nie je vyložene chybný, ale učiteľ alebo učiteľka ho považuje často za nedostatočný alebo nesprávny. Je to vlastná neustálená predstava, ktorá zodpovedá primeranosti veku žiačok a žiakov. *Cirkev to je kostol, to je, že vládne pápež. Cyril a Metod vystavali kostol hlaholiku. Kráľovský dvor je záhrada okolo hradu. Robota, to sú ľudia, ktorí museli pracovať na pánov. Sloboda, to je keď niekoho zavrú, a potom ho zase pustia.*

Z didaktického hľadiska však treba ešte dodať, že bez porozumenia a poznania kognitívneho vývinu detského veku, ktorý zahŕňa rast a rozvoj

¹⁹² PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika/Předškolská a elementární pedagogika*. Praha : Portál 2001, s. 212.

¹⁹³ Českí historici Miroslav Hroch, Jiří Petráň a Zdeněk Beneš pracujú s tromi rovinami reflexie historickej skutočnosti, a to s rovinou historického povedomia, ktoré chápu ako súhrn zlomkovitých informácií vyznačujúcich sa neurčitostou a spontánnosťou vzťahov k minulosti alebo ako neusporiadaný materiál, z ktorého si spoločenské vrstvy, skupiny vyberajú vhodné „stavebné kamene“ pre historické vedomie, ďalej s rovinou historického poznania, ktoré je spojené s rekonštrukciou minulého, a napokon s rovinou historického vedomia.

takých rozdielnych schopností, akými sú vnímanie, pozornosť, pamäť, jazyk, riešenie problémov, uvažovanie a chápanie pojmov, nie je možné rozvíjať a vytvárať historické vedomie žiakov a žiačok, samozrejme s prihliadnutím na základné faktory, ktoré sa spolupodieľajú a ovplyvňujú jeho utváranie.¹⁹⁴

Z metodického hľadiska je rovnako dôležité vymedzovať a konkretizovať jednotlivé dimenzie historického vedomia. Predpokladom k tomu je uvedomovanie si základných kategórií, ktoré sú príznačné pre učenie o histórii. Teda, čo je typické v chronologickom procese či v príbehu, v ktorom vyučujúci a vyučovaní upriamujú pozornosť na to, čo sa odohralo v minulosti, ktorú sa pokúšajú rekonštruovať i dekonštruovať a pochopiť na základe reflektovaného narábania s viacerými špecifickými kategóriami? V procese učenia a učenia sa o minulosti vedome narábame so stále prítomnými nasledujúcimi kategóriami, ktoré sú súčasťou jednotlivých dimenzií historického vedomia:

1. *čas – vedomie o čase*
2. *priestor – vedomie o priestore*
3. *spoločnosť – vedomie o identite*
4. *hospodárstvo – ekonomicko-sociálne vedomie*
5. *vláda, moc – politické vedomie*
6. *kultúra – vedomie o zmene*

¹⁹⁴ Medzi faktory, ktoré ovplyvňujú historické vedomie žiakov a žiačok, patrí sociálna skupina, v ktorej sa pohybujú, rodinné prostredie, médiá, správanie sa politických reprezentácií a až potom škola a učiteľ alebo učiteľka dejepisu. Nemecký historik a didaktik Michal Sauer tieto faktory konkrétnejšie vymedzuje v nasledujúcom poradí:

- A. Receptívne predpoklady (vek, socializácia, záujmy, doterajšie vedomosti)
- B. Prostriedky (médiá, múzeá, škola)
- C. Rozsah komunikačného prostredia (jednotlivec, rodina, obec, združenie, kraj, náboženská obec, národ/štát)
- D. Komponenty (časové zaradenie, udalosti, asociácie, obrazné predstavy a rozprávanie, miera identifikácie a odmietnutia, interpretácia, hodnotiace súdy, praktická aplikácia)
- E. Učebné obsahy (napríklad, modernizácia spoločnosti, kolonializmus)
- F. Jednotlivé dimenzie historického vedomia

Súčasne tieto vymedzené kategórie vždy posudzujeme z dôležitého konštitutívneho aspektu histórie ako vedy, teda reality alebo fikcie: stalo sa, nestalo sa, bolo to tak, nebolo to tak, či zo subjektívneho aspektu morálneho, emocionálneho, teda správneho, nesprávneho, dobrého alebo zlého, pekného či škaredého. Z uvedených kategórií vyplývajú ďalšie dve dimenzie historického vedomia: *vedomie o historickej skutočnosti* a *vedomie o morálke*.

(1) Čas a priestor nepochybne predstavujú základné orientačné body, ktoré odpradáva vymedzovali existenčný rámec každej kultúry. Odpovede na závažné otázky „kto sme, odkiaľ prichádzame a kam smerujeme“ boli vždy prítomné v duchovnom živote každej spoločnosti, a poznanie, akým spôsobom sa jednotlivé kultúry vyrovnávali s týmito zásadnými problémami, je kľúčovým momentom k pochopeniu nielen ich tradícií, ale aj súčasného života.

Historické fenomény sú usporiadané v čase a priestore alebo v časopriestore, lebo čas meriame optikou priestoru. Tento vzťah sa odráža vo vedomom narábaní s kategóriou času, v rozvíjaní a poznávaní rôznych časovo blízkych i vzdialenejších časových štruktúr. Otázka vnímania času je už na úrovni jednotlivca najmenej samozrejmovou zložkou poznávania. Na rozdiel od vnímania priestoru, pohybu, tvaru nemá totiž človek zvláštny orgán, pomocou ktorého by čas vedome rozoznával, preto k nemu pristupuje až na základe získanej skúsenosti. Táto nesamozrejmá je do istej miery základom nerovnosti medzi individuálnym prežívaním a chápaním času medzi jednotlivcami ale v dlhodobej perspektíve i medzi spoločnosťami, ktoré času prisudzujú rozdielne funkcie. Z tohto pohľadu potom môžeme rozlišovať dva základné modely: cyklický čas večného návratu a opakovania a lineárny čas, ktorý ubieha od bodu k bodu, z minulosti cez prítomnosť k budúcnosti. Tento lineárny historický čas chápeme ako dianie, kauzálny proces, proces príčin a následkov, ako priamočiary pohyb či smerovanie

od jedného bodu k druhému. Takáto zmena v chápaní času prebiehala dlhodobo a väčšinou sa pripisuje paralelám medzi životom a smrťou, vydeľovaniu sa z prírody alebo prostému faktu, že narastal počet ľudských udalostí, z ktorých vyplýva skúsenosť a kauzalita.¹⁹⁵

Historický čas môžeme tiež charakterizovať ako „konkrétne a živú realitu, plazmu obklopujúcu historické javy, jediný nenahraditeľný a nevyhnutný priestor pre ich pochopenie, ktorý je súčasne kontinuom (trvaním) i neustálou zmenou. Historik i učiteľ dejepisu so žiakmi – pozn. autora nikdy nepracuje mimo čas, ale nevyhnutne v ňom osciluje... medzi úvahami spriaznených javov prechádzajúcich trvaním od jednej krajnej medze k druhej a skúmaním ľudského okamihu, v ktorom sa tieto prúdy viažu v mohutnom uzle jednotlivých vedomí. Čas ľudských dejín sa nedá nikdy vtesnať do rámca neúprosnej jednotvárnosti ani nemenného odbíjania času orloja na veži. Potrebuje meradlá, ktoré by zodpovedali premenlivosti jeho rytmu...“¹⁹⁶

Závažným predpokladom rozvíjania *vedomia o čase* a jeho premenlivých rytmoch sú vývinové štádiá vo vnímaní času deťmi, od ich názorného, cyklického, členeného vnímania času až po operatívne narábanie s časom vo veku 11 – 12 rokov, teda na hranici prvého a druhého stupňa základnej školy. Preto je v našich postupoch dôležitá primeranosť rozvíjania jednotlivých časových štruktúr a nadväzovanie na spôsoby chápania času žiačok a žiakov mladšieho veku a ich schopnosti zaraďovať rôzne udalosti podľa toho, v akom slede k nim prišlo. Napríklad: *Deti, čo to znamená, keď poviem teraz, včera – dnes – zajtra, vtedy, skôr, neskôr, predtým, potom, dávno, nedávno? Peter, porozprávaj nám, čo sa stalo dnes, čo sa stalo včera. Čo sa asi stane zajtra, čo sa stane v blízkej budúcnosti, čo sa stalo nedávno, dávnejšie, dávno?* Tieto otázky reagujú na osobné časové teritórium

¹⁹⁵ Pozri: WITTLICH, T.: *Fotografie – přímý svědek?! Fotografický obraz a jeho význam pro historické poznání*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny/Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012, s. 18 – 19.

¹⁹⁶ STŘEDOVÁ, V.: *Počátky formování konceptu dějin mentalit v české historiografii*. Praha : Scriptorium 2008, s. 56.

(mapa prežitých udalostí), ktoré má pre žiačky a žiakov špecifický význam. Aj u mnohých piatačok a piatakov v ňom prevažuje súčasnosť, blízka minulosť a očakávanie skorej budúcnosti. V tejto súvislosti treba uviesť, že protiklad minulosť/prítomnosť má zásadný význam pre osvojenie si schopnosti vnímať čas. Podľa Jeana Piageta, chápať čas znamená pre dieťa oslobodiť sa od prítomnosti.¹⁹⁷

Postupne sa môžu objaviť ďalšie otázky, ktoré rozvíjajú vnímanie trvania času, napríklad: *Deti, čo to znamená, keď poviem, že čas mi beží pomaly alebo rýchlo? Deti, kedy pocítujete, že čas vám ubieha pomalšie alebo rýchlejšie?* Podľa francúzskeho psychológa Paula Fraissa čas trvá vtedy, keď ho „trpezlivo znášame“, keď našim túžbam stavia do cesty prekážky. A trvá o to dlhšie, o čo menej zmien v jeho rámci pozorujeme.“¹⁹⁸ Ďalej sú to úlohy a otázky: *Jana, si vedúcou tímu, ktorý má usporiadať obrázky z rôznych historických období. Na časovú priamku zakresli, kedy sa narodili tvoji súrodenci, rodičia, starí rodičia. Kedy sa tvoji rodičia, starí rodičia zosobášili. Aká je tvoja prvá spomienka? Kam až siahajú tvoje spomienky?*

Podobne na počiatku uvedomovania si časových štruktúr, ktoré vyplývajú z prírodného a historického času, by mohla stáť kontrafaktická otázka: *Deti, keby sme nepoznali prostriedky na meranie času, ako by sme merali čas?* Pokúsme sa vcítiť do postavenia ľudí z minulosti, ktorí boli nútení hľadať zvláštne riešenia, ako merať čas. Prostriedkom k tomu môže byť konštrukcia nasledujúceho metodického modelu, ktorý prostredníctvom primárnych historických prameňov približuje autentickú ľudskú skúsenosť s vnímaním času. Sprostredkúva ju Marc Bloch.¹⁹⁹ Tento metodický model upriamuje našu pozornosť na školský historický prameň, ktorý považujeme za integrálnu súčasť výučby dejepisu i didaktického systému učebníc dejepisu, lebo „knižná vzdelanosť nás stavia do roly interpretov rôznych textov. V tomto zmysle má

¹⁹⁷ LE GOFF, J.: *Paměť a dějiny*. Praha : Argo, 2007, s. 18.

¹⁹⁸ LEDUC, J.: *Historici a čas : Konceptie, otázky, díla*. Bratislava : Kalligram, 2005, s. 15.

¹⁹⁹ BLOCH, M.: *Feudální společnost*. Praha : Argo, 2011, s. 326.

každý text svoju históriu a sám je historickým produktom. Schopnosť vytvárať alebo interpretovať text, to je schopnosť hovoriť a vysvetľovať, teda je to schopnosť vedomia. Človek je bytosťou reči, vedomou bytosťou, bytosťou zmyslu. Preto človek môže zmysel čohokoľvek spochybňovať, vrátane spochybnenia určitého výkladu textu.“²⁰⁰

„Anglickému kráľovi Alfrédovi Velkému napadlo, že bude so sebou neustále voziť rovnako dlhé sviece, v ktorých boli vyryté čierne zárezy.“

Prečo sa kráľ Alfréd rozhodol so sebou nosiť rovnako dlhé sviece so zárezmi, ktoré sa budú zapalovať jedna za druhou? K čomu slúžili čierne zárezy na sviečach?

„V meste Mons sa mal konať súboj. Už za svitania sa na jeho miesto dostavil jeden z bojovníkov. Akonáhle nadišla deviata hodina, rytier požiadal sudcov, aby vyhlásili, že jeho protivník nedodržel záväzok, lebo neprišiel do stanovenej hodiny na súboj. Z právneho hľadiska o tom nebolo pochyb. Bolo však skutočne toľko hodín, koľko rytier tvrdil? Sudcovia z grófstva sa totiž o tom začali dohadovať. Sledovali slnko, vypytovali sa kňazov, ktorí vzhľadom na vykonávanie bohoslužieb a pravidelnému odzváňaniu hodín zvonmi mali mať lepší časový odhad. Súdny dvor sa napokon po dlhých hádkach vyslovil, že deviata hodina uplynula.“

Akým spôsobom sa sudcovia snažili určiť deviatu hodinu? Prečo sa sudcovia vypytovali práve kňazov? Čo nám prezrádzajú obidva pramene o vzťahu vtedajších ľudí k času?

Na premyslenejšie a primeranejšie narábanie s abstraktnejšími časovými štruktúrami, ako sú storočie, tisícročie, letopočet, pred naším letopočtom, náš letopočet, resp. pred Kristom, po Kristovi, medzník, nás nabáda P. Gautschi, ktorý tvrdí, že viaceré z týchto pojmov sú pre desaťročné až jedenástočné

²⁰⁰ KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann a synové, 1995, s. 136 – 137.

deti často prázdnyimi pojmmami²⁰¹, čo potvrdzuje aj naša prax. Rovnako to platí aj pre kontinuálne využívanie časovej priamky alebo Vennových diagramov, ktoré sú základným vizualizovaným prostriedkom na rozvíjanie chronológie a najmä synchrónu ako jednej z najnáročnejších myšlienkových operácií vo výučbe dejepisu. Zvyčajne sa totiž časová priamka intenzívnejšie využíva najmä v nižších ročníkoch základnej školy, potom viac menej absentuje. Lenže, je to práve naopak, treba ju tvorivejšie aplikovať, napríklad nasledujúcou otázkou: Ľudia obvykle chápu históriu ako časovú priamku. Ktorá z nasledujúcich rôznych časových priamok vám najviac pripomína historický vývoj v zmysle – veci sa všeobecne zlepšujú, veci sa všeobecne nemenia, veci sa všeobecne zhoršujú, pomery sa obvykle opakujú, udalosti idú z extrému do extrému?²⁰²

(2) *Vedomie o žitom priestore (krajine)* je druhou dimenziou v štruktúre historického vedomia. Priestor spolu s časom predstavuje základný predpoklad ľudského bytia. Bez priestoru a času nedokáže človek vnímať ďalšie kategórie svojho života. Napriek tomu sa však zdá, že z hľadiska rozvíjania historického vedomia ako keby táto priestorová zložka nebola dominantná. Dokonca podľa niektorých odborníkov a odborníkov priestorovú dimenziu výrazne zatieňuje konštanta času, teda príbehy, osobnosti, udalosti, fakty v časovo chronologickom usporiadaní. Pravdepodobne to ovplyvňuje aj špecifické metodologické narábanie historiografie v porovnaní s inými

²⁰¹ GAUTSCHI, P.: *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituation für Jugendliche*. Aargau : Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 1999, s. 13.

²⁰² KLÍMA, B.: *Mládež a dějiny*. Brno : CERM, 2001. Uvedená publikácia prináša súhrnnú správu o výsledkoch 1158 žiakov a žiakov českých stredných škôl, ktorí sa zapojili do medzinárodného empirického výskumu Mládež a dejiny z rokov 1995 – 1996. Tento doposiaľ najväčší európsky empirický výskum na vzorke 15 000 študujúcich vo veku pätnásť rokov sa orientoval na vzťah žiakov a žiakov k histórii, na úroveň výučby dejepisu, na úroveň vedomostí z dejepisu najmä cez prizmu chronologického radenia historických procesov, udalostí, módných trendov, či predmetov hmotnej kultúry, či na názory a prístupy respondentov k vybraným problémom histórie, napríklad hodnotenie vplyvov rôznych faktorov na zmeny v ľudskej spoločnosti v minulosti i budúcnosti a pod. Pozri: LABISCHOVÁ, D.: *Co si uchováme v paměti. Empirický výskum historického vedomia*. Ostrava : Univerzita v Ostravě, 2013, s. 69 – 70.

disciplínami, napríklad geografiou, filozofiou či fyzikou, v ktorých sa priestor skúma a stvárňuje odlišným spôsobom.

Dimenziu priestoru môžeme opäť vyjadriť blízkymi kategóriami: kde – prečo tam – kam – odkiaľ – pokiaľ, hore, dolu, vedľa, blízko, ďaleko, alebo základnými geografickými otázkami: Kde to je? Aké to je? Prečo je to tam? Ako to vzniklo? Aký to má vplyv? K nim možno priradiť aj kľúčové koncepty vzdelávania o priestore, polohu a rozšírenie, miesto a priestor, vzťahy človeka a prostredia, priestorové vzťahy a región. Ďalej aj otázky, ktoré rozvíjajú vzťah žiakov a žiačok a mieru ich identifikácie s miestom, regiónom, krajinou, kde žijú a prežívajú každodenné vzťahy, teda v krajine, ktorú majú chápať ako obraz ľudí, ktorí ju obývajú, alebo vnímať priestor ako používané miesto, trebárs ulica vyprojektovaná v rámci urbanistických plánov sa mení v priestor vďaka chodcom, ako to výstižne charakterizoval francúzsky historik Michel de Certeau.

Žiaci a žiačky majú dokázať vymenovať, identifikovať a chronologicky zoradiť známe geografické pamiatky blízkej i vzdialenej krajiny. Vedieť nájsť spoločné znaky prírodných faktov a historických udalostí. Vedieť porovnať jednotlivé historické alebo geografické udalosti a pod. V tejto súvislosti treba uviesť, že „krajina sa v deväťdesiatych rokoch 20. storočia stala kľúčovým pojmom prírodných ale aj niektorých humanitných vied. Jednak sme ju začali v globalizovanom svete plnom unifikovaných obchodných centier a diaľnic strácať, jednak sme si uvedomili, že sa niečo deje i v našej vnútornej krajine. Aby sme poznali, kto sme, nemusíme chodiť k psychoanalytikovi – stačí sa pozrieť z okna“²⁰³, čo značí aj vnímanie zmien krajiny v prítomnosti.

Deti najprv priestor vnímajú egocentricky, predstavy o priestore sa obmedzujú, koncentrujú na jednotlivé miesta. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o naivnej kartografii. Až od 10 – 11 rokov začína u detí priestor tvoriť nezávislú štruktúru, v tomto zmysle hovoríme o projektívnom priestorovom myslení detí. To nám umožňuje opäť primerane a diferencovane rozvíjať

²⁰³ CÍLEK, V.: *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha : Dokořán, 2002, s. 5.

priestorové myslenie, najmä prostredníctvom schematických mapiek, kartogramov, obrysových máp v učebniciach alebo pracovných zošitoch, analógových dejepisných kartografických prostriedkov, ktorými sú predovšetkým školské dejepisné atlasy svetových dejín a dejín národov či štátov.

Ale postupovať môžeme aj prostredníctvom takýchto otázok: *Kedy bola mapa nakreslená? Čo zobrazuje? V prípade, že je to špeciálna mapa, prečo bola nakreslená? Je mapa nakreslená presne? Má mierku? V čom spočíva hodnota mapy ako zdroja historických informácií?*

V dôsledku prudkého vývoja elektronických médií môžeme postupne pracovať s elektronickými dejepisnými mapami i atlasmi, a to buď so statickými alebo dynamickými, ktoré zvyšujú motiváciu žiakov a žiačok. Podobne to platí aj pri leteckých mapách so svojim reálnym a identifikovateľným obsahom. Keďže v piatom ročníku sa žiaci a žiačky zoznamujú aj s celou škálou zemepisných máp, je ich potrebné porovnávať, hľadať odlišné, podobné a spoločné znaky s dejepisnými mapami. Napríklad, aj s použitím investigatívneho momentu v pátraní po znakoch a farbách na príslušných mapách.

(3) *Vedomie o (individuálnej, kolektívnej) identite* vyplýva z narábania s kategóriou *spoločnosti* v procese učenia o histórii. Súčasťou latinského pojmu *identitas* sú dva od seba neoddeliteľné významy. „Prvý referuje o absolútnej rovnakosti (totožnosti), zatiaľ čo ten druhý predpokladá určitú typickosť (osobitosť), ktorá je stála a pretrváva v čase. Koncept identity tak v sebe obsahuje dva vymedzujúce aspekty porovnávania osôb a vecí: podobnosť a rozdielnosť.“²⁰⁴ V tomto zmysle môžeme identitu definovať ako konštrukt o sebe a iných. Samotné konštruovanie identity vyplýva aj zo zdrojov, akými sú história, geografia, biológia, činnosti a inštitúcie,

²⁰⁴ FINDOR, A.: *Čo je identita?* In *Teoretické prístupy k identitám a ich praktické aplikácie : Zborník zo seminára*. Bratislava, 2005, s. 43.

kolektívna, generačná pamäť, vlastná fantázia, mocenský aparát a náboženské predstavy. Jednotlivé rozmery identity sa formujú v čase a v závislosti na sociálnom, politickom, kultúrnom a historickom vývoji spoločnosti. Koncept identity je otvorený, aktívny a neustále podliehajúci novým interpretáciám. Mnohvrstevnosť identity sa neprejavuje naraz, podstatným aspektom sú čas a druh ľudskej činnosti, ktoré sa spolupodieľajú na dominancii príslušného faktoru identity. Diagnostikovaním vedomia o identite podporujeme a diferencujeme schopnosti hovoriť „my“ o rôznych skupinách v časovej perspektíve.

Konkrétnejšie koncept identity môžeme vyjadriť zámenami ja – ty – on – my – vy – oni alebo výrokmi, ktoré sa často objavujú v procese či príbehu o minulosti: to sme my – to sú tí druhí, priatelia – nepriatelia, väčšina – menšina, civilizovaní – barbari. Teda ide o proces vymedzovania voči sebe a iným v neustálej interakcii medzi legitimitou a kritikou spôsobov tohto vymedzovania. Napríklad obrazu v didakticko-historickom texte, ktorý je zovšeobecnením klasického naratívu „my a oni“ v metafore zvláštneho zrkadla – pozitívne znaky jedných sa odrážajú v zrkadlovom odraze ako negatívne znaky tých druhých. „Mať nepriateľa je dôležité nielen na to, aby sme si vymedzili vlastnú identitu, ale aj na to, aby sme si obstarali prekážku, pomocou ktorej môžeme porovnávať svoj systém hodnôt a v konfrontácii s ňou môžeme preukázať svoju hodnotu.“²⁰⁵ Príkladom takéhoto vykonštruovaného spôsobu v didakticko-historickom texte prostredníctvom tradičných stereotypov a predsudkov je nasledujúce zovšeobecnenie sekundárneho autorského výkladu:

Slováci – pretrvávajú, vždy sa vedeli merať so svetom, v ničom nezaostávali, sú majstrovsky remeselní, robotní, podnikaví, odvážni, všade vítaní, schopní splodiť krásne dievčatá a nadaných chlapcov, verní kresťanskej viere a zemi, v ktorej žijú.

²⁰⁵ ECO, U.: *Vytváření nepřítelů a jiné příležitostní texty*. Praha : Argo, 2013, s. 48.

*Maďari – znepokojovali, znemožňovali, utláčali, preto boli do nohy vykántrení, nehodlali vymeniť šable za pluhy, nezriekli sa svojho stepného primitívneho náboženstva, musia opustiť kočovný spôsob života, preto sa musia všetko naučiť od Slovákov, musia prijať kresťanské náboženstvo, v opačnom prípade kresťanské krajiny vyhlásia proti Maďarom-pohanom svätú vojnu a celkom ich vykynožia.*²⁰⁶

Stereotypy sa definujú ako šablónovité, jednostranné spôsoby vnímania a posudzovania iných individuí, skupín a objektov, ktoré sa udržujú hlavne tradíciou. Stereotypy a predsudky sú do veľkej miery iracionálne a emocionálne, často bývajú odolné voči racionálnym argumentom a súčasne môžu dať podnet k určitému negatívnemu správaniu sa voči tým, ktorých sa dotýkajú. Podľa Jeana L. Dufaysa v bežnom chápaní môžu byť znamením mentálnej lenivosti, môžu poukazovať na fakt, že jazyk je chudobný, majú sklon zobrazovať realitu zjednodušeným či dokonca pomýleným spôsobom.

Z hľadiska ich didaktického rozmeru môžu mať veľmi nepriaznivé dôsledky pre žiačky, žiakov, učiteľky i učiteľov, najmä ak predmet vyúsťuje do interkultúrnej komunikácie. Navyše, v neľahkých časoch sa zvyšuje hrozba, že prerastú v diskrimináciu a prenasledovanie „iných.“ Príklady z minulosti i prítomnosti to neustále potvrdzujú. Na druhej strane však platí, že stereotypy a predsudky vznikali a vznikajú aj preto, že ľudia sú jednoducho rozdielni, pochádzajú z rôznych kultúr a národov, vyznávajú rôzne hodnoty, majú rôznu farbu pleti a hovoria rôznymi jazykmi.

Opäť zdôraznime, že ovplyvňujúcim faktorom tohto procesu sa stávajú konkrétne vývinové štádiá identity z hľadiska psychosomatických osobitostí žiačok a žiakov, konkrétne vývin od prevzatej (od rodičov, príbuzných v rodinnom prostredí), difúznej, hľadajúcej identity (rozšírenej o sociálnu skupinu vykazujúcu neistotu a hľadanie) až po prepracovanú identitu (kedy sú si žiačky a žiaci so svojou pozíciou, identitou istí). Aj preto sa žiačky a žiaci

²⁰⁶ FERKO, M. – MARSINA, R. – DEÁK, L. – KRUŽLIAK, I.: *Starý národ – mladý štát : Prehľad slovenských dejín pre školy*. Bratislava : Litera, 1994, s. 14.

rôznym spôsobom identifikujú so svojou vlastnou osobou, s inými, prípadne sa od tých druhých dištancujú. Dôležitou súčasťou týchto postupov má byť aj zmena sociálnej perspektívy ako prostriedku k pochopeniu iných ľudí rozdielnej kultúrnej identity. „Tieto rôzne kultúrne identity, a to je podstatné, sa navzájom nezhodujú, netvorí jasne vymedzené územia, kde by sa tieto rôzne ingrediencie bezo zvyšku prekrývali. Každý človek je plurikultúrny – kultúry nie sú jednoliate ostrovy, ale navzájom sa prelínajúce naplaveniny. Individuálna identita vyplýva zo stretnutia mnohopočetných identít kolektívnych v jedinej a tej istej osobe – každá z našich mnohopočetných príslušností prispieva k formovaniu jedinečnej bytosti, ktorou sme [...] Neexistujú kultúry čisté a kultúry zmiešané, všetky kultúry sú zmiešané (alebo 'hybridné' či 'zmiešané').“²⁰⁷ Identity sa nedajú čistiť. Pristúpením na to, že by som bol tým, čo niekto pokladá za vhodné, by som sa stal ničím. Ničením zhubných buniek kultúrnej identity sa nevyhnutne ničia i tie blahodárne. V človeku je miesto pre viac variácií identity, dodáva Miljenko Jergovič.²⁰⁸

Napríklad, keby sme sa chceli vrátiť akokoľvek hlboko do histórie krajiny, akou je Slovensko, vždy objavíme stretávanie a prelínanie viacerých kultúrnych identít. K tomu smeruje aj učebná úloha: „*Územie bývalého Rakúsko-Uhorska bolo po dlhé stáročia križovatkou rôznych národov a ich kultúr. Zistite, či sa táto rôznorodosť prejavila aj v historických osudoch vašej rodiny.*“²⁰⁹

(4) Rovnako neoddeliteľnou súčasťou učenia o histórii sú hospodárske a sociálne problémy z jednotlivých historických období, na ktoré nazeráme

²⁰⁷ TODOROV, T.: *Strach z barbarů : Kulturní rozmanitost, identita a střet civilizací.* Praha/Litomyšl : Paseka, 2011, s. 65.

²⁰⁸ JERGOVIČ, M.: *Sarajevské Marlboro.* Olomouc : Periplum, 2008, s. 111.

²⁰⁹ KOVÁČ, D. – KRATOCHVÍL, V. – KAMENEC, I. – TKADLEČKOVÁ, H.: *Pátrame po minulosti 9* Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2013, s. 27.

Na margo tejto učebnej úlohy treba ešte uviesť, že takýto typ úlohy, v ktorej sa niečo popisuje, ale poznatky nie sú vopred určené, je v našich učebniciach zastúpený len minimálne.

cez prizmu prítomnosti. Takto v procese učenia vedome narábame s kategóriou *hospodárstva*, čo sa odráža v rozvíjaní alebo ovplyvňovaní *ekonomicko-sociálneho vedomia žiačok a žiakov* a ich konkrétnych či neskôr abstraktných predstáv o chudobe, bohatstve, spoločenskej nerovnosti či jednotlivých typoch hospodárstva z minulosti. Ide napríklad o koristnícke, naturálne, chrámové, peňažné hospodárstvo či ekonomické teórie, merkantilizmus, monetarizmus a pod. Snažíme sa tak podporovať schopnosti žiačok a žiakov rozpoznať a problematizovať sociálne rozdiely. Môžeme to vyjadriť aj takýmito otázkami, ktoré rozvíjajú detské predstavy o bohatstve: *Deti, kto je to chudobný, alebo kto je to bohatý človek? Prečo neustále hovoríme v minulosti i prítomnosti o chudobných a bohatých ľuďoch? Niektorí ľudia v Slovenskej republike sú bohatí a iní chudobní. Prečo sú niektorí ľudia bohatsší než ostatní?* Tieto uvedené otázky z prítomnosti sú aj otázkami z minulosti. Nájdeme ich napríklad v nasledujúcom metodickom modeli, v zápise šľachtica Huga von Trimberga z roku 1360.

„Prišiel som do jednej dediny na koni... Vtom ku mne pristúpil jeden roľník a oslovil ma... Najmilší pane, ako je to možné, že vy páni sa máte tak dobre a nám chudobným poddaným sa žije tak ťažko? Prečo sú jedni neslobodní, pričom tí druhí sú slobodní? Lebo je to už tak dané“, odpovedal som mu. Moja odpoveď ho rozhnevala a vravel: ‘Veď sme všetci synovia a dcéry jednej matky. V tom ku mne prikročili viacerí poddaní... Žiadali, aby som im vysvetlil, prečo je šľachta slobodná a poddanstvo neslobodné.“

Vyslovte hypotézu, čo im mohol Hugo von Trimberg odpovedať?

(5) Aplikácia školského historického prameňa súčasne naznačuje ďalšiu dimenziu *politického vedomia*, ktorá vyplýva z neustáleho narábania s kategóriou *vlády, moci*. Môžeme ju primerane vyjadriť nasledovne. Nieкто je hore, nieкто je dolu, alebo jedni sú vládnuci, druhí ovládaní. Uvedená kategória vlády, moci je prítomná v stále prevažujúcom výklade politických dejín. Žiačky a žiaci sú neustále v chronologickom rozprávaní konfrontovaní

so širokou škálou politických systémov z minulosti, ktoré by mali chápať predovšetkým z hľadiska ich fungovania. Tak im môžeme pravdepodobnejšie pomôcť rozpoznávať a problematizovať formy vládnutia v spoločnosti. Do okruhu diagnózy patria aj takéto otázky: *Prečo niektorí ľudia sú vládnuci a iní ovládaní? Čo to znamená, keď povieme, že niektorí ľudia majú moc? Kto má moc v súčasnej Slovenskej republike? Popremýšľajte, kto má veľa možností a moci presadiť isté zmeny alebo zabrániť týmto zmenám v spoločnosti? Do akej miery sa zaujímate o politiku?* Aj v tejto súvislosti sa postupne objavujú ďalšie pojmy, napríklad: parlament, zákony, politické strany, štátna správa, hospodárstvo, armáda, cirkev, ľudské práva, občianske práva, volebné právo, médiá a pod.

(6) *Vedomie o zmene* spočíva v narábaní s *kategóriou kultúry* a v rozvíjaní *vedomia o historicite*, konkrétne o tom, čo sa v historickom procese zmenilo a čo zostalo nezmenené. Takto súčasne podporujeme schopnosti žiakov a žiakov uvažovať o premenlivosti javov. Takéto vedomie môžeme konkretizovať protikladnými pojmami, niečo je statické alebo premenlivé, niečo sa mení, iné pretrváva (zmena, diskontinuita, kontinuita, tradícia, pokrok). Primerane to môžeme vyjadriť katalógom adekvátnych otázok, najprv prostredníctvom blízkych kategórií, napríklad z rodinnej histórie či regiónu, v ktorom žiaci a žiačky žijú.

Ako sa zmenil život vašich príbuzných na fotografií? Ktoré hospodárske zmeny ovplyvnili život vašich rodičov, resp. starých rodičov? Ktoré technické vynálezy zmenili život vašich rodičov, resp. starých rodičov? Akým spôsobom zmenila život vašich príbuzných vojna alebo ozbrojený konflikt z minulosti? Na ktoré historické osobnosti si pamätajú vaši starí rodičia? Na obrázkoch vidíte budovu niekdajšej konskej železnice v Bratislave kedysi a dnes. Vypátrajte, čo sa zmenilo a nezmenilo na uvedených obrázkoch. Čo zostalo rovnaké?

Čo sa zmenilo? Čo sa môže v blízkej budúcnosti zmeniť? Zistite,

čo sa zmenilo a čo sa nezmenilo v mieste vášho bydliska. Ako sa zmenila vaša ulica?

Aký bol pôvod zmeny? Bola to dôležitá a významná zmena? Zasiahla táto zmena každého a takmer každú činnosť, napríklad kníhtlač, železnica, automobil, telefón alebo rozhlas? Alebo táto zmena zasiahla len časť spoločnosti? Kto alebo čo prosperoval/o zo zmeny? Kto alebo čo trpel/o zo zmeny? Udiala sa zmena náhle, rýchlo, postupne, pomaly, s prestávkami alebo nepostrehnuteľne? Zasiahla zmena ľudí najmä kvôli jej politickým dôsledkom, napríklad dôsledkom na vzťahy s inými krajinami? Alebo kvôli jej sociálnym a ekonomickým dôsledkom, napríklad na zdravie alebo na priemysel?

V tejto súvislosti treba uviesť, že z hľadiska historického vedomia ako didaktickej kategórie je nutné vziať do úvahy splnenie podmienky ‚blízkosti‘ obrazu historickej skutočnosti, ktorú dejepis prináša. Nejde len o blízkosť priestorovú, ale aj sociálnu.

Nasledujúca konštrukcia fiktívneho prameňa z 19.11. 2900 a školského historického prameňa z Trenčianskych novín z 19.11.2001 ponúka žiačkam a žiakom zmenu perspektívy v posudzovaní toho, čo sa môže odohrať v ďalekej budúcnosti a čo sa odohralo v nedávnej minulosti.

„Archeológovia našli spolu so zvyškom čiernej gumeny a časťou fľaše okrúhlu poprehýbanú plechovku, z ktorej sa zrejme pil asi vtedy veľmi obľúbený nápoj. Na zvyškoch červeného lakovania plechovky sa zachovali tri písmená O L A. Odborníci a odborníčky objavili na nej aj štvrté písmeno, žiaľ, je výrazne poškodené. Experti na písmo odhadujú, že to bolo pravdepodobne písmeno L alebo C. Význam celého slova je ešte neznámy.“

„Dve doteraz neznáme písmená V a A v rímskom nápise na hradnej skale v Trenčíne, ktoré v týchto dňoch objavili odborníci, vzbudili živý záujem...Písmená V a A sú zreteľné, medzi nimi sa však črtá pozostatok ešte jedného V, čo môže viesť k predpokladu, že ide o slovo VIVA. Nie je to ale isté

a odborníci na písmo budú musieť takéto tvrdenie dokázať ďalším výskumom.“

Žiačky a žiaci: Objasnite, prečo to, čo dnes považujeme za samozrejmé a známe, sa za istých zvláštnych okolností, môže raz stať neznáme a záhadné. Vysvetlite, prečo historici za pomoci ďalších odborníkov musia neustále vo svojej prítomnosti skúmať historické pramene.

Z textov vypíšte, akí odborníci a odborníčky sa podieľali na skúmaní uvedených prameňov.

Vyberte päť predmetov zo súčasnosti, ktoré by ste umiestnili do vitríny v múzeu v roku 2900. Svoj výber zdôvodnite.

(7) Uvedená konštrukcia dvoch školských historických prameňov implikuje *vedomie o historickej skutočnosti*, ktoré vyplýva z vedomého narábania s kategóriou *reality, fikcie*, teda toho, čo sa v nej odohralo ako reálne alebo fiktívne, pravdivé či nepravdivé, skutočné alebo neskutočné, či bolo to tak alebo nebolo tak. Do okruhu diagnózy patrí, ako žiaci a žiačky na počiatku i v priebehu druhého stupňa vnímajú a posudzujú rozprávky, povesti, mýty, rozprávania o rôznych osobnostiach z minulosti, ako na nich pôsobia hrané a dokumentárne filmy s historickou tematikou, karikatúry, fotografie, komiksy, neskôr historické romány či divadelné hry; ako spôsob zobrazovania faktu a fikcie v uvedených médiách ovplyvňuje ich vnímanie minulosti; aká je miera ich dôveryhodnosti a pod.

Ďalším prostriedkom môže byť narábanie so školským historickým písomným a obrazovým prameňom ako prostriedkom rozlišovania faktu a fikcie v simulatívnom konaní žiačok a žiakov, najmä v hrách na sociálne roly, v ktorých sa aktívne narába s mierou faktu a fikcie, čím sa zvyšuje aj miera ich rozlišovania. Napríklad, vo fiktívnych historických novinách, v ktorých vyšiel

rozhovor francúzskej reportérky s bratmi Wrightovcami. Žiaci a žiačky majú zistiť, čo je v tomto rozhovore historickým faktom a čo je fikciou.²¹⁰

Uvedenými postupmi podporujeme vedomie o tom, že neexistujú imaginárne osobnosti a prispievame tak k postupnému odbúraniu legend a mýtov vo vedomí žiačok a žiakov. Nie je to však jednoduché, s vedomím o historickej skutočnosti nemajú problém len deti. V britskom prieskume na vzorke 2069 dospelých z roku 2004 len 9 – 11 % dospelých považovalo Churchilla a Hitlera za fiktívne historické postavy, na druhej strane 57 %, 27 % a 5% oslovených považovalo kráľa Artuša, Robina Hooda a Barbara Conana za skutočné historické postavy.²¹¹ Podobne mnohí žiaci považujú Asterixa, Johna Ramba či Jamesa Bonda za reálne historické osobnosti.

(8) *Vedomie o morálke* je odrazom narábania s kategóriou predikátov *správneho, nesprávneho, dobrého, zlého, pekného či škaredého*. Táto kategória vyplýva z nášho sústredenia (rekonštrukcie, pochopenia) toho, čo sa odohralo v minulosti. Pritom vzťahy a súvislosti vyplývajúce z toho, čo sa stalo, neustále hodnotíme ako dobré alebo zlé, konanie ľudí z minulosti cez prizmu prítomnosti označujeme ako správne alebo nesprávne. Tento hodnotiaci aspekt je neustále prítomný v interakcii učiteľa, učiteľky, žiačky a žiaka aj napriek tomu, že učitelia dejepisu i historici majú svoje hodnotenia neustále podrobovať racionálnym mieram. Spôsobilosti žiačok a žiakov vyjadrovať isté morálne a etické postoje sú podľa Kohlberga ovplyvnené z hľadiska ich psycho-somatického vývinu tromi vývinovými štádiami.

Ide o tzv. predkonvenčnú, konvenčnú a postkonvenčnú fázu rozvoja rôznych foriem morálneho usudzovania, to znamená spôsobu, ktorým žiaci a žiačky uvažujú o morálnych dilemách a o spôsobe ich riešenia. Zvlášť obdobie adolescencie je významným a bohatým obdobím vývoja morálneho

²¹⁰ KRATOCHVÍL, V.: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov : K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava : Stimul, 2004, s. 108 – 110.

²¹¹ PANDEL, J. H.: *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag, 2013, s. 140.

uvažovania. V tomto veku nadobúdajú žiačky a žiaci kritický vzťah k autoritám, inak reagujú na také princípy, akými sú spravodlivosť, zodpovednosť, ľudské práva, vzťah k menšinám, okrajovým kultúram a pod. Preto je ich miera morálneho usudzovania najintenzívnejšia a často v rozpore s hodnotiacimi postojmi a názormi učiteľky alebo učiteľa. Do okruhu diagnózy patria napríklad aj takéto výroky alebo otázky: *Toto bol veľmi schopný alebo neschopný panovník. To, čo urobil, bolo veľmi dobré alebo zlé, škaredé, odporné. Dejepis, to je len učenie sa o mŕtvolách. Pán učiteľ, komu máme držať palce v grécko-perzských vojnách? Deti, predstavte si, že ste mladá žena alebo mladý muž a žijete v 15. storočí. Otec vám prikáže svadbu s Jánom alebo Annou, synom alebo dcérou bohatého zemepána. Nemilujete ani nepoznáte svojho budúceho manžela alebo manželku. Ako by ste sa zachovali?*²¹² Okruh výrokov a učebných otázok ide v ústrety schopnosti uplatňovať uvedené predikáty podľa pravidiel a diferencovať medzi súčasnými a historickými normami.

Historické vedomie na rozdiel od iných kognitívnych systémov vykazuje často vysokú mieru *emocionality*. Historické vedomie má veľa spoločného s pocitmi, citmi, emóciami. „Emócie sú komplexným psychologickým javom, ktorý má stránku zážitkovú, fyziologickú a výrazovú. Súčasťou emócií sú afekty, nálady, citové vzťahy a vášne. Znakom emócií sú pasivita, subjektivita a iracionalita. Pozitívne emócie zakladajú vznik apetencií (túžob), negatívne vznik averzií. V emóciách, citoch prežívame hodnotové významy, ktoré sú buď dobré, alebo zlé. Podstatou emócií je hodnotenie podnetov a situácií. Rozhodujúce nie sú objektívne znaky udalostí, ale subjektívna interpretácia udalostí. Proces reflexie a hodnotenia je komplexný jav, v ktorom sa emócie spájajú s kogníciou a motiváciou. Emócie signalizujú subjektívny význam podnetu či situácie, a to v zmysle pozitívnom i negatívnom. Dobré a zlé sa však aktuálne rozlične konkretizujú ako prakticky výhodné, zmyslovo

²¹² KLÍMA, B.: *Mládež a dejiny*. Brno : Cerm, 2001.

či duchovne príjemné, respektíve ohrozujúce, nebezpečné, sociálne nepríjemné. Charakteristickým znakom emócií je polarita.“²¹³

Učenie o histórii vedome alebo nevedome sprostredkúva city, emócie, lebo približuje minulosť, ktorú neustále podrobujeme hodnotiacemu posudzovaniu, lebo je neodmysliteľnou súčasťou narábania s dejinami. Aj napriek tomu, že posudzovanie, hodnotenie minulosti zo strany učiteľa a učiteľky má byť metodicky kontrolované a podrobované istým racionálnym mieram, je emocionalita vždy prítomná či už na strane učiteľov alebo ich žiakov. Preto s ňou treba počítať pri rozvíjaní, nadobúdaní i diagnostikovaní historického vedomia vo výučbe dejepisu. Pravdepodobne aj tu možno hľadať dôvod, prečo Pandel vo svojej najnovšej práci vymedzuje a teoreticky rozpracúva emocionalitu ako ďalšiu dimenziu historického vedomia. Jej súčasťou sú napríklad city, pocity viny, hanby, súcitu, láska k vlasti, národný cit, solidarita, pýcha, hrdosť, cit pre česť, hnus, odpor, pýcha, namyslenosť, povýšenosť, nenávisť a pod.²¹⁴

V štruktúrno-analytickom postupe sme sa snažili vymedziť a najmä konkretizovať jednotlivé dimenzie historického vedomia, ktoré môžeme chápať aj ako „vnútornú stránku vonkajšieho kontextu výučby dejepisu.“²¹⁵ Domnievame sa, že práve táto vnútorná stránka nie je vždy zrejماً pre nás, učiteľky a učiteľov, napríklad vo vnímaní svojich žiačok a žiakov, v spôsoboch komunikácie s nimi, preto súčasťou jednotlivých dimenzií historického vedomia sú katalógy otázok, ktoré sú sprítomňujúcim konkretizačným prostriedkom na rozvíjanie vzťahu žiačok a žiakov k minulosti. Súčasne tieto vymedzené otázky naznačujú problémy, na ktoré poukazujú niektorí odborníci a odborníčky, keď konštatujú, že nedostatkom prístupov k vymedzovaniu historického vedomia je prílišná všeobecnosť a niekedy

²¹³ ŠTOFKO, M.: *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Bratislava : Veda, 2010, s. 47 – 48.

²¹⁴ PANDEL, G. H.: *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag 2013, s. 149.

²¹⁵ LABISCHOVÁ, D.: *Co si uchovávame v paměti? Empirický výskum historického vědomí*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, s. 40.

aj formálnosť bez snahy vymedzovať jednotlivé kompetencie, z ktorých by malo historické vedomie pozostávať. Už v roku 2003 niektorí nemeckí historici a didaktici iniciovali tvorbu úrovňových kompetenčných modelov reflektovaného a (seba) reflektujúceho historického vedomia so zameraním na proces historického myslenia a učenia a na koncepty konania učiteliek a učiteľov,²¹⁶ aj v zmysle nadobúdania ich kľúčových spôsobilostí na výučbu dejepisu. Práve od schopnosti diagnostikovať historické vedomie žiačok a žiakov sa odvíja plánovanie výučby, teda schopnosti narábať so štruktúrou učebných cieľov (konkretizovať a kognitívne ich odstupňovať), následne aranžovať učebné cesty – metódy dejepisnej výučby ako konštrukcie skúseností, ďalej vytvárať scenár učebných situácií – figúr, modelov, ktoré vyplývajú z aranžovania učebných metód a napokon aktívne reflektovať vlastnú výučbu, aby na jej základe mohli učitelia a učiteľky kontinuálne diagnostikovať historické vedomie svojich žiačok a žiakov v neustálej korekcii.

²¹⁶ Tamže, s. 40.

**PRÍLOHA – PREKLADY MEDZINÁRODNÝCH DOKUMEN-
TOV**

DOHOVOR PROTI DISKRIMINÁCIÍ VO VZDELÁVANÍ (UNESCO)

Paríž, 14. decembra 1960

Valná konferencia Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru, ktorá sa zišla v Paríži na svojom jedenástom zasadnutí konanom v dňoch 14. novembra až 15. decembra 1960;

Pripomínajúc, že Všeobecná deklarácia ľudských práv postuluje zásadu nediskriminácie a prehlasuje právo každého človeka na vzdelanie;

Berúc do úvahy, že diskriminácia vo vzdelávaní je porušením práv vyhlásených v tejto deklarácii;

Berúc do úvahy, že v súlade so svojím ustanovujúcim aktom je poslaním Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru zaviesť spoluprácu medzi národmi, aby tým zaistila všeobecnú úctu k ľudským právam a rovnakú príležitosť na vzdelávanie pre všetkých ľudí;

Uznávajúc, že hoci ctí rozmanitosť vnútroštátnych vzdelávacích systémov, Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru má z toho dôvodu povinnosť nielen verejne odsúdiť akúkoľvek formu diskriminácie vo vzdelávaní ale aj presadzovať v tejto oblasti rovnosť príležitostí a rovné zaobchádzanie pre všetkých;

Majúc pred sebou návrhy týkajúce sa rôznych hľadísk diskriminácie vo vzdelávaní, ktoré tvoria bod 17.1.4 programu tohto zasadnutia;

Na základe rozhodnutia učeného na svojom desiatom zasadnutí, že táto otázka by mala byť predmetom medzinárodného dohovoru ako aj odporúčaní pre členské štáty;

Prijíma dnes, dňa 14. decembra 1960, tento dohovor.

Článok 1

1. Na účely tohto dohovoru pojem „diskriminácia“ zahŕňa akékoľvek rozlíšenie, vylúčenie, obmedzenie alebo zvýhodnenie na základe rasy, farby pleti, pohlavia, jazyka, náboženstva, politických či iných názorov, národného či sociálneho pôvodu, ekonomickej situácie alebo narodenia, ktoré má za cieľ alebo za následok zrušenie alebo oslabenie zásady rovného zaobchádzania vo vzdelávaní, predovšetkým:

- (a) znemožnenie prístupu ktorejkoľvek osoby alebo skupiny osôb k akémukoľvek druhu alebo stupňu vzdelania;
- (b) obmedzenie vzdelania ktorejkoľvek osoby alebo skupiny osôb na nižšiu úroveň;
- (c) zriadenie či udržiavanie oddelených vzdelávacích systémov alebo inštitúcií pre ktorúkoľvek osobu alebo skupinu osôb, pokiaľ sa tak nedeje v súlade s ustanoveniami článku 2 tohto dohovoru; alebo
- (d) uvrhnutie ktorejkoľvek osoby alebo skupiny osôb do podmienok, ktoré nie sú zlučiteľné so zásadou ľudskej dôstojnosti.

2. Na účely tohto dohovoru pojem „vzdelávanie“ znamená všetky druhy a stupne vzdelania a zahŕňa prístup k vzdelávaniu, úroveň a kvalitu vzdelávania i podmienky, za ktorých sa poskytuje.

Článok 2

Nasledujúce situácie nezakladajú diskrimináciu v zmysle článku 1 tohto dohovoru, ak sú povolené štátom:

- (a) zriadenie či udržiavanie vzdelávacích systémov alebo inštitúcií oddelených pre žiakov a žiačky odlišného pohlavia, ak tieto systémy alebo inštitúcie ponúkajú rovný prístup k vzdelávaniu, vyučuje v nich učiteľský personál s rovnakou úrovňou kvalifikácie, ich budovy ako aj vybavenie majú rovnaký štandard a umožňujú absolvovať štúdium podľa rovnakých alebo podobných vzdelávacích programov;
- (b) zriadenie či udržiavanie vzdelávacích systémov alebo inštitúcií oddelených z náboženských alebo jazykových dôvodov a ponúkajúcich

vzdelanie v súlade so želaním rodičov alebo poručníkov, ak účasť na takýchto systémoch alebo navštevovanie takýchto inštitúcií je voliteľné a ak poskytované vzdelávanie zodpovedá normám, ktoré môžu byť stanovené alebo schválené zodpovednými orgánmi, predovšetkým pre vyučovanie na rovnakom stupni;

- (c) zriadenie či udržiavanie súkromných vzdelávacích inštitúcií, ak účelom takýchto inštitúcií nie je dosiahnuť vylúčenie akejkoľvek skupiny ale poskytnúť vzdelávacie zariadenia nad rámec tých vytvorených verejnými úradmi, ak sú takéto inštitúcie spravované v súlade s týmto cieľom a ak poskytované vzdelávanie zodpovedá normám, ktoré môžu byť stanovené alebo schválené zodpovednými orgánmi, predovšetkým pre vyučovanie na rovnakom stupni.

Článok 3

V záujme odstránenia a zabránenia diskriminácie podľa tohto dohovoru sa zmluvné strany dohovoru, zaväzujú:

- (a) zrušiť akékoľvek zákonné ustanovenia a akékoľvek úradné nariadenia a zriecť sa akejkoľvek správnej praxe, ktorá znamená diskrimináciu vo vzdelávaní;
- (b) zabezpečiť, v prípade potreby aj prostredníctvom zákona, aby neexistovala žiadna diskriminácia v procese prijímania žiakov a žiačok do vzdelávacích inštitúcií;
- (c) nepripustiť žiadne rozdiely v prístupe verejných orgánov k rôznym štátnym príslušníkom s výnimkou tých, na základe zásluh alebo potrieb, v otázkach platenia školného, pridelovania štipendií či inej formy pomoci žiačkam a žiakom ako aj povolení a umožnení potrebných na štúdium v zahraničí;
- (d) nepripustiť, v prípade akejkoľvek pomoci poskytovanej verejnými orgánmi vzdelávacím inštitúciám, žiadne obmedzenia alebo zvýhodnenia výhradne na základe toho, že žiačky a žiaci patria k určitej skupine;

- (e) umožniť cudzím štátnym príslušníckam a príslušníkom žijúcim na svojom území rovnaký prístup k vzdelaniu, aký umožňujú vlastným štátnym príslušníckam a príslušníkom.

Článok 4

Členské štáty dohovoru sa ďalej zaväzujú navrhnúť, rozvíjať a uplatňovať vnútroštátnu politiku, ktorá postupmi zodpovedajúcimi okolnostiam a vnútroštátnym zvyklostiam bude presadzovať rovnosť príležitostí a rovné zaobchádzanie v oblasti vzdelávania, predovšetkým tým, že:

- (a) zabezpečí, aby základné vzdelanie bolo bezplatné a povinné; aby stredoškolské vzdelanie v rôznych formách bolo všeobecne dostupné a prístupné pre všetkých; aby vyššie vzdelanie bolo rovnako prístupné pre všetkých na základe individuálnych schopností; aby všetci dodržiavali zákonom predpísanú povinnú školskú dochádzku;
- (b) zabezpečí, aby všetky verejné vzdelávacie inštitúcie na tom istom stupni uplatňovali rovnaké vzdelávacie štandardy a poskytovali rovnakú kvalitu vzdelania;
- (c) použitím vhodných metód bude podporovať a zintenzívňovať vzdelávanie osôb, ktoré nezískali žiadne základné vzdelanie alebo ktoré ho neabsolvovali v plnej dĺžke, a pokračovanie ich vzdelávania na základe individuálnych schopností;
- (d) poskytne prípravu na učiteľské povolanie bez diskriminácie.

Článok 5

1. Členské štáty dohovoru sa zhodujú, že:

- (a) vzdelávanie bude zamerané na plnohodnotný rozvoj ľudskej osobnosti a na posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám, bude presadzovať porozumenie, znášanlivosť a priateľstvo medzi všetkými národmi, rasovými a náboženskými skupinami a bude podporovať aktivity Organizácie Spojených národov zamerané na udržanie mieru;

- (b) je kľúčové rešpektovať slobodu rodičov, prípadne zákonných poručníkov jednak zvoliť pre svoje deti iné ako verejné vzdelávacie inštitúcie, pod podmienkou, že zodpovedajú takým minimálnym vzdelávacím normám, ktoré môžu byť stanovené alebo schválené zodpovednými orgánmi a jednak zabezpečiť pre svoje deti náboženskú a morálnu výchovu v súlade s ich vlastným presvedčením pri rešpektovaní vykonávacích predpisov platných v zákonodarstve každého štátu; na druhej strane, žiadnu osobu ani skupinu osôb nemožno nútiť k náboženskému vyučovaniu, ktoré nie je v súlade s ich presvedčením;
- (c) je kľúčové priznať prílušníčkam a príslušníkom národnostných menšín právo vykonávať vlastné vzdelávacie aktivity vrátane prevádzky škôl a ak to vzdelávacia politika príslušného štátu umožňuje, používať alebo vyučovať svoj vlastný jazyk, avšak pod podmienkou, že:
- (i) toto právo nie je uplatňované spôsobom, ktorý bráni prílušníčkam a príslušníkom týchto menšín porozumieť kultúre a jazyku spoločenstva ako celku a zúčastňovať sa na jeho živote, alebo ktorý nepriaznivo ovplyvňuje národnú svojbytnosť;
 - (ii) úroveň tohto vzdelávania nie je nižšia ako všeobecná úroveň stanovená alebo schválená zodpovednými orgánmi; a
 - (iii) navštevovanie týchto škôl je dobrovoľné.

2. Zmluvné strany dohovoru sa zaväzujú, že podniknú všetky opatrenia potrebné na uskutočnenie zásad vyhlásených v odseku 1 tohto článku.

Článok 6

Pri uplatňovaní tohto dohovoru sa zmluvné strany dohovoru zaväzujú venovať čo najväčšiu pozornosť akýmkoľvek odporúčaniam, ktoré môže Valná konferencia Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru v budúcnosti prijať v záujme určenia opatrení na boj proti rôznym formám diskriminácie vo vzdelávaní a na zabezpečenie rovnosti príležitostí a rovného zaobchádzania vo vzdelávaní.

Článok 7

V periodických správach pre Valnú konferenciu Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru predkladaných v termínoch a spôsobom, o ktorých táto rozhodne, sú zmluvné strany dohovoru povinné podávať informácie o prijatých legislatívnych a správnych ustanoveniach, o ďalších aktivitách podniknutých v záujme uskutočnenia tohto dohovoru, vrátane tých, zameraných na navrhnutie a rozvoj národnej politiky opísanej v článku 4 ako aj o dosiahnutých výsledkoch a prekážkach, s ktorými sa pri uplatňovaní tejto politiky stretli.

Článok 8

Akýkoľvek spor medzi ktorýmkoľvek dvomi alebo viacerými zmluvnými stranami dohovoru ohľadne výkladu alebo uplatňovania tohto dohovoru, ktorý sa neurovná rokovaniami, bude na žiadosť strán sporu predložený na rozhodnutie Medzinárodnému súdnemu dvoru, ak sa nenájde iný spôsob vyriešenia sporu.

Článok 9

Voči tomuto dohovoru nie sú prípustné žiadne výhrady.

Článok 10

Tento dohovor nesmie mať negatívny dopad na rozsah práv, ktoré pre jednotlivcov alebo skupiny vyplývajú z dohôd uzatvorených medzi dvomi alebo viacerými štátmi, pokiaľ tieto práva nie sú v rozpore s literou alebo duchom tohto dohovoru.

Článok 11

Tento dohovor je vyhotovený v anglickom, francúzskom, ruskom a španielskom jazyku, pričom každá zo štyroch jazykových verzií má rovnakú právnu silu.

Článok 12

1. Tento dohovor podlieha ratifikácii alebo prijatiu členskými štátmi Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru v súlade s ich príslušnými ústavnými postupmi.
2. Listiny o ratifikácii alebo prijatí dohovoru musia byť uložené u generálneho riaditeľa Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru.

Článok 13

1. Tento dohovor bude otvorený pre prístupenie všetkých nečlenov Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru, ktorých týmto Výkonná rada Organizácie vyzýva, aby tak učinili.
2. Prístupenie sa uskutoční uložením listiny o prístupení u generálneho riaditeľa Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru.

Článok 14

Tento dohovor nadobudne platnosť tri mesiace od dátumu zloženia tretej listiny o ratifikácii, prijatí alebo prístupení, avšak výhradne pre štáty, ktoré svoje príslušné listiny uložili v tento deň alebo skôr. Platnosť pre akýkoľvek ďalší štát nadobudne tri mesiace po uložení jeho vlastnej listiny o ratifikácii, prijatí alebo prístupení.

Článok 15

Zmluvné strany dohovoru uznávajú, že tento dohovor sa vzťahuje nielen na ich vlastné územie ale aj na všetky neautonómne, poručnícke, koloniálne a ostatné územia, za medzinárodné vzťahy ktorých sú zodpovedné. V prípade potreby sa zaväzujú konzultovať s vládami alebo inými kompetentnými orgánmi týchto území v momente ratifikácie, prijatia či prístupu alebo skôr, aby zabezpečili platnosť dohovoru na týchto územiach; zároveň sa zaväzujú upovedomiť generálneho riaditeľa Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru o územiach, na ktorých sa dohovor uplatňuje, pričom toto upovedomenie nadobudne platnosť tri mesiace od dátumu jeho prijatia.

Článok 16

1. Každá zmluvná strana tohto dohovoru môže vypovedať tento dohovor vo vlastnom mene alebo v mene akéhokoľvek územia, za medzinárodné vzťahy ktorého je zodpovedný.
2. Oznámenie o vypovedaní musí mať formu písomnej listiny zloženej do rúk generálneho riaditeľa Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru.
3. Vypovedanie nadobudne platnosť dvanásť mesiacov od dátumu prijatia listiny o vypovedaní.

Článok 17

Generálny riaditeľ Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru je povinný informovať členské štáty Organizácie, štáty, ktoré nie sú členmi Organizácie a na ktoré odkazuje článok 13, ako aj Organizáciu Spojených národov o uložení všetkých listín o ratifikácii, prijatí alebo pristúpení opísaných v článkoch 12 a 13, ako aj o upovedomeniach a výpovedaniach opísaných v článkoch 15 a 16.

Článok 18

1. Tento dohovor možno revidovať Valnou konferenciou Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru. Akákoľvek takáto revízia sa však bude vzťahovať iba na štáty, ktoré sa stanú zmluvnými stranami revidovaného dohovoru.
2. Ak by Valná konferencia prijala nový dohovor, ktorý by tento dohovor revidoval buď úplne alebo čiastočne, potom – ak nový dohovor neustanoví inak – tento dohovor prestane byť otvorený na účely ratifikácie, prijatia alebo pristúpenia v deň, keď nový revidovaný dohovor vstúpi do platnosti.

Článok 19

V súlade s článkom 102 Charty Organizácie Spojených národov bude tento dohovor zaregistrovaný na Sekretariáte Organizácie Spojených národov na

žiadosť generálneho riaditeľa Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru.

Vyhotovené v Paríži dňa 15. decembra 1960 v dvoch pôvodných vyhotoveniach nesúcich podpisy predsedu jedenásteho zasadnutia Valnej konferencie a generálneho riaditeľa Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru, ktoré budú uložené v archíve Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru a ktorých overené úplné kópie budú doručené všetkým štátom, na ktoré odkazujú články 12 a 13, ako aj Organizácii Spojených národov.

VŠEOBECNÝ KOMENTÁR Č. 1 VÝBORU PRE PRÁVA DIEŤAŤA (2001, CIELE VZDELÁVANIA)

Článok 29 (1) Dohovoru o právach dieťaťa

Preklad v zákone č. 104/1991 Z. z.

"1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, sa zhodujú, že výchova dieťaťa má smerovať k:

a) rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových aj fyzických schopností v čo najširšom objeme;

b) výchove zameranej na posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám, a tiež k zásadám zakotveným v Charte Spojených národov;

c) výchove zameranej na posilňovanie úcty k rodičom dieťaťa, k svojej vlastnej kultúre, jazyku a hodnotám, k národným hodnotám krajiny trvalého pobytu, ako aj krajiny jeho pôvodu, a k iným civilizáciám;

Preklad autorského kolektívu²¹⁷

1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou dohovoru sa zhodujú, že vzdelávanie dieťaťa má smerovať k:

a) rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho jedinečných daností a duševných a fyzických schopností v ich najvyššej možnej miere;

b) rozvíjaniu úcty k ľudským právam a základným slobodám a k zásadám zakotveným v Charte Organizácie Spojených národov;

c) rozvíjaniu úcty k rodičom, k vlastnej kultúrnej, jazykovej a hodnotovej identite a k hodnotám krajiny, v ktorej dieťa žije i k hodnotám krajiny svojho pôvodu a k iným kultúram;

²¹⁷ Autorský kolektív tejto publikácie považoval za nevyhnutné vysporiadať sa s nepresným oficiálnym prekladom článku 29 Dohovoru o právach dieťaťa (v zákone č. 104/1991 Z. z.) a priniest vlastný preklad. Uplatnený je na viacerých miestach textu publikácie (pozri pozn. 22, 93, 116) ale aj v jej Prílohe (pozri Komentár o vzdelávaní poradného výboru Rámcového dohovoru Rady Európy na ochranu národnostných menšín, časť 1.3.) Čitateľkám a čitateľom zároveň na tomto mieste umožňujeme porovnať oba preklady.

d) príprave dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, mieru, znášanlivosti, rovnosti pohlavia a priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami a osobami domorodého pôvodu;

d) 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 a osobami domorodého pôvodu;

e) výchove zameranej na posilňovanie úcty k prírodnému prostrediu."

e) rozvíjaniu úcty k prírodnému prostrediu.

Dodatok

VŠEOBECNÝ KOMENTÁR č. 1 (2001): CIELE vzdelávania

Význam článku 29 (1)

1. Článok 29, odsek 1 dohovoru o právach dieťaťa má ďalekosiahlu dôležitosť. Ciele vzdelávania, ktoré ustanovuje a na ktorých sa zhodli všetky členské štáty, presadzujú, podporujú a chránia základnú hodnotu dohovoru: ľudskú dôstojnosť vrodenu každému dieťaťu a jeho rovné a nezcudziteľné práva. Tieto ciele, vyjadrené v piatich pododsekoch článku 29 (1), majú všetky priamo do činenia s uplatňovaním ľudskej dôstojnosti dieťaťa a s uplatňovaním jeho práv, so zreteľom na jeho špeciálne rozvojové potreby a rozličné rozvíjajúce sa schopnosti. Týmito cieľmi sú: holistický rozvoj plného potenciálu dieťaťa (29 (1a)), vrátane posilňovania jeho úcty k ľudským právam (29 (1) (b)), podporovania jeho zmyslu pre identitu a príslušnosť (29 (1c)), rozvíjania jeho zmyslu pre socializáciu a spolužitie s ostatnými (29 (1d)) ako aj vo vzťahu k životnému prostrediu (29 (1e)).

2. Článok 29 (1) nielenže dodáva právu na vzdelanie uznanému v článku 28 CRC kvalitatívny rozmer, ktorý odráža práva a vrodenu ľudskú dôstojnosť dieťaťa, ale zároveň zdôrazňuje, aby sa vzdelávanie zameriavalo na deti, bolo

voči deťom priateľské a posilňujúce, a zdôrazňuje potrebu založiť vzdelávacie procesy práve na takých princípoch, ktoré hlása.²¹⁸ Vzdelanie, na ktoré má každé dieťa právo, má za cieľ vybaviť dieťa zručnosťami potrebnými pre život, posilniť schopnosť dieťaťa využívať plný rozsah ľudských práv a presadzovať kultúru, ktorá je presiaknutá príslušnými ľudskoprávnymi hodnotami. Cieľom je posilniť dieťa prostredníctvom rozvoja jeho zručností, učiteľnosti a iných schopností, ľudskej dôstojnosti, sebaúcty a sebadôvery. „Vzdelávanie“ v tomto zmysle siaha ďaleko za hranice formálnej výučby, keďže zahŕňa širokú paletu životných zážitkov a učebných procesov, ktoré deťom umožňujú, individuálne ako aj kolektívne, rozvíjať svoju osobnosť, talent a schopnosti a žiť plným a uspokojivým životom v rámci spoločnosti.

3. Právo dieťaťa na vzdelanie nie je len otázkou prístupu (článok 28) ale aj záležitosťou obsahu. Vzdelávanie, ktorého obsah je pevne ukotvený v hodnotách vyjadrených v článku 29 (1), je nepostrádateľným nástrojom každého dieťaťa pri jeho úsilí odpovedať v priebehu svojho života vyváženým a ľudské práva rešpektujúcim spôsobom na výzvy, ktoré sprevádzajú súčasné obdobie zásadných zmien v dôsledku globalizácie, nových technológií a pridružených javov. Tieto výzvy zahŕňajú, okrem iného, protirečenia medzi globálnym a lokálnym; jednotlivým a kolektívnym; tradíciou a modernosťou; dlhodobými a krátkodobými zreteľmi; súťaživosťou a rovnosťou príležitostí; rozmachom vedomostí a schopnosťou vstrebať ich; ako aj medzi duchovným a materiálnym.²¹⁹ A napriek tomu sa zdá, že vo vzdelávacích programoch a politikách jednotlivých krajín aj v tých medzinárodných, na ktorých skutoč-

²¹⁸ V tejto súvislosti výbor berie na vedomie Všeobecný komentár č. 13 (1999) Výboru pre hospodárske, sociálne a kultúrne práva o práve na vzdelanie, ktorý sa okrem iného zaoberá cieľmi vzdelávania, tak ako ich stanovuje článok 13 (1) Medzinárodného paktu o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach. Výbor takisto upozorňuje na všeobecné smernice týkajúce sa formy a obsahu periodických správ, ktoré členské štáty majú predkladať v súlade s článkom 44, odsekom 1(b) Dohovoru, (CRC/C/58), odseky 112-116.

²¹⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Learning: The Treasure Within* [Učenie: skrytý poklad], správa Medzinárodnej komisie pre vzdelávanie v 21. storočí, (Paríž: UNESCO, 1996), s. 16-18.

ne záleží, príliš často celkom chýbajú prvky obsiahnuté v článku 29 (1), alebo sú zahrnuté iba dodatočne a v kozmetickej podobe.

4. Článok 29 (1) vyjadruje súhlas členských štátov s tým, aby bolo vzdelávanie zamerané na širokú škálu hodnôt. Táto dohoda presahuje náboženské, národné a kultúrne hranice, ktoré vznikli v mnohých častiach sveta. Na prvý pohľad sa môže zdať, že niektoré z týchto rozmanitých hodnôt vyjadrených v článku 29 (1) si v určitých situáciách vzájomne protirečia. Napríklad, úsilie o šírenie porozumenia, znášanlivosti a priateľstva medzi všetkými národmi, na ktoré odkazuje odsek (1d), nemusí byť vždy automaticky v súlade s politikami navrhnutými v súlade s odsekom (1c) a zameranými na posilňovanie vlastnej kultúrnej, jazykovej a hodnotovej identity dieťaťa, národných hodnôt krajiny, v ktorej dieťa žije i krajiny jeho pôvodu a civilizácií odlišných od jeho vlastnej. V skutočnosti však časť dôležitosti tohto ustanovenia spočíva práve v uznaní potreby vyváženého prístupu k vzdelávaniu, najmä takému, ktoré úspešne zosúladzuje rozmanité hodnoty prostredníctvom dialógu a úcty k odlišnosti. Navyše, deti sú schopné zohrávať jedinečnú úlohu pri premostovaní mnohých rozdielov, ktoré od seba historicky navzájom oddeľovali rôzne skupiny ľudí.

Úlohy článku 29 (1)

5. Článok 29 (1) je oveľa viac než iba inventár či zoznam rôznych cieľov, o dosiahnutie ktorých sa má vzdelávanie usilovať. V rámci celkového kontextu dohovoru slúži na zdôraznenie, okrem iného, nasledujúcich rozmerov.

6. Po prvé, článok zdôrazňuje nevyhnutnú vzájomnú previazanosť ustanovení dohovoru. Čerpá zo širokej škály ďalších ustanovení, dáva im vyššiu váhu, prepája a dopĺňa ich a preto tento článok nemožno riadne pochopiť oddelene od ostatných článkov dohovoru. Okrem všeobecných zásad dohovoru akými sú nediskriminácia (článok 2), sledovanie najlepšieho záujmu dieťaťa (článok 3), právo na život, zachovanie života a rozvoj (článok 6) a právo na vyjadrenie a zohľadnenie názorov dieťaťa (článok 12) možno spomenúť mnohé ďalšie

ustanovenia, napríklad, ale nielen tie, ktoré sa týkajú práv a povinností rodičov (články 5 a 18), slobody prejavu (článok 13), slobody myslenia (článok 14), práva na informácie (článok 17), práv detí so zdravotným postihnutím (článok 23), práva na vzdelávanie o zdraví (článok 24), práva na vzdelanie (článok 28) a jazykových a kultúrnych práv detí patriacich k menšinovým skupinám (článok 30).

7. Práva detí nepredstavujú oddelené alebo izolované hodnoty bez kontextu, ale sú súčasťou širšieho etického rámca, ktorý je čiastočne opísaný v článku 29 (1) ako aj v preambule dohovoru. Toto ustanovenie je konkrétnou odpoveďou na rôzne názory kritizujúce dohovor. A preto, napríklad, tento článok podčiarkuje dôležitosť úcty voči rodičom, potrebu vnímať práva v kontexte širšieho etického, morálneho, duchovného, kultúrneho alebo sociálneho rámca, ako aj skutočnosť, že väčšina práv detí zďaleka nie je predpisovaná zvonka ale naopak, je prirodzene zakorenená v hodnotách miestnych spoločností.

8. Po druhé, článok prikladá dôležitosť procesu, ktorým sa právo na vzdelanie má uplatňovať. Z tohto dôvodu úsilie zamerané na uplatňovanie ostatných práv neslobodno podrývať, ale naopak, treba ho posilňovať hodnotami vstúpovými do procesu vzdelávania. Ten zahŕňa nielen obsah kurikúl ale aj vzdelávacie procesy, pedagogické postupy a prostredie, v ktorom sa vzdelávanie odohráva, či už je to doma, v škole alebo inde. Deti neprichádzajú o svoje ľudské práva v momente, keď prejdú školskými bránami. A preto, napríklad, musí byť vzdelávanie poskytované spôsobom, ktorý rešpektuje vrodenu ľudskú dôstojnosť dieťaťa a umožňuje dieťaťu slobodne vyjadrovať svoje názory v súlade s článkom 12 (1) a zúčastňovať sa na školskom živote. Vzdelávanie tiež musí byť poskytované spôsobom, ktorý rešpektuje prísne obmedzenia vynucovania disciplíny obsiahnuté v článku 28 (2) a presadzuje nenásilie v škole. Výbor vo svojich záverečných postrehoch opakovane vysvetlil, že používanie telesných trestov nielenže nerešpektuje vrodenu ľudskú dôstojnosť dieťaťa ale ani prísne obmedzenia vynucovania

školskej disciplíny. Súlad s hodnotami uznanými v článku 29 (1) od škôl jasne vyžaduje, aby mali priateľský prístup k deťom v plnom význame tohto slova a aby vo všetkých ohľadoch rešpektovali ľudskú dôstojnosť dieťaťa. Zúčastňovanie sa detí na školskom živote, vytváranie školských spoločenstiev a študentských rád, vzdelávanie a poradenstvo na rovesníckom princípe a zapojenie sa detí do disciplinárnych konaní na škole treba podporovať ako súčasť procesu učenia a naberania skúseností s uplatňovaním práv.

9. Po tretie, kým článok 28 sa zameriava na povinnosti členských štátov vo vzťahu k budovaniu vzdelávacích systémov a zabezpečenia prístupu k nim, článok 29 (1) podčiarkuje individuálne a subjektívne právo detí na špecifickú kvalitu vzdelávania. V súlade s dôležitosťou, ktorú dohovor prikladá konaniu v najlepšom záujme dieťaťa, tento článok zdôrazňuje potrebu vzdelávania zameraného na dieťa, t.j. že kľúčovým cieľom vzdelávania je rozvoj osobnosti, talentu a schopností jednotlivých detí vo svetle skutočnosti, že každé dieťa má jedinečné vlastnosti, záujmy, schopnosti a vzdelávacie potreby.²²⁰ Z toho dôvodu musia vzdelávacie programy mať priamy význam pre sociálne, kultúrne, environmentálne a hospodárske prostredie dieťaťa ako aj jeho súčasné a budúce potreby a naplno zohľadňovať jeho rozvíjajúce sa schopnosti; vyučovacie postupy by mali byť šité na mieru rozdielnym potrebám rôznych detí. Takisto je nevyhnutné zabezpečiť, aby každé dieťa v procese vzdelávania získalo kľúčové životné zručnosti a aby žiadne dieťa neopustilo školu bez toho, aby bolo pripravené na výzvy, ktorým bude vo svojom živote pravdepodobne čeliť. Základné zručnosti nezahŕňajú len čítanie, písanie a počítanie ale aj praktické životné zručnosti, napríklad schopnosť prijímať vyvážené rozhodnutia, urovnávať konflikty nenásilným spôsobom, viesť zdravý životný štýl, rozvíjať dobré spoločenské vzťahy a zodpovednosť, kritické myslenie, tvorivý

²²⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [Prehlásenie zo Salamanky a Akčný rámec pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami], (Paríž: UNESCO, 1994), s. viii.

talent a ďalšie schopnosti, ktoré deťom poskytujú výbavu potrebnú na správne životné voľby.

10. Diskriminácia z akéhokolvek dôvodu vymenovaného v článku 2 dohovoru, bez ohľadu na to, či je zjavná alebo skrytá, uráža ľudskú dôstojnosť dieťaťa a je schopná podrývať či dokonca celkom zničiť schopnosť dieťaťa ťažiť z príležitostí poskytovaných vzdelávaním. Zatiaľ čo upieranie prístupu detí k vzdelávacím príležitostiam je predovšetkým predmetom ustanovení článku 28 dohovoru, existuje mnoho spôsobov, kedy zlyhanie pri uplatňovaní zásad obsiahnutých v článku 29 (1) môže mať podobný účinok. Aby sme uviedli krajný príklad, rodovú diskrimináciu posilňujú nástroje akými sú napríklad vzdelávacie programy, ktoré nie sú v súlade so zásadami rodovej rovnosti, pretože obsahujú mechanizmy, ktoré obmedzujú schopnosť dievčat ťažiť z ponúknutých vzdelávacích príležitostí a podporujú nebezpečné alebo nepriateľské prostredie, ktoré dievčatá odrádza od účasti. Diskriminácia voči znevýhodneným deťom je takisto zreteľná v mnohých formálnych vzdelávacích systémoch ako aj v neformálnych vzdelávacích prostrediach, vrátane učenia sa doma.²²¹ Deti, ktoré sú nositeľmi vírusu HIV či trpiace ochorením AIDS, sú takisto výrazne diskriminované v oboch prostrediach.²²² Všetky tieto diskriminačné praktiky sú v priamom rozpore s požiadavkou vyjadrenou v článku 29 (1a), že vzdelávanie musí smerovať k rozvíjaniu osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových a fyzických schopností v najvyššej možnej miere.

11. Výbor si takisto želá zdôrazniť spojenie medzi článkom 29 (1) a zápasom proti rasizmu, rasovej diskriminácii, xenofóbii a súvisiacej neznášanlivosti. Rasizmus a súvisiace javy prekvitajú všade tam, kde panuje nevedomosť, nepodložený strach z rasovej, národnostnej, náboženskej, kultúrnej, jazykovej či inej odlišnosti, predsudky alebo učenie či šírenie pokrivených hodnôt. Spoláh-

²²¹ Pozri Všeobecný komentár č. 5 (1994) Výboru pre hospodárske, sociálne a kultúrne práva o osobách so znevýhodnením.

²²² Pozri odporúčania prijaté Výborom pre práva dieťaťa po všeobecnej diskusii v roku 1998 k deťom žijúcim vo svete s HIV/AIDS (A/55/41, odsek 1536).

livou a trvácnuu protilátkou voči všetkým týmto nešvárom je poskytovanie vzdelávania, ktoré presadzuje vzájomné porozumenie a ocenenie hodnôt obsiahnutých v článku 29 (1), vrátane úcty k odlišnosti a ktoré bojuje proti všetkým formám diskriminácie a predsudkov. Vzdelávanie by preto malo byť najvyššou prioritou vo všetkých kampaniach proti zlu vyplývajúceму z rasizmu a súvisiacich javov. Dôraz je potrebné klásť aj na dôležitosť učenia o spôsoboch, akými sa rasizmus historicky pestoval a predovšetkým akými sa prejavoval či dodnes prejavuje v rámci konkrétnych spoločností. Rasistické správanie nie je čosi, čo sa týka „len tých druhých“. Z toho dôvodu je pri učení o ľudských právach, právach dieťaťa a o zásade nediskriminácie dôležité zameriavať sa na vlastné spoločnosť dieťaťa. Takéto učenie môže účinne prispieť k predchádzaniu a odstráneniu rasizmu, etnickej diskriminácie, xenofóbie a súvisiacej neznášanlivosti.

12. Po štvrté, článok 29 (1) kladie dôraz na holistický prístup k vzdelávaniu, ktorý má zabezpečiť, aby dostupné vzdelávacie príležitosti odrážali vhodnú rovnováhu medzi dôrazom na telesné, rozumové, duchovné a citové aspekty vzdelávania, jeho intelektuálne, sociálne a praktické rozmery ako aj na detstvo a celoživotné hľadiská. Celkovým cieľom vzdelávania je maximalizácia schopností a príležitostí dieťaťa zúčastňovať sa naplno a zodpovedne na živote slobodnej spoločnosti. Potrebné je zdôrazniť, že učenie, ktoré je primárne zamerané na hromadenie vedomostí, podporu konkurencie a ktoré vedie k prílišnej pracovnej záťaži detí, môže vážne zbrzdiť harmonické rozvinutie plného potenciálu schopností a nadania dieťaťa. Vzdelávanie by malo byť priateľské, inšpirujúce a motivujúce pre každé jednotlivé dieťa. Školy by mali pestovať humánnu atmosféru a umožňovať deťom rozvíjať sa v súlade s ich rozvíjajúcimi sa schopnosťami.

13. Po piate, článok 29 (1) zdôrazňuje potrebu navrhovať a poskytovať vzdelávanie takým spôsobom, ktorý presadzuje a posilňuje škálu špecifických etických hodnôt zakotvených v dohovore, vrátane výchovy k mieru, znášanlivosti

a úcty k životnému prostrediu integrovaným a holistickým spôsobom. To si môže vyžadovať multidisciplinárny prístup. Presadzovanie a posilňovanie hodnôt obsiahnutých v článku 29 (1) je potrebné nielen kvôli problémom, ktoré sú niekde inde ale najmä kvôli problémom v rámci vlastného spoločenstva dieťaťa. Vzdelávanie v tomto duchu by sa malo odohrávať najmä v rámci rodiny, avšak škola a miestne spoločenstvo musia tiež zohrávať dôležitú úlohu. Napríklad, rozvoj úcty k životnému prostrediu si vyžaduje, aby vzdelávanie účinne prepájalo otázky životného prostredia a trvalo udržateľného rozvoja so sociálno-ekonomickými, sociálno-kultúrnymi a demografickými otázkami. Z toho dôvodu by sa deti mali učiť úcte k životnému prostrediu doma, v škole a v rámci spoločenstva, venovať sa nielen domácim, ale aj medzinárodným problémom a aktívne sa zapájať do miestnych, regionálnych alebo globálnych environmentálnych projektov.

14. Po šieste, článok 29 (1) odráža kľúčovú úlohu, ktorú vhodné vzdelávacie príležitosti zohrávajú pri presadzovaní všetkých ostatných ľudských práv a v chápaní ich nedeliteľnosti. Schopnosť dieťaťa zúčastňovať sa naplno a zodpovedne na živote slobodnej spoločnosti možno narušiť alebo oslabiť nielen priamym zabránením jeho prístupu k vzdelaniu ale aj neschopnosťou napomáhať jeho pochopenie hodnôt obsiahnutých v tomto článku.

Ľudskoprávne vzdelávanie

15. Článok 29 (1) možno takisto vnímať ako základný stavebný kameň rôznych programov ľudskoprávneho vzdelávania, na ktoré vyzvala Svetová konferencia o ľudských právach vo Viedni v roku 1993 a ktoré odvtedy navrhovali medzinárodné agentúry. Napriek tomu sa právam dieťaťa nie vždy prisudzovala dôležitosť, ktorú si v kontexte týchto aktivít zasluhujú. Ľudskoprávne vzdelávanie by malo poskytovať informácie o obsahu ľudskoprávnych zmlúv. Deti by sa však mali o ľudských právach učiť aj prakticky, pozorovaním uplatňovania ľudskoprávnych noriem doma, v škole alebo v rámci miestneho spoločenstva. Ľudskoprávne vzdelávanie by malo byť komplexným celoživotným procesom

založeným na premietnutí ľudskoprávných hodnôt do každodenného života a skúseností detí.²²³

16. Hoci sú hodnoty stelesnené v článku 29 (1) významné pre deti žijúce v oblastiach mieru, sú ešte oveľa významnejšie pre deti, ktoré žijú v prostredí konfliktov alebo núdze. Ako zdôrazňuje Dakarský akčný rámec, v kontexte vzdelávacích systémov ovplyvnených konfliktmi, prírodnými kalami a nestabilitou je dôležité, aby vzdelávacie programy boli uplatňované spôsobmi, ktoré presadzujú vzájomné porozumenie, mier a znášateľnosť a ktoré pomáhajú predchádzať násiliu a konfliktom.²²⁴ Vzdelávanie medzinárodnou humanitárnou práve takisto predstavuje dôležitý, no príliš často zanedbávaný rozmer úsilia zameraného na praktické presadzovanie článku 29 (1).

Implementácia, monitorovanie a preskúmavanie

17. Ciele a hodnoty, na ktoré odkazuje článok 29 (1), sú formulované pomerne všeobecne a ich dosahy sú potenciálne veľmi obširné. Zrejme na základe tejto všeobecnej povahy dospeli mnohé členské štáty k predpokladu, že nie je potrebné, ba dokonca že je nevhodné vyjadriť tieto zásady vo forme legislatívneho alebo správneho aktu. Tento predpoklad nie je opodstatnený. Pri absencii akéhokoľvek špecifického formálneho schválenia na úrovni celoštátnej legislatívy alebo politiky je nepravdepodobné, že príslušné zásady skutočne sú alebo budú použité pri formovaní vzdelávacích politík. Z toho dôvodu výbor vyzýva všetky členské štáty, aby podnikli potrebné kroky zamerané na formálne začlenenie týchto zásad do svojich vzdelávacích politík a legislatívy na všetkých úrovniach.

18. Účinné uplatňovanie článku 29 (1) vyžaduje zásadné prepracovanie kurikúl tak, aby zahŕňali rôzne ciele vzdelávania a systematickú revíziu učebníc

²²³ Pozri Uznesenie Valného zhromaždenia OSN č. 49/184 z 23. decembra 1994, ktorým OSN vyhlasuje Dekádu ľudskoprávneho vzdelávania.

²²⁴ *Education for All: Meeting our Collective Commitments* [Vzdelávanie pre všetkých – Plnenie našich kolektívnych záväzkov], dokument prijatý na Svetovom fóre pre vzdelávanie konaného 26. – 28. apríla 2000 v Dakare, Senegal.

a ďalších učebných materiálov a technológií ako aj školských politík. Zjavne nepostačujúce sú prístupy, ktoré len prekopírujú ciele a hodnoty obsiahnuté v tomto článku do existujúceho systému, pričom nehodlajú podnietiť žiadne hlbšie zmeny. Príslušné hodnoty nemožno účinne začleniť do širších kurikul ani ich s nimi zosúladiť pokiaľ tí, od ktorých sa očakáva, že tieto hodnoty budú odovzdávať, presadzovať, vyučovať a v čo najvyššej možnej miere stelesňovať, nebudú sami presvedčení o ich dôležitosti. Schémy zaškolovania a doškolovania zamerané na presadzovanie zásad obsiahnutých v článku 29 (1) sú preto kľúčové pre učiteľky, učiteľov, administratívnych pracovníkov a ostatné osoby zapojené do procesu vzdelávania detí. Takisto je dôležité, aby vyučovacie metódy používané v školách odrážali ducha a výchovno-vzdelávaciu filozofiu Dohovoru o právach dieťaťa a ciele vzdelávania vyjadrené v článku 29 (1).

19. Okrem toho, samotné školské prostredie musí odrážať slobodu a ducha porozumenia, mieru, znášanlivosti, rodovej rovnosti a priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami a osobami domorodého pôvodu, na ktoré odkazujú články 29 (1b) a 29 (1d). Škola, ktorá umožňuje výskyt šikanovania alebo iných násilných a vyčleňujúcich praktík, nespĺňa požiadavky článku 29 (1). Termín „ľudsko-právne vzdelávanie“ je až príliš často používaný spôsobom, ktorý hrubým spôsobom zjednodušuje jeho významové odtiene. Okrem formálneho ľudsko-právneho vzdelávania je potrebné presadzovanie hodnôt a politík napomáhajúcich ľudským právam nielen v rámci škôl a univerzít ale aj v rámci širšieho spoločenstva.

20. Rôzne iniciatívy, podniknutie ktorých sa od členských štátov očakáva v súlade s ich povinnosťami vyplývajúcimi z dohovoru, budú vo všeobecnosti nedostatočne ukotvené pri absencii výraznejšieho rozšírenia samotného textu dohovoru, ktoré vyplýva z ustanovení článku 42. Toto rozšírenie zároveň uľahčí úlohu detí ako obhajcov, obhajkyň, ochrancov a ochrankyň práv detí

v každodennom živote. V záujme umožnenia výraznejšieho rozšírenia by členské štáty mali informovať o opatreniach prijatých na dosiahnutie tohto cieľa a Úrad vysokého komisára OSN pre ľudské práva by mal vybudovať jednotnú databázu jazykových verzií dohovoru, ktoré sú postupne vytvárané.

21. Široko ponímané médiá by tiež mali zohrávať ústrednú úlohu, a to tak pri presadzovaní hodnôt a cieľov vyjadrených v článku 29 (1) ako aj pri ubezpečení sa, že ich aktivity nepodrývajú úsilie ostatných aktérov zamerané na dosiahnutie týchto cieľov. V súlade s článkom 17 (a) dohovoru sú vlády povinné podniknúť všetky vhodné opatrenia, aby „povzbudzovali masmédiá k šíreniu informácií a materiálov, z ktorých môže mať dieťa sociálny a kultúrny úžitok“.²²⁵

22. Výbor vyzýva zmluvné strany dohovoru, aby venovali viac pozornosti vzdelávaniu ako dynamickému procesu a navrhovaniu prostriedkov, ktorými možno v priebehu času merať zmeny v súvislosti s článkom 29 (1). Každé dieťa má právo nadobudnúť kvalitné vzdelanie, čo si vyžaduje zameranie na kvalitu prostredia výučby, kvalitu vyučovacích a učebných procesov a materiálov a kvalitu vzdelávacích výstupov. Výbor si je vedomý dôležitosti správ, ktoré môžu poskytnúť príležitosť na posúdenie dosiahnutého pokroku na základe zohľadnenia názorov všetkých zúčastnených aktérov, vrátane detí, ktoré sú v súčasnosti v škole alebo mimo nej, učiteliek, učiteľov a mládežníckych lídrov, rodičov ako aj administratívnych pracovníkov a inšpektorov vo vzdelávacom systéme. V tomto zmysle výbor zdôrazňuje úlohu monitorovania na úrovni štátu, ktoré má za cieľ zabezpečiť, aby deti, rodičia a učitelia mali vplyv na rozhodnutia relevantné pre vzdelávanie.

23. Výbor vyzýva členské štáty, aby vyvinuli komplexný vnútroštátny akčný plán na podporovanie a monitorovanie dosahovania cieľov obsiahnutých v článku 29 (1). Ak takýto akčný plán tvorí súčasť širšieho celoštátneho akčné-

²²⁵ Výbor v tejto súvislosti odkazuje na odporúčania, ktoré vzišli zo všeobecnej diskusie o deťoch a médiách v roku 1996 (pozri A/53/41 odsek 1396).

ho plánu pre deti, celoštátneho akčného plánu pre ľudské práva alebo celoštátnej stratégie ľudskoprávneho vzdelávania, vláda musí zabezpečiť, že tento dokument sa beztak vyjadruje k všetkým otázkam obsiahnutým v článku 29 (1) a že tak robí z perspektívy práv dieťaťa. Výbor nalieha na Organizáciu Spojených národov aj ďalšie medzinárodné orgány, ktoré majú do činenia so vzdelávacími politikami a ľudskoprávnym vzdelávaním, aby zlepšili vzájomnú koordináciu v záujme zvyšovania účinnosti uplatňovania článku 29 (1).

24. Navrhovanie a uplatňovanie programov zameraných na presadzovanie hodnôt vyjadrených v tomto článku by malo tvoriť štandardnú súčasť reakcie vlád na takmer všetky situácie, v ktorých sa vyskytli náznaky porušenia ľudských práv. Preto napríklad tam, kde sa vyskytli závažné incidenty rasizmu, rasovej diskriminácie, xenofóbie a súvisiacej neznášanlivosti, ktoré sa týkajú osôb mladších ako 18 rokov, možno logicky predpokladať, že príslušná vláda neurobila všetko, čo bolo v jej silách, aby presadila hodnoty vyjadrené v dohovore vo všeobecnosti a v jeho článku 29 (1) zvlášť. Takáto vláda by preto mala prijať primerané dodatočné opatrenia vyplývajúce z článku 29 (1), ktoré zahŕňajú výskum a zavedenie akýchkoľvek vzdelávacích metód, ktoré môžu mať pozitívny dopad na uplatňovanie práv uznaných v dohovore.

25. Zmluvné strany by takisto mali zvážiť zavedenie postupu preskúmania (opravného prostriedku) sťažností na existujúce politiky alebo praktiky, ktoré nie sú v súlade s článkom 29 (1). Takéto postupy nemusia nevyhnutne znamenať vytváranie nových právnych, administratívnych alebo vzdelávacích orgánov. Možno ich takisto zveriť vnútroštátnym ľudskoprávnym inštitúciám alebo príslušným správnym orgánom. Výbor žiada všetky členské štáty, aby pri podávaní správy o tomto článku identifikovali skutočné možnosti pre svoje obyvateľky a obyvateľov domôcť sa nápravy ohľadom tých postupov, pri ktorých namietajú rozpor s dohovorom, a to na celoštátnej alebo miestnej úrovni. Správy by mali obsahovať informácie o tom, ako možno tieto postupy preskúmania iniciovať a koľko takých procedúr sa uskutočnilo v priebehu skúmaného obdobia.

26. V záujme lepšieho zacielenia procesu hodnotenia správ členských štátov týkajúcich sa uplatňovania článku 29 (1) a v súlade s požiadavkou článku 44, aby tieto správy označili činitele komplikácií, výbor žiada každý členský štát, aby vo svojej periodickej správe detailne označil to, čo považuje za najdôležitejšie priority v rámci svojej jurisdikcie, ktoré si vyžadujú koordinovanejšie úsilie na presadenie hodnôt vyjadrených v tomto ustanovení, a načrtnol plán aktivít, ktoré navrhuje uskutočniť počas nasledujúcich piatich rokov v záujme vyriešenia identifikovaných problémov.

27. Výbor vyzýva orgány a agentúry Organizácie Spojených národov ako aj ďalšie príslušné orgány, ktorých úloha je zdôraznená v článku 45 dohovoru, aby aktívnejšie a systematickejšie prispievali k práci Výboru v súvislosti s článkom 29 (1).

28. Implementácia komplexných akčných plánov na zvýšenie súladu s článkom 29 (1) si bude vyžadovať ľudské a finančné zdroje, ktoré by v súlade s článkom 4 mali byť dostupné v najvyššej možnej miere. Výbor sa preto domnieva, že nedostatkom zdrojov nemôže zmluvná strana ospravedlňovať fakt, že neprijala potrebné opatrenia alebo prijala len nedostatočné opatrenia. V tomto kontexte a vo svetle povinnosti členských štátov presadzovať a podporovať medzinárodnú spoluprácu vo všeobecnosti (články 4 a 45 dohovoru) ako aj v súvislosti so vzdelávaním (článok 28 (3)) výbor nalieha na členské štáty poskytujúce rozvojovú spoluprácu, aby zabezpečili, že ich programy sú navrhnuté tak, aby naplno zohľadnili zásady obsiahnuté v článku 29 (1).

VŠEOBECNÝ KOMENTÁR Č. 13 K UPLATŇOVANIU ME- DZINÁRODNÉHO PAKTU O HOSPODÁRSKÝCH, SOCIÁL- NYCH A KULTÚRNYCH PRÁVACH (PRÁVO NA VZDELANIE)

Výbor pre hospodárske, sociálne a kultúrne práva OSN

Právo na vzdelanie (článok 13 paktu)

1. Vzdelanie je ľudským právom nielen samo osebe ale aj nezastupiteľným prostriedkom k uplatňovaniu ostatných ľudských práv. Ako splnomocňujúce právo je vzdelanie kľúčovým nástrojom, ktorý môže pomôcť ekonomicky a sociálne znevýhodneným dospelým i deťom povzniesť sa z biedy a získať prostriedky na plnohodnotnú účasť na živote svojho spoločenstva. Vzdelanie zohráva významnú úlohu pri posilňovaní postavenia žien, pri ochrane detí pred vykorisťujúcou a nebezpečnou prácou i pred sexuálnym zneužívaním, pri presadzovaní ľudských práv a demokracie, pri ochrane životného prostredia a pri kontrole nárastu obyvateľstva. Vzdelanie je čoraz viac uznávané ako jedna z najlepších finančných investícií, ktoré môžu zmluvné štáty vykonať. Dôležitosť vzdelania však nespočíva len v jeho praktickosti: vysokovzdelaná, osvietená a aktívna myseľ, ktorá je schopná slobodného a širokého rozletu, totiž patrí k najväčším potechám a odmenám ľudskej existencie.

2. Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (ICESCR) venuje právu na vzdelanie dva články, konkrétne článok 13 a článok 14. Článok 13, ktorý je najdlhším ustanovením tohto paktu, predstavuje najobširnejší a najucelenejší článok venovaný právu na vzdelanie v kontexte medzinárodného práva o ľudských právach. Výbor už skôr prijal Všeobecný komentár č. 11 k článku 14 (akčné plány pre základné vzdelávanie); Všeobecný komentár č. 11 a tento všeobecný komentár sa navzájom dopĺňajú a mali by byť posudzované spoločne. Výbor si je vedomý, že pre milióny ľudí na celom svete zostáva užívanie práva na vzdelanie vzdialeným cieľom; na dôvažok,

mnohým sa tento cieľ stále viac vzdaluje. Výbor si je takisto vedomý nezane-
dbateľných štrukturálnych a ďalších prekážok, ktoré stoja v ceste plnému
uplatneniu článku 13 v mnohých zmluvných štátoch.

3. S úmyslom pomôcť zmluvným stranám pri uplatňovaní tohto paktu a pri
plnení si svojich spravodajských povinností sa tento všeobecný komentár za-
meriava na normotvorný obsah článku 13 (Časť I, odseky 4-42), na niektoré
povinnosti z neho vyplývajúce (Časť II, odseky 43-57) a na niektoré ilustratívne
príklady porušenia ustanovení tohto paktu (Časť II, odseky 58-59). Časť III
obsahuje stručné poznámky o povinnostiach iných zúčastnených strán mimo
okruhu zmluvných strán. Tento všeobecný komentár je založený na mnoho-
ročných skúsenostiach výboru s posudzovaním správ zmluvných strán.

I. NORMOTVORNÝ OBSAH ČLÁNKU 13

Článok 13 (1): Ciele a úlohy vzdelávania

4. Zmluvné strany súhlasia, že každé vzdelávanie bez ohľadu na to, či je ve-
rejnú alebo súkromnú, formálne alebo neformálne, bude zamerané na ciele
a úlohy definované v článku 13 (1). Výbor upozorňuje, že ciele a úlohy vzdelá-
vania odrážajú zásadné zámery a princípy Organizácie Spojených národov,
tak ako sú ukotvené v Článku 1 a 2 Charty OSN. Ich podstatnú časť možno
nájsť aj v článku 26 (2) Všeobecnej deklarácie ľudských práv, hoci článok 13 (1)
nadstavuje deklaráciu v troch ohľadoch: že vzdelávanie musí byť zamerané
na „pocit dôstojnosti“ ľudskej osobnosti; že vzdelávanie musí „umožňovať
všetkým osobám účinne sa zúčastňovať na živote slobodnej spoločnosti“;
a že vzdelávanie musí presadzovať vzájomné porozumenie medzi všetkými
„etnickými“ skupinami ako aj medzi národmi a rasovými a náboženskými
skupinami. Zrejme najzásadnejší z cieľov a úloh vzdelávania obsiahnutých
v článku 26 (2) Všeobecnej deklarácie ľudských práv a v článku 13 (1) tohto
paktu je ten, ktorý vraví, že „vzdelávanie musí byť zamerané na plnohodnot-
ný rozvoj ľudskej osobnosti“.

5. Výbor upozorňuje, že Valné zhromaždenie OSN prijalo tento pakt v roku 1966 a že ďalšie medzinárodné listiny odvtedy rozpracovali ciele a úlohy, na ktoré má byť vzdelávanie zamerané. Z toho dôvodu sa výbor domnieva, že zmluvné štáty sú povinné zabezpečiť, aby vzdelávanie bolo v súlade s cieľmi a úlohami definovanými v článku 13 (1), tak ako sú vykladané v duchu Svetovej deklarácie o vzdelávaní pre všetkých (Jomtien, Thajsko, 1990) (článok 1), Dohovoru o právach dieťaťa (článok 29 (1)), Viedenskej deklarácie a Akčného programu (Časť I, odsek 33 a Časť II, odsek 80) a Akčného plánu Dekády OSN pre ľudskoprávne vzdelávanie (odsek 2). Hoci všetky tieto texty úzko korešpondujú s článkom 13 (1) tohto paktu, zahŕňajú aj prvky, ktoré nie sú výslovne uvedené v článku 13 (1), napríklad konkrétne odkazy na rodovú rovnosť a úctu k životnému prostrediu. Tieto nové prvky sú implicitne obsiahnuté v článku 13 (1) a odrážajú jeho súčasný výklad. Výbor čerpá podporu pre tento svoj názor zo všeobecnej zhody, ktorú vyššie uvedené dokumenty vyvolali vo všetkých oblastiach sveta.²²⁶

Článok 13 (2): Právo na vzdelanie – niekoľko všeobecných poznámok

6. Hoci presné a primerané použitie ustanovení bude závisieť na podmienkach prevládajúcich u konkrétnej zmluvnej strany, vzdelávanie vo všetkých podobách a na všetkých úrovniach musí vyhovovať nasledujúcim zásadným a vzájomne previazaným kritériám:²²⁷

²²⁶ Svetová deklarácia o vzdelávaní pre všetkých bola prijatá hlasmi 155 vládnych delegácií; Viedenskú deklaráciu a Akčný program podporilo 171 vládnych delegácií; Dohovor o právach dieťaťa ratifikovalo alebo k nemu pristúpilo 191 zmluvných štátov; napokon, Akčný plán Dekády OSN pre ľudskoprávne vzdelávanie bol prijatý prostredníctvom konsenzuálneho uznesenia Valného zhromaždenia OSN (49/184).

²²⁷ Tento prístup je v súlade s analytickým rámcom, ktorý výbor prijal v súvislosti s právom na primerané bývanie a stravu ako aj s prácou špeciálnej spravodajkyne OSN pre právo na vzdelanie. Vo svojom Všeobecnom komentári č. 4 výbor identifikoval niekoľko činiteľov, ktoré majú vplyv na právo na primerané bývanie, vrátane „dostupnosti“, „ekonomickej dostupnosti“, „prístupnosti“ a „kultúrnej primeranosti“. Vo svojom Všeobecnom komentári č. 12 výbor identifikoval prvky práva na primeranú stravu ako napríklad „dostupnosť“, „priateľnosť“ a „prístupnosť“. Vo svojej predbež-

(a)

Dostupnosť – funkčné vzdelávacie inštitúcie a programy musia byť v dostatočnom množstve dostupné v rámci pôsobnosti konkrétnej zmluvnej strany. To, čo na svoju činnosť budú potrebovať, závisí na početných činiteľoch, vrátane rozvojového kontextu, v ktorom pôsobia. Napríklad, všetky inštitúcie a programy budú zrejme potrebovať budovy alebo iný druh ochrany proti žívlom, hygienické zariadenia pre obe pohlavia, nezávadnú pitnú vodu, vyškolené učiteľky a vyškolených učiteľov, ktorí na domáce pomery poberajú konkurencieschopné platy, učebné materiály, atď.; niektoré z nich si budú vyžadovať aj zariadenia, napríklad knižnicu či miestnosť pre počítačové a informačné technológie;

(b)

Prístupnosť – vzdelávacie inštitúcie a programy musia byť pre každého bez výnimky prístupné v rámci pôsobnosti konkrétnej zmluvnej strany. Prístupnosť má tri vzájomne sa prekrývajúce hľadiská:

- i. Nediskriminácia – vzdelávanie musí byť formálne i fakticky prístupné pre všetkých, najmä pre príslušníčky a príslušníkov najzraniteľnejších skupín, a to bez diskriminácie z akýchkoľvek zakázaných dôvodov (pozri odseky 31-37 o nediskriminácii);
- ii. Fyzická prístupnosť – k vzdelávaniu musí jestvovať bezpečný fyzický prístup, buď osobný vo forme navštevovania nejakého vzdelávacieho zariadenia v rozumnej zemepisnej vzdialenosti (napr. školy v susedstve) alebo prostredníctvom moderných technológií (napr. prístup k programom „štúdium na diaľku“);
- iii. Ekonomická prístupnosť – všetci musia byť schopní dovoliť si vzdelanie. Toto hľadisko prístupnosti podlieha rozdielnemu výkladu použi-

nej správe predloženej Výboru pre ľudské práva špeciálna spravodajkyňa pre právo na vzdelanie stanovila „štyri kľúčové rysy, ktoré by mali vykazovať základné školy, konkrétne dostupnosť, prístupnosť, prijateľnosť a prispôsobivosť“ (E/CN.4/1999/49, odsek 50).

tému v článku 13 (2) v súvislosti so základným, stredoškolským a vyšším vzdelaním: zatiaľ čo základné vzdelanie musí byť „voľne dostupné pre všetkých“, od zmluvných strán sa očakáva postupné zavádzanie bezplatného stredoškolského a vyššieho vzdelávania;

(c)

Prijateľnosť – forma a obsah vzdelávania, vrátane vzdelávacích programov a učebných metód, musia byť prijateľné (t.j. významné, kultúrne vyhovujúce a v primeranej kvalite) pre žiačky, žiakov a v odôvodnených prípadoch aj pre ich rodičov; toto hľadisko podlieha cieľom a úlohám vzdelávania vyjadreným v článku 13 (1) a takým minimálnym vzdelávacím normám, aké môžu prijať zmluvné štáty (pozri články 13 (3) a (4));

(d)

Prispôsobivosť – vzdelávanie musí byť pružné, aby sa mohlo prispôbovať potrebám meniacej sa spoločnosti a jej spoločenstiev a reagovať na potreby žiačok a žiakov pochádzajúcich z rozličného sociálneho a kultúrneho prostredia.

7. Pri uvažovaní o vhodnom spôsobe uplatňovania týchto „zásadných a vzájomne previazaných kritérií“ sa musí prihliadať predovšetkým na najlepšie záujmy žiačok a žiakov.

Článok 13 (2a): Právo na základné vzdelanie

8. Základné vzdelávanie vyhovuje kritériám dostupnosti, prístupnosti, prijateľnosti a prispôsobivosti, ktoré platia pre vzdelávanie vo všetkých jeho podobách a na všetkých úrovniach.²²⁸

9. Správny výklad pojmu „základné vzdelávanie“ výbor prevzal zo Svetovej deklarácie o vzdelávaní pre všetkých, ktorá stanovuje: „Hlavným systémom poskytujúcim elementárne vzdelanie deťom mimo rodiny je základné školstvo. Základné vzdelávanie musí byť všeobecné, uspokojovať zá-

²²⁸ Pozri odsek 6.

kladné vzdelávacie potreby všetkých detí a prihliadať na kultúru, potreby a príležitosti spoločnosti“ (článok 5). „Základné vzdelávacie potreby“ sú definované v článku 1 Svetovej deklarácie.²²⁹ Zatiaľ čo základné vzdelávanie nemá rovnaký význam ako elementárne vzdelanie, existuje medzi oboma pojmami úzky súlad. V tomto ohľade sa Výbor stotožňuje so stanoviskom vyjadreným Detským fondom Spojených národov (UNICEF): „Základné vzdelávanie je najdôležitejšou zložkou elementárneho vzdelania.“²³⁰

10. Ako sa uvádza v článku 13 (2a), základné vzdelávanie má dve charakteristické vlastnosti: je „povinné“ a je „zdarma dostupné pre všetkých“. Pre výklad oboch pojmov, uprednostňovaný výborom, pozri odseky 6 a 7 Všeobecného komentára č. 11 k článku 14 tohto paktu.

Článok 13 (2b): Právo na stredoškolské vzdelanie

11. Stredoškolské vzdelávanie vyhovuje kritériám dostupnosti, prístupnosti, prijateľnosti a prispôsobivosti, ktoré platia pre vzdelávanie vo všetkých jeho podobách a na všetkých úrovniach.²³¹

12. Hoci obsah stredoškolského vzdelávania sa môže líšiť od jedného zmluvného štátu k druhému ako aj v čase, vo všeobecnosti predpokladá ukončenie elementárneho vzdelania a sleduje konsolidáciu základov celoživotného vzdelávania a ľudského rozvoja. Jeho cieľom je pripraviť študentky a študentov na príležitosti ponúkané odborným školstvom a vyšším vzdelávaním.²³² Článok 13 (2b) sa vzťahuje na stredoškolské vzdelávanie „v jeho rozličných podo-

²²⁹ Táto deklarácia definuje „základné vzdelávacie potreby“ ako „klúčové učebné nástroje“ (napríklad gramotnosť, ústne vyjadrovanie, číselnú gramotnosť a schopnosť riešiť problémy) a základný obsah vzdelávania (napríklad vedomosti, zručnosti, hodnoty a postoje), ktoré ľudské bytosti potrebujú na to, aby boli schopné prežiť, naplno rozvíjať svoje kapacity, dôstojne žiť a pracovať, plne sa podieľať na rozvoji, zvyšovať kvalitu svojho života, prijímať informované rozhodnutia a pokračovať vo svojom vzdelávaní“ (článok 1).

²³⁰ Informačný materiál na presadzovanie základného vzdelávania (UNICEF: 1999), sekcia 1, s. 1.

²³¹ Pozri odsek 6.

²³² Pozri Medzinárodnú normu pre klasifikáciu vzdelávania (UNESCO: 1997), odsek 52.

bách“, čím uznáva, že stredoškolské vzdelávanie si vyžaduje pružné kurikulá a pestré metódy výučby, aby mohlo reagovať na potreby študentiek a študentov pochádzajúcich z rozličného sociálneho a kultúrneho prostredia. Výbor podporuje vznik „alternatívnych“ vzdelávacích programov, ktoré sú súbežné s pravidelnými stredoškolskými systémami.

13. V súlade s článkom 13 (2b), stredoškolské vzdelávanie „musí byť všeobecne dostupné a prístupné pre všetkých všetkými vhodnými prostriedkami, predovšetkým prostredníctvom postupného zavádzania bezplatného vzdelávania“. Slovné spojenie „všeobecne dostupné“ v prvom rade znamená, že stredoškolské vzdelávanie nezávisí na zjavných spôsobilostiach alebo schopnostiach študenta alebo študentky a v druhom rade, že stredoškolské vzdelávanie bude poskytované na celom území danej zmluvnej strany takým spôsobom, ktorý ho učiní dostupným pre všetkých a na rovnakom základe. Pre výklad pojmu „prístupné“, uprednostňovaný výborom, pozri odsek 6 vyššie. Slovné spojenie „všetkými vhodnými prostriedkami“ zdôrazňuje odporúčanie, že zmluvné strany by mali uplatňovať rozmanité a inovatívne prístupy k odovzdávaniu obsahu stredoškolského vzdelávania v rozličnom sociálnom a kultúrnom kontexte.

14. Slovné spojenie „postupné zavádzanie bezplatného vzdelávania“ znamená, že zatiaľ čo zmluvné strany musia kladť dôraz na poskytovanie bezplatného základného vzdelávania, majú takisto povinnosť podnikáť konkrétne kroky smerom k zavádzaniu bezplatného stredoškolského a vyššieho vzdelávania. Pre všeobecný výklad významu slova „bezplatného“, uprednostňovaný výborom, pozri odsek 7 Všeobecného komentára č. 11 k článku 14.

Technické a odborné vzdelanie

15. Technické a odborné vzdelanie (TOV) tvorí súčasť práva na vzdelanie ako aj práva na prácu (článok 6 (2)). Článok 13 (2b) uvádza TOV ako súčasť stredoškolského vzdelávania, odrážajúc tak špecifický význam TOV na tejto úrovni vzdelávania. Avšak Článok 6 (2) nehovorí o TOV ako o špecifick-

kej úrovni vzdelania; naopak, chápe, že TOV plní širšiu úlohu v tom, že pomáha „dosahovať stály hospodársky, sociálny a kultúrny rozvoj ako aj plnú a produktívnu zamestnanosť“. Všeobecná deklarácia ľudských práv takisto uvádza, že „technické a odborné vzdelanie nech je všeobecne dostupné“ (článok 26 (1)). Z toho dôvodu výbor zastáva názor, že TOV tvorí neoddeliteľnú súčasť všetkých úrovní vzdelávania.²³³

16. Úvod do sveta technológií a práce by sa nemal obmedzovať iba na špecifické programy TOV ale mal by sa chápať ako súčasť všeobecného vzdelávania. Podľa Dohovoru UNESCO o technickom a odbornom vzdelaní, prijatého v roku 1989, pozostáva TOV zo „všetkých foriem a úrovní vzdelávacieho procesu, ktoré okrem všeobecných vedomostí zahŕňajú štúdium technológií a súvisiacich vied a získavanie praktických zručností, duševného vlastníctva, postojov a chápania vo vzťahu k povolaniam v rôznych oblastiach hospodárskeho a spoločenského života“ (článok 1 a). Tento názor takisto odrážajú určité dohovory Medzinárodnej organizácie práce.²³⁴ Z tohto hľadiska spĺňa právo na technické a odborné vzdelanie nasledujúce charakteristiky:

(a)

Umožňuje študentkám a študentom získavať vedomosti a zručnosti, ktoré prispievajú k ich osobnému rozvoju, sebadôvere a zamestnatelnosti a zároveň zvyšuje výkonnosť ich rodín a spoločenských, vrátane hospodárskeho a sociálneho rozvoja zmluvnej strany;

(b)

Zohľadňuje vzdelanostné, kultúrne a sociálne prostredie príslušného obyvateľstva; zručnosti, vedomosti a úroveň kvalifikácie, ktoré sú potrebné v rôznych odvetviach hospodárstva; ako aj normy v oblasti bezpečnosti a zdravia pri práci a verejného blaha;

²³³ Tento názor je takisto vyjadrený v Dohovore o rozvoji ľudských zdrojov (Dohovor č. 142) z roku 1975 a v Dohovore o základných cieľoch a normách sociálnej politiky (Dohovor č. 117) z roku 1962 prijatých Medzinárodnou organizáciou práce.

²³⁴ Pozri poznámku 231.

(c)

Poskytuje preškolenie dospelým, ktorých súčasná úroveň vedomostí a zručností zastarala v dôsledku zmien v oblasti technológie, hospodárstva, zamestnanosti, spoločnosti a iných zmien;

(d)

Pozostáva z programov, ktoré poskytujú študentom a študentkám, predovšetkým tým z rozvojových krajín, príležitosť získať TOV v iných zmluvných štátoch, s ohľadom na vhodný prenos a prispôsobenie technológií;

(e)

V súlade s ustanoveniami tohto paktu o nediskriminácii a rovnosti príležitostí pozostáva z programov, ktoré presadzujú TOV žien, dievčat, mimoškolskej mládeže, nezamestnanej mládeže, detí migrujúcich pracovníkov, utečencov, osôb so zdravotným postihnutím a ďalších znevýhodnených skupín.

Článok 13 (2c): Právo na vyššie vzdelanie

17. Vyššie vzdelávanie vyhovuje kritériám dostupnosti, prístupnosti, prijateľnosti a prispôsobivosti, ktoré platia pre vzdelávanie vo všetkých jeho podobách a na všetkých úrovniach.²³⁵

18. Hoci článok 13 (2c) je formulovaný v rovnakom duchu ako článok 13 (2b), medzi oboma ustanoveniami sú tri rozdiely. Článok 13 (2c) neodkazuje na vzdelávanie „v rozličných formách“ ani špecificky na TOV. Výbor sa domnieva, že tieto dve vynechávky odzrkadľujú iba rozdiel v dôraze medzi článkami 13 (2b) a 13 (2c). Ak má vyššie vzdelávanie reagovať na vzdelávacie potreby študentiek a študentov pochádzajúcich z rozličného sociálneho a kultúrneho prostredia, musí disponovať pružnými kurikulumami a pestrými metódami výučby akou je napríklad štúdium na diaľku; z toho dôvodu stredoškolské aj vyššie vzdelávanie musia byť v praxi dostupné „v rozličných formách“. Pokiaľ ide o chýbajúci odkaz na technické a odborné vzdelanie v článku 13 (2c), v súlade s článkom 6 (2) tohto paktu ako aj článkom 26 (1) Všeobecnej dekla-

²³⁵ Pozri odsek 6.

rácie ľudských práv predstavujú TOV neoddeliteľnú súčasť všetkých úrovní vzdelávania, vrátane vyššieho vzdelávania.²³⁶

19. Tretím a najvýznamnejším rozdielom medzi článkom 13 (2b) a 13 (2c) je, že kým stredoškolské vzdelávanie „musí byť všeobecne dostupné a prístupné pre všetkých“, vyššie vzdelávanie „musí byť rovnako prístupné pre všetkých, a to podľa schopností“. Podľa článku 13 (2c) teda vyššie vzdelávanie nemá byť „všeobecne dostupné“ ale iba prístupné „na základe schopností“, pričom „schopnosti“ jednotlivcov by sa mali posudzovať so zreteľom na závažnosť ich odbornosti a skúsenosti.

20. Pokiaľ platí, že formulácia článku 13 (2b) a článku 13 (2c) je zhodná (napr. vo vzťahu k „postupnému zavádzaniu bezplatného vzdelávania“), pozri predchádzajúce komentáre k článku 13 (2b).

Článok 13 (2d): Právo na elementárne vzdelanie

21. Elementárne vzdelávanie vyhovuje kritériám dostupnosti, prístupnosti, prijateľnosti a prispôsobivosti, ktoré platia pre vzdelávanie vo všetkých jeho podobách a na všetkých úrovniach.²³⁷

22. Vo všeobecnosti elementárne vzdelanie zodpovedá elementárnemu vzdelaniu, tak ako ho definuje Svetová deklarácia o vzdelávaní pre všetkých.²³⁸ V súlade s článkom 13 (2d), jednotlivci, „ktorí nezískali alebo nedokončili základné vzdelanie“, majú právo na elementárne vzdelanie, tak ako ho definuje Svetová deklarácia o vzdelávaní pre všetkých.

23. Keďže každý má právo na uspokojenie svojich „základných vzdelávacích potrieb“, tak ako ich vníma Svetová deklarácia o vzdelávaní pre všetkých, právo na elementárne vzdelanie sa neobmedzuje iba na tých „ktorí nezískali alebo nedokončili základné vzdelanie“; naopak, právo na elementárne vzde-

²³⁶ Pozri odsek 15.

²³⁷ Pozri odsek 6.

²³⁸ Pozri odsek 9.

lanie sa vzťahuje na všetkých tých, ktorí doposiaľ neuspokojili svoje „základné vzdelávacie potreby“.

24. Potrebné je zdôrazniť, že pre užívanie práva na elementárne vzdelanie neplatia vekové ani rodové obmedzenia; vzťahuje sa na deti, mládež i dospelých, vrátane starších osôb. Z toho dôvodu je elementárne vzdelanie neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania dospelých a celoživotného vzdelávania. Keďže právo na elementárne vzdelanie majú ľudia všetkých vekových skupín, je nevyhnutné vyvinúť kurikulá a metódy výučby, ktoré sú vhodné pre študentky a študentov každého veku.

Článok 13 (2e): Školský systém; primeraný systém štipendií; materiálne podmienky vyučujúcich

25. Závazok „na všetkých úrovniach sa aktívne zasadzovať za rozvoj vzdelávacieho systému“ znamená, že každá zmluvná strana je povinná mať vypracovanú celkovú rozvojovú stratégiu svojho školstva. Hoci táto stratégia musí zahŕňať školstvo na všetkých stupňoch, tento pakt požaduje, aby zmluvné strany kládli dôraz na základné vzdelávanie (pozri odsek 51). Slovné spojenie „aktívne sa zasadzovať“ naznačuje, že celková stratégia si zasluhuje určitý stupeň priority zo strany vlády a v každom prípade musí byť razantne uplatňovaná.

26. Závazok „zaviesť primeraný systém štipendií“ treba vnímať v duchu ustanovení tohto paktu o nediskriminácii a rovnosti príležitostí; takýto systém štipendií by mal zvýšiť rovnosť prístupu k vzdelaniu pre príslušníčky a príslušníkov znevýhodnených skupín.

27. Hoci tento pakt vyžaduje, aby sa „sústavne zlepšovali materiálne podmienky vyučujúcich“, v skutočnosti sa pracovné podmienky učiteliek a učiteľov vo všeobecnosti zhoršujú a u mnohých zmluvných strán dosiahli v posledných rokoch neprijateľne nízku úroveň. Nielenže to je v rozpore s článkom 13 (2e) ale zároveň to vytvára zásadnú prekážku pre plné uplatne-

nie práva študentiek a študentov na vzdelanie. Výbor takisto upozorňuje na vzájomný vzťah medzi článkami 13 (2e), 2 (2), 3 a 6-8 tohto paktu ohľadne práva učiteľiek a učiteľov na organizáciu a kolektívne vyjednávanie, dáva do pozornosti zmluvných strán spoločné Odporúčania UNESCO a MOP o postavení učiteľov (1966) ako aj Odporúčanie UNESCO o postavení vyučujúcich vo vyššom vzdelávaní (1997) a nalieha na zmluvné strany, aby referovali o opatreniach prijímaných na zabezpečenie toho, že všetky príslušníčky a príslušníci učiteľského stavu majú podmienky a postavenie zodpovedajúce ich úlohe.

Články 13 (3) a 13 (4): Právo na slobodu vo vzdelávaní

28. Článok 13 (3) obsahuje dva prvky; v jednom z nich sa zmluvné strany zaväzujú rešpektovať slobodu rodičov a poručníkov zabezpečiť pre svoje deti náboženskú a morálnu výchovu v súlade s ich vlastným presvedčením.²³⁹ Výbor sa domnieva, že tento prvok článku 13 (3) umožňuje verejným školám vyučovať predmety, akými sú všeobecné dejiny náboženstva a etiky, ak sa to uskutočňuje nezaujatým a objektívnym spôsobom, ktorý rešpektuje slobodu názoru, svedomia a prejavu. Upozorňuje, že verejné vzdelávanie, ktoré zahŕňa vyučovanie v duchu konkrétneho náboženstva alebo viery nie je v súlade s článkom 13 (3), ak nevytvára priestor pre nediskriminačné výnimky alebo alternatívy, ktoré by uspokojili želania rodičov a poručníkov.

29. Druhým prvkom článku 13 (3) je sloboda rodičov a poručníkov zvoliť pre svoje deti iné ako verejné školy pod podmienkou, že tieto školy „zodpovedajú takej minimálnej úrovni vzdelávania, akú stanovil alebo schválil štát“.

²³⁹ Toto ustanovenie je prevzaté z článku 18 (4) Medzinárodného paktu o občianskych a politických právach (ICCPR) a vzťahuje sa aj na slobodu vyučovať náboženstvo alebo vieru ukotvené v článku 18 (1) ICCPR (pre ďalšie podrobnosti, pozri Všeobecný komentár č. 22 k článku 18 ICCPR, ktorý Výbor pre ľudské práva schválil na svojom 48. zasadnutí v roku 1993). Výbor pre ľudské práva upozorňuje, že zásadnú povahu článku 18 ICCPR vyjadruje skutočnosť, že od tohto ustanovenia sa nemožno odchýliť dokonca ani v čase verejnej núdze, ktorú upravuje článok 4 (2) onoho paktu.

Toto ustanovenie je potrebné vnímať spoločne s doplnkovým ustanovením obsiahnutým v článku 13 (4), ktoré zaručuje „slobodu jednotlivcov a organizácií zriaďovať a viesť vzdelávacie inštitúcie“ pod podmienkou, že tieto inštitúcie spĺňajú ciele a úlohy vzdelávania stanovené v článku 13 (1) a určité minimálne normy. Tieto minimálne normy sa môžu vzťahovať na otázky akými sú prijímacie konanie, kurikulá či uznávanie vysvedčení a diplomov. Znamená to, že aj tieto normy musia byť v súlade s cieľmi a úlohami vzdelávania stanovenými v článku 13 (1).

30. V súlade s článkom 13 (4) má každý, vrátane cudzích štátnych príslušníčok a príslušníkov, právo zriaďiť a viesť vzdelávacie inštitúcie. Táto sloboda sa vzťahuje aj na „organizácie“, t.j. právnické osoby či subjekty. Zahŕňa právo zriaďiť a viesť všetky druhy vzdelávacích inštitúcií, vrátane detských jasí, univerzít a inštitúcií vzdelávania pre dospelých. Vzhľadom na zásady nediskriminácie, rovných príležitostí a účinnej účasti na živote spoločnosti pre všetkých je štát povinný zabezpečiť, aby sloboda vyjadrená v článku 13 (4) nevedla ku krajným nerovnostiam v prístupe k vzdelávaniu pre niektoré skupiny obyvateľstva.

Článok 13: Špeciálne témy so širokou platnosťou

Nediskriminácia a rovné zaobchádzanie

31. Zákaz diskriminácie ukotvený v článku 2 (2) tohto paktu nepodlieha postupnému režimu uplatňovania a nezávisí na dostupnosti zdrojov; vzťahuje sa naplno a okamžite na všetky hľadiská vzdelávania a zahŕňa všetky medzinárodne zakázané dôvody diskriminácie. Výbor vykladá články 2 (2) a 3 vo svetle Dohovoru UNESCO proti diskriminácii vo vzdelávaní, príslušných ustanovení Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien, Medzinárodného dohovoru o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie, Dohovoru o právach dieťaťa a Dohovoru MOP č. 169 o domorodých a kmeňových národoch v nezávislých krajinách z roku 1989, pričom si želá upriamiť mimoriadnu pozornosť na nasledujúce otázky.

32. Prijímanie dočasných osobitných opatrení zameraných na dosiahnutie faktickej rovnoprávnosti mužov a žien ako aj príslušníčok a príslušníkov znevýhodnených skupín nie je porušením práva na nediskrimináciu vo vzdelávaní, pokiaľ tieto opatrenia nevedú k ustanoveniu nerovných alebo odlišných noriem pre rozličné skupiny a pod podmienkou, že sa v ich uplatňovaní nepokračuje aj po tom, čo boli dosiahnuté ciele, kvôli ktorým sa tieto opatrenia prijali.

33. Za určitých okolností sa odlišné vzdelávacie systémy alebo inštitúcie pre skupiny obyvateľstva definované v kategóriách článku 2 (2) nebudú považovať za odporujúce tomuto paktu. V tomto ohľade sa výbor stotožňuje s článkom 2 Dohovoru UNESCO proti diskriminácii vo vzdelávaní z roku 1960.²⁴⁰

34. Výbor upozorňuje na článok 2 Dohovoru o právach dieťaťa a článok 3 (e) Dohovoru UNESCO proti diskriminácii vo vzdelávaní a potvrdzuje, že zásada nediskriminácie sa vzťahuje na všetky osoby v školopovinnom veku, ktoré

²⁴⁰ Článok 2 tohto dohovoru hovorí:

„Nasledujúce situácie nezakladajú diskrimináciu v zmysle článku 1 tohto dohovoru, ak sú povolené štátom:

(a) Zriadenie či udržiavanie vzdelávacích systémov alebo inštitúcií oddelených pre žiačky a žiakov odlišného pohlavia, ak tieto systémy alebo inštitúcie ponúkajú rovný prístup k vzdelávaniu, vyučuje v nich učiteľský personál s rovnakou úrovňou kvalifikácie, ich budovy ako aj vybavenie sú rovnakej akosti a umožňujú absolvovať štúdium podľa rovnakých alebo podobných učebných osnov;

(b) Zriadenie či udržiavanie vzdelávacích systémov alebo inštitúcií oddelených z náboženských alebo jazykových dôvodov a ponúkajúcich vzdelanie v súlade so želaním rodičov alebo poručníkov, ak účasť na takýchto systémoch alebo navštevovanie takýchto inštitúcií je voliteľné a ak poskytované vzdelávanie zodpovedá normám, ktoré môžu byť stanovené alebo schválené zodpovednými orgánmi, predovšetkým pre vyučovanie na rovnakom stupni;

(c) Zriadenie či udržiavanie súkromných vzdelávacích inštitúcií, ak účelom takýchto inštitúcií nie je dosiahnuť vylúčenie akejkoľvek skupiny ale poskytnúť vzdelávacie zariadenia nad rámec tých vytvorených verejnými úradmi, ak sú takéto inštitúcie spravované v súlade s týmto cieľom a ak poskytované vzdelávanie zodpovedá normám, ktoré môžu byť stanovené alebo schválené zodpovednými orgánmi, predovšetkým pre vyučovanie na rovnakom stupni.“

majú bydlisko na území zmluvnej strany, vrátane cudzích štátnych príslušníkov a príslušníkov a bez ohľadu na ich právne postavenie.

35. Ostré nerovnosti v politikách ovplyvňujúcich alokáciu finančných zdrojov, ktorých výsledkom je rozdielna kvalita vzdelávania pre osoby, ktoré majú bydlisko v rôznych oblastiach krajiny, môže podľa tohto paktu zakladať diskrimináciu.

36. Výbor zdôrazňuje odsek 35 svojho Všeobecného komentára č. 5, ktorý sa venuje otázke osôb so zdravotným postihnutím v kontexte práva na vzdelanie, ako aj odseky 36-42 svojho Všeobecného komentára č. 6, ktorý sa venuje otázke starších osôb vo vzťahu k článkom 13-15 tohto paktu.

37. Zmluvné strany sú povinné podrobne monitorovať vzdelávanie – vrátane všetkých podstatných politík, inštitúcií, programov, alokačných modelov a ostatných praktík – aby boli schopné identifikovať akúkoľvek faktickú diskrimináciu a prijímať opatrenia na jej odstránenie. Údaje o vzdelávaní by mali byť roztriedené podľa zakázaných dôvodov diskriminácie.

*Akademická sloboda a inštitucionálna autonómia*²⁴¹

38. Na základe posúdenia niekoľkých správ predložených zmluvnými stranami dospel výbor k názoru, že skutočný úžitok z práva na vzdelanie plyní len vtedy, ak ho sprevádza akademická sloboda vyučujúcich a študujúcich. Z toho dôvodu – napriek tomu, že táto otázka nie je v článku 13 výslovne spomenutá – výbor považuje za vhodné a potrebné urobiť zopár poznámok týkajúcich sa akademickej slobody. Nasledujúce poznámky venujú pozornosť predovšetkým inštitúciám vyššieho vzdelávania, pretože podľa skúseností výboru sú to najmä vyučujúci a študujúci v oblasti vyššieho vzdelávania, ktorí sú vystavení politickým a iným tlakom podryvajúcim akademickú slobodu. Na druhej strane si výbor želá zdôrazniť, že vyučujúci a študujúci v celom

²⁴¹ Pozri Odporúčanie UNESCO o postavení vyučujúcich vo vyššom vzdelávaní (1997).

vzdelávacom systéme majú právo na akademickú slobodu a že mnohé z nasledujúcich poznámok majú všeobecnú platnosť.

39. Členky a členovia akademického spoločenstva, či už jednotlivco alebo kolektívne, majú právo získavať, rozvíjať a odovzdávať vedomosti a myšlienky prostredníctvom výskumu, vyučovania, štúdia, diskusie, dokumentácie, výroby, tvorby alebo písania. Akademická sloboda zahŕňa právo jednotlivcov slobodne vyjadriť svoje názory na inštitúciu alebo systém, v ktorom pracujú; plniť svoje úlohy bez strachu z diskriminácie alebo represíí zo strany štátnej moci alebo kohokoľvek iného; byť zvolení do profesijných alebo zastupiteľských akademických orgánov; a užívať všetky medzinárodne uznané ľudské práva vzťahujúce sa na ostatných jednotlivcov v rovnakej pôsobnosti. Uplatňovanie akademickej slobody so sebou nesie aj povinnosti, akou je napríklad povinnosť rešpektovať akademickú slobodu iných, ctiť zásadu čestnej diskusie protikladných názorov a pri jednaní s ostatnými sa vyhnúť diskriminácii z akýchkoľvek zakázaných dôvodov.

40. Úžitok plynúci z akademickej slobody predpokladá autonómiu inštitúcií vyššieho vzdelávania. Pod autonómiou sa rozumie taký stupeň samosprávy, ktorý inštitúcie vyššieho vzdelávania potrebujú na účinné rozhodovanie o vlastnej akademickej práci, akademických štandardoch, riadení a súvisiacich aktivitách. Na druhej strane však samospráva musí byť v súlade so zásadou verejnej zodpovednosti, najmä vo vzťahu k financovaniu zo strany štátu. Vzhľadom na významné verejné investície do vyššieho vzdelávania je potrebné nájsť vhodnú rovnováhu medzi inštitucionálnou autonómiou a verejnou zodpovednosťou. Hoci neexistuje žiaden jednotný model, inštitucionálny systém by mal byť čestný, spravodlivý a nestranný a umožňovať čo najvyššiu úroveň transparentnosti a účasti.

Výchovné prostriedky v školách²⁴²

41. Podľa názoru výboru nie sú telesné tresty v súlade so základnou zásadou zakotvenou v najdôležitejších dokumentoch medzinárodného práva ľudských práv, akými sú preambuly Všeobecnej deklarácie ľudských práv a oboch paktov, teda s ľudskou dôstojnosťou jednotlivca.²⁴³ Rovnako iné aspekty výchovných prostriedkov, napríklad verejné poníženie, môžu byť v rozpore so zásadou ľudskej dôstojnosti. Nijaké prostriedky na vynútenie školskej disciplíny by nemali porušovať žiadne práva vyplývajúce z tohto paktu, napríklad právo na jedlo. Každá zmluvná strana je povinná prijať také opatrenia, aby sa výchovné prostriedky, ktoré sú v rozpore s týmto paktom, nevyskytovali v žiadnej verejnej ani súkromnej vzdelávacej inštitúcii, ktorá je v jeho pôsobnosti. Výbor víta iniciatívy vyvíjané niektorými zmluvnými stranami, ktoré aktívne povzbudzujú školy k zavádzaniu „pozitívnych“, nenásilných prístupov k školskej disciplíne.

Obmedzenia vo vzťahu k článku 13

42. Výbor si želá zdôrazniť, že prvotným účelom klauzuly o obmedzeniach tohto paktu obsiahnutej v článku 4 je ochraňovať práva jednotlivcov a nie posväcovať obmedzenia zo strany štátnej moci. Preto zmluvná strana, ktorá sa rozhodne zatvoriť univerzitu alebo inú vzdelávaciu inštitúciu, napríklad z dôvodu bezpečnosti štátu alebo zachovania verejného poriadku, bude niest bremeno odôvodňovania takéhoto závažného opatrenia vo vzťahu ku každému prvku identifikovanému v článku 4.

²⁴² Pri formulovaní tohto odseku výbor prihliadal na vyvíjajúcu sa prax v iných oblastiach medzinárodného systému ľudských práv, napríklad na výklad článku 28 (2) Dohovoru o právach dieťaťa Výborom pre práva dieťaťa ako aj na výklad článku 7 Medzinárodného paktu o občianskych a politických právach Výborom pre ľudské práva.

²⁴³ Výbor zdôrazňuje, že hoci táto zásada nie je výslovne uvedená v článku 26 (2) deklarácie, tvorcovia tohto paktu výslovne špecifikovali dôstojnosť ľudskej osobnosti ako jeden zo základných cieľov, ku ktorým má akékoľvek vzdelávanie smerovať (článok 13 (1)).

II. POVINNOSTI ZMLUVNÝCH ŠTÁTOV A PORUŠENIA

Všeobecné právne povinnosti

43. Hoci tento pakt predpokladá postupné zavádzanie bezplatného vzdelávania a uvedomuje si obmedzenia vyplývajúce z nedostupnosti zdrojov, ukladá zmluvným stranám rôzne povinnosti, ktoré majú okamžitý účinok.²⁴⁴ Zmluvné strany majú okamžité povinnosti vo vzťahu k právu na vzdelanie, napríklad „zaručiť“, že toto právo „bude uplatňované bez akejkoľvek diskriminácie“ (článok 2 (2)) alebo „podniknúť kroky“ (článok 2 (1)) k celkovému splneniu článku 13.²⁴⁵ Tieto kroky musia byť „zámerné, konkrétne a cielené“ na plné uskutočnenie práva na vzdelanie.

44. Uskutočňovanie práva na vzdelanie v priebehu času, t.j. „postupne“, by si zmluvné strany nemali vykladať ako zbavovanie svojich povinností všetkého zmysluplného obsahu. Postupné uskutočňovanie znamená, že zmluvné strany majú špecifickú a ustavičnú povinnosť „postupovať čo najrýchlejšie a čo najúčinnnejšie“ smerom k celkovému splneniu článku 13.²⁴⁶

45. Existuje silný predpoklad neprípustnosti akýchkoľvek spätne účinných opatrení prijatých v súvislosti s právom na vzdelanie ako aj s ostatnými právami formulovanými v tomto pakte. V prípade zámerného prijatia akýchkoľvek spätne účinných opatrení bude nieš príslušná zmluvná strana bremeno dokazovania, že tieto opatrenia boli prijaté až po čo najstarostlivejšom zvážení všetkých alternatív a že sú plne oprávnené s odkazom na celistvosť práv vyjadrených v tomto pakte a v záujme plného využitia maximálnych dostupných zdrojov zmluvnej strany.²⁴⁷

46. Právo na vzdelanie, tak ako všetky ľudské práva, ukladá zmluvným stranám tri druhy alebo úrovne povinností, t. j. povinnosti súvisiace rešpektova-

²⁴⁴ Pozri Všeobecný komentár výboru č. 3, odsek 1.

²⁴⁵ Pozri Všeobecný komentár výboru č. 3, odsek 2.

²⁴⁶ Pozri Všeobecný komentár výboru č. 3, odsek 9.

²⁴⁷ Pozri Všeobecný komentár výboru č. 3, odsek 9.

ním, ochranou a napĺňaním tohto práva. Na dôvažok, povinnosť napĺňať toto právo zahŕňa povinnosť umožňovať ho, ako aj povinnosť poskytovať ho.

47. Povinnosť rešpektovať vyžaduje od zmluvných strán, aby sa vyhýbali prijímaniu akýchkoľvek opatrení, ktoré sťažujú alebo zabraňujú uplatňovanie práva na vzdelanie. Povinnosť chrániť vyžaduje od zmluvných strán, aby prijímali opatrenia, ktoré bránia tretím stranám negatívne zasahovať do uplatňovania práva na vzdelanie. Povinnosť napĺňať (umožňovať) vyžaduje od zmluvných strán, aby prijímali pozitívne opatrenia, ktoré umožňujú a pomáhajú jednotlivcom aj spoločnostiam uplatňovať právo na vzdelanie. Napokon, zmluvné strany sú povinné napĺňať (poskytovať) právo na vzdelanie. Vo všeobecnosti platí, že zmluvné strany sú povinné napĺňať (poskytovať) špecifické právo vyplývajúce z tohto paktu, ak jednotlivec alebo skupina nie je schopná z dôvodov mimo ich kontrolu uplatňovať toto právo vlastnými silami ani pomocou prostriedkov, ktoré majú k dispozícii; avšak rozsah tejto povinnosti vždy podlieha textu tohto paktu.

48. V tomto ohľade si vyžadujú špeciálnu pozornosť dva aspekty článku 13. Po prvé, je zrejmé, že článok 13 vníma zmluvné strany ako nositeľov hlavnej zodpovednosti za priame poskytovanie vzdelávania vo väčšine okolností; zmluvné strany sa napríklad zaväzujú „na všetkých úrovniach sa aktívne zasaďovať za rozvoj vzdelávacieho systému“ (článok 13 (2e)). Po druhé, keďže článok 13 (2) používa rozdielne formulácie vo vzťahu k základnému, stredoškolskému, vyššiemu a elementárnemu vzdelaniu, parametre povinnosti zmluvných strán napĺňať (poskytovať) právo na vzdelanie nie sú rovnaké na všetkých úrovniach vzdelávania. Z toho dôvodu, vo svetle dikcie tohto paktu, majú zmluvné strany zvýšenú povinnosť napĺňať (poskytovať) právo na vzdelanie, avšak rozsah tejto povinnosti nie je jednotný na všetkých stupňoch vzdelávania. Podľa zistení výboru sa tento výklad povinnosti napĺňať (poskytovať) zakotvenej v článku 13 zhoduje s platným právom ako aj praxou v mnohých zmluvných stranách.

Špecifické právne povinnosti

49. Zmluvné strany sú povinné zabezpečiť, aby kurikulá pre všetky stupne vzdelávacieho systému boli zamerané na dosahovanie cieľov a úloh vyjadrených v článku 13 (1).²⁴⁸ Takisto sú povinné zriadiť a udržiavať prehľadný a účinný systém, ktorý by dohliadal na to, či vzdelávanie v skutočnosti je zamerané na dosahovanie cieľov a úloh vyjadrených v článku 13 (1).

50. V súlade s článkom 13 (2) sú zmluvné strany povinné rešpektovať, chrániť a napĺňať každý z „kľúčových prvkov“ (t.j. dostupnosť, prístupnosť, prijateľnosť a prispôsobivosť) práva na vzdelanie. Pre lepšiu názornosť, štátna moc musí rešpektovať dostupnosť vzdelávania tým, že nebude zatvárať súkromné školy; chrániť prístupnosť vzdelávania tým, že zabezpečí, aby tretie strany, vrátane rodičov a zamestnávateľov nebránili dievčatám v navštevovaní škôl; napĺňať (umožňovať) prijateľnosť vzdelávania prijímaním pozitívnych opatrení na zabezpečenie toho, aby vzdelávanie bolo kultúrne vhodné pre menšinové a domorodé obyvateľstvo a v dobrej kvalite pre všetkých; napĺňať (poskytovať) prispôsobivosť vzdelávania navrhovaním a poskytovaním príslušných zdrojov pre kurikulá, ktoré zodpovedajú moderným potrebám študentiek a študentov v meniacom sa svete; a napĺňať (poskytovať) dostupnosť vzdelávania aktívnym rozvojom sústavy škôl, vrátane budovania tried, navrhovania učebných programov, poskytovania učebných materiálov, vzdelávania učiteľov, učiteľov a ich odmeňovania takými platmi, ktoré sú na domáce pomery konkurencieschopné.

²⁴⁸ Jestvuje množstvo nástrojov, ktoré majú v tomto ohľade zmluvným stranám pomôcť, napríklad Smernice UNESCO pre vývoj kurikul a učebníc v medzinárodnom vzdelávaní (ED/ECS/HCI). Jedným z cieľov článku 13 (1) je „posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám“; v tomto konkrétnom kontexte by sa zmluvné strany mali inšpirovať iniciatívami vyvinutými v rámci Dekády OSN pre ľudskoprávne vzdelávanie. Výnimočne nápomocný je súvisiaci Akčný plán, ktorý Valné zhromaždenie OSN prijalo v roku 1996 a Smernice pre akčné plány ľudskoprávneho vzdelávania, ktoré vyvinul Úrad vysokého komisára pre ľudské práva, aby zmluvným stranám pomohol reagovať na Dekádu OSN pre ľudskoprávne vzdelávanie.

51. Ako už bolo povedané, povinnosti zmluvných strán vo vzťahu k základnému, stredoškolskému, vyššiemu a elementárnemu vzdelaniu nie sú totožné. Na základe dikcie článku 13 (2) sú zmluvné strany povinné klásť dôraz na zavádzanie povinného a bezplatného základného vzdelávania.²⁴⁹ Tento výklad článku 13 (2) je podporený dôležitosťou, ktorú základnému vzdelávaniu prikladá článok 14. Povinnosť poskytovať základné vzdelanie pre všetkých je bezprostrednou povinnosťou všetkých zmluvných strán.

52. V súlade s článkami 13 (2b) až 13 (2d) je zmluvná strana bezprostredne povinná „podnikať kroky“ (článok 2 (1)) smerom k poskytovaniu stredoškolského, vyššieho a elementárneho vzdelania pre všetkých vo svojej pôsobnosti. Minimálnou požiadavkou je, aby každá zmluvná strana prijala a uskutočňovala celoštátnu vzdelávaciu stratégiu, ktorá zahŕňa poskytovanie stredoškolského, vyššieho a elementárneho vzdelania v súlade s týmto paktom. Táto stratégia by mala obsahovať mechanizmy, akými sú napríklad ukazovatele a kritériá, ktorými možno podrobne monitorovať pokrok v oblasti uplatňovania práva na vzdelanie.

53. Podľa článku 13 (2e) sú zmluvné strany povinné zabezpečiť zavedenie systému vzdelávacích štipendií zacieleného na pomoc znevýhodneným skupinám.²⁵⁰ Povinnosť „na všetkých úrovniach sa aktívne zasadzovať za rozvoj vzdelávacieho systému“ zdôrazňuje prvotnú zodpovednosť zmluvných strán za priame poskytovanie vzdelávania vo väčšine okolností.²⁵¹

54. Zmluvné strany sú povinné zaviesť „minimálne vzdelávacie štandardy“, ktoré musia spĺňať všetky vzdelávacie inštitúcie zriadené podľa článkov 13 (3) a 13 (4); tieto inštitúcie musia takisto udržiavať prehľadný a účinný systém

²⁴⁹ Pre význam pojmov „povinného“ a „bezplatného“, pozri odseky 6 a 7 Všeobecného komentára č. 11 k článku 14.

²⁵⁰ V určitých prípadoch by takýto systém štipendií bol výnimočne vhodným cieľom medzinárodnej pomoci a spolupráce predpokladanej v článku 2 (1).

²⁵¹ V kontexte elementárneho vzdelania UNICEF skonštatoval: „Iba štát ... je schopný sústrediť všetky súčasti a vytvoriť z nich súvislý a pružný vzdelávací systém“ (Stav detí sveta, UNICEF: 1999, s. 77).

umožňujúci monitorovať dodržiavanie týchto štandardov. Zmluvná strana nie je povinná financovať inštitúcie zriadené podľa článkov 13 (3) a 13 (4); avšak ak sa štátna moc rozhodne, že finančne prispeje súkromným vzdelávacím inštitúciám, musí tak urobiť bez diskriminácie z akýchkoľvek zakázaných dôvodov.

55. Zmluvné strany sú povinné zabezpečiť, aby spoločnosti a rodiny neboli závislé na detskej práci. Výbor špeciálne zdôrazňuje dôležitosť vzdelávania pre odstraňovanie detskej práce a pre plnenie povinností stanovených v článku 7 (2) Dohovoru o najhorších formách detskej práce (Dohovor č. 182) prijatého Medzinárodnou organizáciou práce v roku 1999.²⁵² Navyše, na základe článku 2 (2) sú zmluvné strany povinné odstrániť rodové a iné stereotypy, ktoré bránia dievčatám, ženám a ďalším znevýhodneným skupinám v prístupe k vzdelávaniu.

56. Vo svojom Všeobecnom komentári č. 3 výbor upriamil pozornosť na povinnosť všetkých zmluvných strán podniknúť kroky, „jednotlivo aj prostredníctvom medzinárodnej pomoci a spolupráce, najmä ekonomickej a technickej“, zamerané na plné uplatňovanie práv uznaných v tomto pakte, akým je napríklad právo na vzdelanie.²⁵³ Články 2 (1) a 23 tohto paktu, článok 56 Charty OSN, článok 10 Svetovej deklarácie o vzdelávaní pre všetkých, a časť I, odsek 34 Viedenskej deklarácie a Akčného programu zdôrazňujú povinnosť zmluvných strán zúčastňovať sa na medzinárodnej pomoci a spolupráci v záujme plného uplatňovania práva na vzdelanie. Pri rokovaniach o medzinárodných dohovoroch a ich ratifikácii by zmluvné strany mali zabezpečiť, aby tieto listiny nemali negatívny vplyv na právo na vzdelanie. Zmluvné stra-

²⁵² Podľa článku 7 (2) „s ohľadom na dôležitosť vzdelania pri odstraňovaní detskej práce sa každý člen zaväzuje prijať účinné a časovo ohraničené opatrenia zamerané na: (c) zabezpečenie prístupu k bezplatnému elementárnemu vzdelaniu a kdekoľvek to je možné a vhodné aj k odbornému vzdelávaniu pre všetky deti uchránené pred najhoršími formami detskej práce“ (Dohovor MOP č. 182 o najhorších formách detskej práce, 1999).

²⁵³ Pozri Všeobecný komentár výboru č. 3, odseky 13-14.

ny sú takisto povinné zabezpečiť, aby ich činy ako členov medzinárodných organizácií, vrátane medzinárodných finančných inštitúcií, riadne zohľadňovali právo na vzdelanie.

57. Vo svojom Všeobecnom komentári č. 3 výbor potvrdil, že zmluvné strany majú „minimálnu základnú povinnosť zabezpečiť uplatňovanie aspoň minimálnej nevyhnutnej úrovne“ každého práva formulovaného v tomto pakte, vrátane „najelementárnejších foriem vzdelávania“. V kontexte článku 13 tento základ zahŕňa nasledujúce povinnosti: zabezpečiť právo prístupu k verejným vzdelávacím inštitúciám a programom na nediskriminačnom základe; zabezpečiť, že vzdelávanie je v súlade s cieľmi a úlohami stanovenými v článku 13 (1); poskytovať základné vzdelanie pre všetkých v súlade s článkom 13 (2a); prijať a uskutočňovať celoštátnu vzdelávaciu stratégiu, ktorá zahŕňa poskytovanie stredoškolského, vyššieho a elementárneho vzdelania; a zabezpečiť slobodný výber vzdelávania bez zasahovania zo strany štátnej moci alebo tretej strany, pod podmienkou, že toto vzdelávanie zodpovedá „minimálnym vzdelávacím štandardom (články 13 (3) a 13 (4)).

Porušenia

58. Pri uplatnení normotvorného obsahu článku 13 (Časť I) na všeobecné ako aj špecifické povinnosti zmluvných štátov (Časť II) sa dáva do pohybu dynamický proces, ktorý umožňuje identifikovať porušenia práva na vzdelanie. Porušenia článku 13 môžu nastať buď v dôsledku priamej činnosti zmluvných strán (akty spáchania) alebo v dôsledku ich zlyhania pri podnikaní krokov vyžadovaných týmto paktom (akty zanedbania).

59. Pre lepšiu názornosť, porušenia článku 13 zahŕňajú: prijatie alebo zlyhanie pri odmietnutí legislatívy, ktorá umožňuje diskrimináciu v oblasti vzdelávania proti jednotlivcom alebo skupinám na akomkoľvek zakázanom základe; zlyhanie pri prijímaní opatrení zameraných proti faktickej diskriminácii vo vzdelávaní; použitie kurikúl, ktoré nezodpovedajú cieľom a úlohám vzdelávania stanovenými v článku 13 (1); zlyhanie pri dodržiavaní prehľadného

a účinného systému umožňujúceho monitorovať dodržiavanie súladu s článkom 13 (1); zlyhanie pri prioritnom zavádzaní základného vzdelávania, ktoré je povinné a bezplatne dostupné pre všetkých; zlyhanie pri prijímaní „zámerných, konkrétnych a cielených“ opatrení zameraných na postupné zavádzanie stredoškolského, vyššieho a elementárneho vzdelania v súlade s článkami 13 (2b) až 13 (2d); zákaz súkromných vzdelávacích inštitúcií; zlyhanie pri zabezpečovaní toho, aby súkromné vzdelávacie inštitúcie vyhovovali „minimálnym vzdelávacím štandardom“ stanoveným v článkoch 13 (3) a 13 (4); odmietnutie akademickej slobody vyučujúcich a študujúcich; uzatvorenie vzdelávacích inštitúcií v časoch politického napätia, ktoré nie je v súlade s článkom 4.

III. POVINNOSTI INÝCH AKTÉROV MIMO ZMLUVNÝCH STRÁN

60. Vzhľadom na článok 22 tohto paktu, agentúry Spojených národov vrátane Rámca rozvojovej pomoci OSN (UNDAF) na úrovni krajiny zohrávajú veľmi dôležitú úlohu vo vzťahu k uplatňovaniu článku 13. Potrebné je koordinovať úsilie zamerané na uplatňovanie práva na vzdelanie v záujme zvýšenia vzájomného súladu a interakcie medzi všetkými zúčastnenými, vrátane rôznych subjektov občianskej spoločnosti. UNESCO, Rozvojový program OSN, UNICEF, Medzinárodná organizácia práce, Svetová banka, regionálne rozvojové banky, Medzinárodný menový fond (MMF) a ďalšie významné orgány v rámci systému Spojených národov by mali zintenzívňovať vzájomnú spoluprácu v záujme uplatňovania práva na vzdelanie na úrovni štátu, pri riadnom rešpektovaní ich špecifických mandátov a pri budovaní na ich príslušnej odbornosti. Predovšetkým medzinárodné finančné inštitúcie, najmä Svetová banka a MMF, by mali venovať vyššiu pozornosť ochrane práva na vzdelanie v súvislosti so svojou pôžičkovou politikou, úverovými dohodami, programami štrukturálnych reforiem a opatreniami zameranými na riešenie dlhovej krízy.²⁵⁴ Pri posudzovaní správ predložených zmluvnými stranami bude výbor prihliada-

²⁵⁴ Pozri Všeobecný komentár Výboru č. 2, odsek 9.

dať na účinky pomoci poskytnutej všetkými zúčastnenými mimo zmluvných strán na ich schopnosť plniť svoje povinnosti vyplývajúce z článku 13. Osvojenie si ľudskoprávneho prístupu zo strany špecializovaných agentúr, programov a orgánov Spojených národov významne uľahčí uplatňovanie práva na vzdelanie.

VŠEOBECNÝ KOMENTÁR Č. 9 (2006) VÝBORU PRE PRÁVA DIEŤAŤA OSN (PRÁVA DETÍ SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM, VÝBER)

VIII. Vzdelávanie a voľný čas (články 28, 29 a 31)

A. Kvalitné vzdelávanie

44. Deti so zdravotným postihnutím majú rovnaké právo na vzdelanie ako všetky ostatné deti, majú si toto právo užívať bez akejkoľvek diskriminácie a na základe rovných príležitostí, tak ako to stanovuje tento dohovor.²⁵⁵ Na tento účel je nutné zabezpečiť účinný prístup detí so zdravotným postihnutím k vzdelávaniu, aby sa podporilo „rozvíjanie osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových a fyzických schopností v najvyššej možnej miere“ (pozri články 28 a 29 dohovoru a Všeobecný komentár č. 1 (2001), ktorý výbor vydal k cieľom a úlohám vzdelávania). Dohovor uznáva potrebu úpravy školskej praxe a prípravy radových učiteliek a učiteľov, aby mohli učiť deti s rôznymi schopnosťami a zabezpečiť, že tieto budú dosahovať pozitívne školské výsledky.

²⁵⁵ V tomto kontexte by výbor rád odkázal na Miléniovú deklaráciu OSN (A/RES/55/2) a predovšetkým na Miléniový rozvojový cieľ č. 2 týkajúci sa všeobecného základného vzdelávania, podľa ktorého sa vlády zaväzujú „zabezpečiť, že do roku 2015 budú všetky deti, chlapci ako aj dievčatá, schopné dokončiť plný kurz základného vzdelania a že dievčatá a chlapci budú mať rovnaký prístup ku všetkým stupňom vzdelávania“. Výbor by takisto rád odkázal na ďalšie medzinárodné záväzky, ktoré podporujú myšlienku začleňujúceho vzdelávania, okrem iných Prehlásenie zo Salamanky a Akčný rámec pre vzdelávanie žiačok a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami prijaté na Svetovej konferencii o vzdelávaní žiačok a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami: Prístup a kvalita (UNESCO a Ministerstvo školstva a vedy Španielskeho kráľovstva), konanej 7. – 10. júna 1994 v Salamanke, v Španielsku a Dakarský akčný rámec nazvaný *Vzdelávanie pre všetkých – Plnenie našich kolektívnych záväzkov*, prijatý na Svetovom fóre pre vzdelávanie, konanom 26. – 28. apríla 2000 v Dakare, v Senegale.

45. Keďže deti so zdravotným postihnutím sa navzájom veľmi odlišujú, rodičia, vyučujúci a ostatní špecializovaní profesionáli musia pomáhať každému jednotlivému dieťaťu rozvíjať také spôsoby a zručnosti súvisiace s komunikáciou, jazykom, vzájomným pôsobením, orientáciou a riešením problémov, ktoré najlepšie vyhovujú potenciálu tohto dieťaťa. Každý, kto podporuje zručnosti, schopnosti a rozvoj dieťaťa, je povinný presne sledovať napredovanie dieťaťa a pozorne načúvať jeho verbálnej a emocionálnej komunikácii v záujme toho, aby podporil vzdelávanie a rozvoj čo najcielenejším a čo najvhodnejším spôsobom.

B. Sebaúcta a sebadôvera

46. Kľúčové je, aby vzdelávanie dieťaťa so zdravotným postihnutím zahŕňalo posilňovanie jeho kladného sebavedomia, aby dieťa cítilo, že ostatní si ho vážia ako ľudskú bytosť bez akejkoľvek ujmy na jeho dôstojnosti. Dieťa musí byť schopné vnímať, že ostatní ctia a uznávajú jeho ľudské práva a slobody. Začleňovaním dieťaťa so zdravotným postihnutím medzi ostatné deti v triede možno dieťaťu ukázať, že má uznávanú identitu a patrí do spoločenstva žiakov, žiakov, rovesníkov, občianok a občanov. Rovesnícka podpora, ktorá povzbudzuje sebaúctu detí so zdravotným postihnutím, by sa mala viac uznávať a presadzovať. Vzdelávanie musí dieťaťu takisto poskytnúť čo najvyššiu možnú mieru posilňujúceho zážitku zo sebaovládania, výkonu a úspechu.

C. Vzdelávanie v rámci školského systému

47. Vzdelávanie v ranom detstve je významné najmä pre deti so zdravotným postihnutím, keďže ich postihnutie a ich špeciálne potreby sa často odhalia práve v týchto inštitúciách. Včasný zásah je mimoriadne dôležitý, ak chceme pomôcť deťom naplno rozvinúť ich potenciál. Ak u dieťaťa spozorujeme postihnutie alebo vývojové oneskorenie v skorom štádiu, dieťa má oveľa lepšie šance naplno vyťažiť zo vzdelávania v ranom detstve, ktoré by malo byť navrhnuté tak, aby zodpovedalo jeho individuálnym potrebám. Vzdelávanie

v ranom detstve poskytované štátom, spoločenstvom alebo subjektmi občianskej spoločnosti môže byť veľmi nápomocné pre pohodu a rozvoj všetkých detí so zdravotným postihnutím (pozri Všeobecný komentár č. 7 z roku 2005 k uplatňovaniu práv dieťaťa v ranom detstve). Základné vzdelanie, ktoré v mnohých členských štátoch okrem základných škôl zahŕňa aj stredné školy, sa deťom so zdravotným postihnutím musí poskytovať bezplatne. Všetky školy by mali byť bez komunikačných ako aj fyzických bariér, ktoré by mohli brániť prístupu detí so zníženou pohyblivosťou. Takisto vyššie vzdelanie, ktoré má byť prístupné pre všetkých podľa schopností, musí byť prístupné aj pre schopné adolescentky a schopných adolescentov so zdravotným postihnutím. Mnohé deti, aby mohli naplno uplatniť svoje právo na vzdelanie, potrebujú osobnú pomoc, predovšetkým učiteliek a učiteľov podkutých v metódike a technikách vyučovania, vrátane používania vhodného jazyka a ďalších foriem komunikácie, aby mohli učiť deti s rôznou škálou schopností a používať individualizované vyučovacie stratégie zamerané na dieťa ako aj vhodné prístupné učebné materiály, vybavenie a pomôcky, ktoré by členské štáty mali poskytnúť v maximálnej možnej miere dostupných zdrojov.

D. Inkluzívne (začleňujúce) vzdelávanie

48. Začleňujúce vzdelávanie²⁵⁶ by malo byť hlavným cieľom vzdelávania detí so zdravotným postihnutím. Spôsob a forma začlenenia sa musí riadiť individuálnymi vzdelávacími potrebami konkrétneho dieťaťa, keďže vzdelávanie niektorých detí so zdravotným postihnutím si vyžaduje taký druh podpory,

²⁵⁶ Dokument *Smernice UNESCO pre začleňovanie: Zabezpečovanie prístupu k vzdelávaniu pre všetkých* (UNESCO, 2005) poskytuje nasledujúcu definíciu: „Začleňovanie je vnímané ako proces odpovedania a reagovania na rozmanitosť potrieb všetkých učiacich sa prostredníctvom zvyšovania ich účasti na učení, kultúre a živote spoločností a zároveň znižovania rozsahu vyčleňovania zo vzdelávania i v jeho rámci. Zahŕňa zmeny a úpravy obsahu, prístupu, štruktúr a stratégií so spoločnou víziou pre všetky deti určitej vekovej skupiny a s presvedčením, že bežný vzdelávací systém je zodpovedný za vzdelávanie všetkých detí ... Začleňovanie má do činenia s identifikovaním a odstraňovaním bariér...“ (s. 13 a 15).

ktorý nemusí byť bežne dostupný vo všeobecnom vzdelávacom systéme. Výbor upozorňuje na výslovný záväzok k zavádzaniu začleňujúceho vzdelávania, obsiahnutý v návrhu dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím a na povinnosť členských štátov zabezpečiť, aby žiadna osoba so zdravotným postihnutím vrátane detí nebola vyčlenená zo všeobecného vzdelávacieho systému na základe zdravotného postihnutia a aby sa jej v rámci všeobecného vzdelávacieho systému dostalo podpory potrebnej na dosiahnutie účinného vzdelania. Výbor vyzýva členské štáty, ktoré sa doposiaľ nevydali smerom k začleňujúcemu vzdelávaniu, aby prijali opatrenia potrebné na dosiahnutie tohto cieľa. Na druhej strane výbor podčiarkuje, že rozsah začlenenia v rámci všeobecného vzdelávacieho systému sa môže líšiť. V podmienkach, ktoré nezaručujú dosiahnutie plne začleňujúceho vzdelávania v blízkej budúcnosti, musí byť udržiavaná množina dostupných služieb a programových volieb.

49. V ostatných rokoch sa hnutie smerom k začleňujúcemu vzdelávaniu teší veľkej podpore. Avšak aj samotný pojem „začleňujúci“ môže mať rôzny význam. Vo svojej podstate začleňujúce vzdelávanie predstavuje sústavu hodnôt, zásad a praktík, ktorá sa snaží poskytnúť všetkým žiačkam a žiakom zmysluplné, účinné a kvalitné vzdelávanie rešpektujúce rozmanitosť učebných podmienok a požiadaviek nielen detí so zdravotným postihnutím ale všetkých žiačok a žiakov. Tento cieľ možno dosiahnuť rôznymi organizačnými prostriedkami, ktoré rešpektujú rozmanitosť detí. Začleňovanie môže mať podobu plného umiestnenia všetkých žiačok a žiakov so zdravotným postihnutím do jednej všeobecnej triedy alebo ich umiestnenia do všeobecnej triedy s rôznym stupňom začlenenia vrátane určitého podielu špeciálneho vzdelávania. Dôležité je pochopiť, že začleňovanie neslobodno vnímať ani uskutočňovať ako jednoduché zahrnutie detí so zdravotným postihnutím do všeobecného vzdelávacieho systému bez ohľadu na ich výzvy a potreby. V tomto ohľade je kľúčová úzka spolupráca medzi špeciálnym a všeobecným učiteľským personálom. Školské kurikulumy je potrebné prehodnotiť a navrhnuť tak, aby zodpovedali potrebám detí so zdravotným postihnutím aj bez neho.

Vzdelávacie programy pre učiteľský a ostatný personál musia byť v rámci vzdelávacieho systému upravené v záujme plného uplatňovania filozofie začleňujúceho vzdelávania.

E. Výchova k povolaniu a odborné vzdelanie

50. Vzdelávanie zamerané na budúce povolanie a prechod do zamestnania je pre všetky osoby so zdravotným postihnutím bez ohľadu na vek. Nevyhnutné je začať s touto prípravou včas, pretože kariérny rozvoj treba vnímať ako proces, ktorý začne v ranom veku a pokračuje po zvyšok života. Rozvíjanie povedomia o budúcej kariére a rozvoj odborných zručností v čo najskoršom štádiu, počínajúc základnou školou, umožňuje deťom, aby mohli neskôr prijímať lepšie rozhodnutia vo veci svojho zamestnania. Príprava na povolanie na základnej škole neznamená využívanie mladých detí na prácu, ktorá nakon otvorí dvere k ich ekonomickému vykorisťovaniu. Začína tým, že žiaci a žiačky na nižších stupňoch si zvolia ciele zodpovedajúce svojim rozvíjajúcim sa schopnostiam. Pokračuje strednou školou s funkčnými kurikulumami, ktorá žiačky a žiakov naučí primeraným zručnostiam a ponúkne im prístup k pracovnej skúsenosti, ktorá je systematicky koordinovaná a monitorovaná zo strany školy ako aj pracoviska.

51. Kariérny rozvoj a odborné zručnosti by mali byť zahrnuté do školských kurikul. Rozvíjanie povedomia o budúcej kariére a získavanie odborných zručností by malo tvoriť súčasť povinnej školskej dochádzky. V krajinách, kde povinná školská dochádzka nepresahuje rámec základnej školy, by odborné vzdelávanie nad rámec základnej školy malo byť povinné pre deti so zdravotným postihnutím. Vlády musia pre odborné vzdelávanie vyvinúť príslušné politiky a uvoľniť dostatočné finančné zdroje.

F. Rekreačia a kultúrne vyžitie

52. Článok 31 tohto dohovoru ustanovuje právo dieťaťa na rekreáciu a kultúrne vyžitie zodpovedajúce veku dieťaťa. Tento článok

je potrebné vykladať s ohľadom na rozumový, psychologický i fyzický vek ako aj schopnosti dieťaťa. Už dávnejšie sa zistilo, že hranie sa je najlepším prostriedkom na získavanie rôznych zručností, vrátane sociálnych. Plné začlenenie detí so zdravotným postihnutím do spoločnosti sa dosiahne vtedy, keď deťom (so zdravotným postihnutím i bez neho) poskytneme príležitosť, priestor a čas na to, aby sa spolu hrali. Výchova k rekreácii, zmysluplnému tráveniu voľného času a hre by mala brať ohľad aj na deti so zdravotným postihnutím v školskom veku.

53. Deti so zdravotným postihnutím by mali mať rovnaké príležitosti pre účasť na rôznej kultúrnej, umeleckej i športovej činnosti. Tieto činnosti je nutné vnímať jednak ako prostriedok na sebaujadrnenie a jednak ako prostriedok na dosiahnutie uspokojujúcej kvality života.

G. Šport

54. Súťažná ako aj nesúťažná športová činnosť musí byť navrhnutá tak, aby vhodným spôsobom začleňovala deti so zdravotným postihnutím vždy a všade tam, kde je to možné. Chceme tým povedať, že dieťa so zdravotným postihnutím, ktoré je schopné súťažiť s deťmi bez postihnutia, treba v tomto súťažení povzbudzovať a podporovať. Šport je však oblasťou, ktorá kladie zvýšené nároky na fyzickú zdatnosť a z toho dôvodu budú deti so zdravotným postihnutím často potrebovať svoje vlastné hry a súťaže, pri ktorých budú môcť čestne a bezpečne súťažiť navzájom. Tu však treba zdôrazniť zodpovednú úlohu médií, ktoré by mali súťažiam detí so zdravotným postihnutím venovať rovnakú pozornosť, akú venujú súťažiam detí bez zdravotného postihnutia.

KOMENTÁR O VZDELÁVANÍ PORADNÉHO VÝBORU RÁMCOVÉHO DOHOVORU RADY EURÓPY NA OCHRANU NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN (Časť)

1.2 RÁMCOVÝ DOHOVOR AKO NEODDELITELNÁ SÚČASŤ MEDZINÁROD- NÝCH ĽUDSKOPRÁVNÝCH LISTÍN

Ochrana národnostných menšín ako aj práv a slobôd osôb patriacich k týmto menšinám tvorí neoddeliteľnú súčasť medzinárodnej ochrany ľudských práv, tak ako to stanovuje článok 1 rámcového dohovoru: „Ochrana národnostných menšín a práv a slobôd osôb patriacich k týmto menšinám tvorí neoddeliteľnú súčasť medzinárodnej ochrany ľudských práv a ako taká patrí do rámca medzinárodnej spolupráce.“

Z toho logicky vyplýva, že *právo na vzdelanie* ako aj *práva v oblasti vzdelávania* pre menšiny zaručené rámcovým dohovorom tvoria neoddeliteľnú súčasť vzdelávacích práv, tak ako sú zakotvené v mnohých konkrétnych ustanoveniach medzinárodných ľudskoprávných listín vrátane Všeobecnej deklarácie ľudských práv, Medzinárodného paktu o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, Dohovoru o právach dieťaťa, Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien, Dohovoru UNESCO proti diskriminácii vo vzdelávaní, Európskeho dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd a revidovanej Európskej sociálnej charty.

Tieto ustanovenia zakotvujú niekoľko rozličných práv, vrátane:

- zásady bezplatného a povinného základného vzdelania;
- rovného prístupu k vzdelávaniu a rovných príležitostí v rámci vzdelávacieho systému;
- slobody rodičov vybrať pre svoje deti také vzdelanie, ktoré je v súlade s ich vlastným náboženským, morálnym alebo filozofickým presvedčením;
- práva fyzických a právnických osôb zriaďovať a spravovať svoje vlastné vzdelávacie inštitúcie;

- o práva na výučbu jazyka pre migrujúcich pracovníkov a ich rodiny.

Vyčerpávajúce smernice vo veciach týkajúcich sa vzdelávacích práv národnostných menšín možno nájsť aj v Haagskych odporúčaní OBSE o právach na vzdelávanie pre národnostné menšiny. Dodatočné smernice ohľadne menšinových jazykov vo vzdelávaní poskytuje Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov.

Rámcový dohovor zaručuje práva pre „osoby patriace k národnostným menšinám“. Zrejme je, že týmito „osobami“ môžu byť muži i ženy, deti i dospelí. A vskutku, ustanovenia rámcového dohovoru odkazujú nielen na formálne školské aktivity ale aj na vzdelávanie a vzdelávacie systémy v širších súvislostiach. V ostatných rokoch prejavoval poradný výbor zvýšenú citlivosť na rôzniake sa uplatňovanie práv osôb patriacich k rozličným národnostným menšinám alebo k rozličným skupinám v rámci menšinových spoločenstiev, mužov a žien, tých s občianstvom aj bez neho.²⁵⁷

Rámcový dohovor sa však nezaobrá len právami menšín na vzdelanie a konkrétne na určitý druh vzdelania; rovnako je dôležitý pre zvyšovanie povedomia a znalostí väčšinového obyvateľstva o jazyku, kultúre a tradíciách menšín.²⁵⁸ Okrem toho, článok 14 (3) stanovuje, že právo osôb patriacich

²⁵⁷ Napríklad, Slovenská republika do svojej správy ACFC/SR(99)8 zahrnula informáciu o špeciálnom úsilí zameranom na vzdelávanie rómskych žien. Spojené kráľovstvo vo svojej správe ACFC/SR(99)13 skonštatovalo, že „vláda je znepokojená z neprimerane vysokého počtu žiačok a žiakov patriacich k etnickým skupinám, predovšetkým africko-karibských chlapcov, ktorí sú ... vylučovaní zo ... škôl“. Poradný výbor vo svojom komentári k Spojenému kráľovstvu ACFC/INF/OP/I(2002)006 ohľadne prístupu k vyššiemu vzdelaniu poznamenal, že „zatiaľ čo určité etnické skupiny sú dobre zastúpené ..., zastúpenie ostatných skupín, napríklad bangladéšskych žien či afrických a africko-karibských mužov, zostáva výrazne nedostatočné“ (odsek 85).

²⁵⁸ Pozri komentár Poradného výboru k Cypru ACFC/INF/OP/I(2002)4, odsek 30. V ostatných komentároch je zdôraznená potreba vzdelávania osôb patriacich k špecifickým profesijným skupinám. To je prípad komentára Poradného výboru k Albánsku ACFC/INF/OP/I(2003)004, v ktorom Poradný výbor zdôrazňuje potrebu vzdelávania profesijných skupín, akými sú napríklad príslušníci a príslušníčky orgánov činných v trestnom konaní, pracovníčky a pracovníci v oblasti súdnictva a médií, o situácii a potrebách rómskych a egyptských spoločenstiev v záujme podporovania znášanlivosti (odsek 94).

k národnostným menšinám na učenie sa menšinového jazyka alebo na vzdelávanie v tomto jazyku by nemalo nepriaznivo ovplyvňovať výučbu a učenie sa úradného jazyka príslušného štátu.

Ako už bolo uvedené, právo na vzdelanie je ľudským právom nielen samo osebe ale aj neodmysliteľným predpokladom plného uplatňovania mnohých ďalších ľudských práv, napríklad práva na účasť, slobody prejavu, slobody spolčovania, atď. Z toho dôvodu má rámcový dohovor v kontexte ľudskoprávných dokumentov kľúčovú dôležitosť ako záruka uplatňovania celého spektra ľudských práv osôb patriacich k národnostným menšinám.

Pri plánovaní a činnosti v oblasti vzdelávania by sa malo prihliadať na prácu odvedenú v tomto zmysle na rôznych fórach, vrátane zmluvných monitorovacích orgánov Organizácie Spojených národov (OSN), špeciálnej spravodajkyne OSN pre právo na vzdelanie, Európskeho súdu pre ľudské práva a orgánov Rady Európy (napr. Expertného výboru pre monitorovanie Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov či Riaditeľstva školského, mimoškolského a vyššieho vzdelávania a jeho Divízie jazykovej politiky). Právo na vzdelanie ako aj ostatné vzdelávacie práva je takisto potrebné vnímať v širšom kontexte záväzkov konkrétnych štátov v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, predovšetkým v kontexte pokračujúceho Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania.²⁵⁹

1.3 Ciele vzdelávania

Z pohľadu Rámcového dohovoru má vzdelávanie v rôznorodých spoločnostiach rozmanité a príležitostne protichodné ciele, ktoré majú byť vo vzájomnom súlade a rovnováhe. V oblasti vzdelávania pôsobí mnoho rôznych účastníčok a účastníkov: vzdelávaní, vzdelávajúci, rodičia, menšinové skupiny, miestne, regionálne a ústredné orgány. Ich potreby a aspirácie sa môžu líšiť

²⁵⁹ Pre aktualizáciu a zhrnutie tohto úsilia pozri: Valné zhromaždenie OSN, Revidovaný návrh akčného plánu pre prvú fázu (2005-2007) Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania, A/59/525/Rev.1 (2. marca 2005).

a preto musia by ustavične posudzované a v čo najvyššej možnej miere zosúladované. Dohovor o právach dieťaťa nadraduje potreby a želania dieťaťa nad všetky ostatné, čo je rozmer, ktorý v skorších dokumentoch chýbal. Tento rozmer má vysokú dôležitosť práve v oblasti vzdelávania, kde ostatné medzinárodné dokumenty kedysi uprednostňovali skôr záujmy a voľby rodičov alebo vzdelávajúcich na úkor názorov dieťaťa.

Ciele vzdelávania sú podrobne vyložené v článku 29 Dohovoru o právach dieťaťa.

„1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou dohovoru, sa zhodujú, že vzdelávanie dieťaťa má smerovať k:

- a) rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho jedinečných daností a duševných a fyzických schopností v ich najvyššej možnej miere;
- b) rozvíjaniu úcty k ľudským právam a základným slobodám a k zásadám zakotveným v Charte Organizácie Spojených národov;
- c) rozvíjaniu úcty k rodičom, k vlastnej kultúrnej, jazykovej a hodnotovej identite a k hodnotám krajiny, v ktorej dieťa žije i k hodnotám krajiny svojho pôvodu a k iným kultúram
- d) 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 a osobami domorodého pôvodu;
- e) rozvíjaniu úcty k prírodnému prostrediu.”

2. Žiadna časť tohto článku alebo článku 28 sa nesmie vykladať spôsobom obmedzujúcim slobodu jednotlivcov a organizácií zriaďovať a riadiť vzdelávacie inštitúcie. Za všetkých okolností je však potrebné zabezpečiť dodržiavanie princípov ustanovených v odseku 1 tohto článku a podmienok, aby vzdelanie poskytované týmito inštitúciami zodpovedalo minimálnym štandardom ustanoveným štátom.

Niektoré z týchto cieľov, napríklad rozvoj jazykových schopností dieťaťa, sú chápané predovšetkým ako pomocné. V týchto prípadoch je vzdelávanie

vnímané ako nástroj na dosahovanie iných cieľov (napr. zamestnanie sa alebo zúčastňovanie sa na rozhodovacích procesoch).

Ostatné ciele vzdelávania sú vnímané ako prvotné v tom zmysle, že sa považujú za dôležité, hoci pre to neexistuje žiadne iné rozumné alebo ekonomické odôvodnenie. To je prípad rozvíjania úcty k identite dieťaťa.

Naše súčasné chápanie dieťaťa ako jedinca s nezávislými potrebami a schopnosťami pretvorilo naše priority vo vzťahu k potrebám rôznych aktérov a aktérov pôsobiacich v oblasti vzdelávania. Všetky vzdelávacie programy by preto mali zohľadňovať oba druhy cieľov, avšak mali by tak robiť pri súčasnej snahe slúžiť najlepším záujmom dieťaťa, tak ako to stanovuje Dohovor o právach dieťaťa.²⁶⁰ Vskutku, rozlíšenie medzi pomocnými a prvotnými cieľmi je do určitej miery umelé. Úcta k jazykovej identite dieťaťa je napríklad predpokladom pre postupnú dvojjazyčnosť a mnohojazyčnosť, pri ktorej sa rozvíjajú a posilňujú poznávacie a citové schopnosti dieťaťa, pričom rozdielne jazyky sa navzájom podporujú a jazyková identita je v takom prípade pomocným cieľom a súčasne cieľom samým osebe.

Stojí za to uviesť, že len veľmi málo štátov sa vo svojich správach venuje otázke cieľov vzdelávania. Niektoré štáty sa však venujú zásadám vzdelávania a vzdelávacích kurikúl v zmysle článku 6 Rámcového dohovoru.²⁶¹ Poradný výbor rozoberal ciele menšinového vzdelávania aj vtedy, keď upozornil, že lužickosrbské menšinové školy pôsobia viac ako sto rokov a plnia nielen „vzdelávaciu funkciu ale zároveň prispievajú k vyjadreniu lužickosrbskej identity v oblastiach tradične obývaných touto menšinou“.²⁶²

²⁶⁰ Pozri aj Výbor pre práva dieťaťa, Všeobecný komentár č. 1 venovaný cieľom vzdelávania (2003).

²⁶¹ Pozri napr. správu Estónska ACFC/SR(99)16, ktorej odseky 30-31 rozoberajú ciele estónskeho zákona o vzdelávaní a aj správu Švajčiarska ACFC/SR(2001)2, ktorá sa v odseku 153 venuje dôležitosti vzdelávania pre kontakty medzi kultúrami a presadzovanie znášanlivosti.

²⁶² Pozri komentár Poradného výboru k Nemecku ACFC/INF/OP/I(2002)008, odsek 59.

1.4 Dôležitosť článkov 4 - 6 rámcového dohovoru

Rodičia chcú, aby sa ich deťom dostalo kvalitného vzdelania, ktoré by im zabezpečilo rovný prístup a zaobchádzanie a umožnilo im rozvinúť svoje schopnosti a osobnosti, stať sa plnohodnotnými členkami a členmi spoločenských skupín, v ktorých žijú a žiť dôstojným životom. Všetky členské štáty majú záujem ako aj povinnosť podporovať a umožňovať toto úsilie a zabezpečovať sociálnu súdržnosť na svojom území.

Na dôvažok k špecifickým ustanoveniam (články 12-14), ktoré zaručujú právo na vzdelanie a práva v oblasti vzdelávania, článok 6 rámcového dohovoru identifikuje vzdelávanie ako oblasť špecifickej dôležitosťi so zreteľom na potrebu rozvíjať ducha znášanlivosti a dialógu medzi kultúrami:

- „1. Strany budú podporovať ducha tolerancie a medzikultúrny dialóg a prijímať účinné opatrenia na podporu vzájomnej úcty a porozumenia a spolupráce medzi všetkými osobami žijúcimi na svojom území bez ohľadu na ich etnickú, kultúrnu, jazykovú alebo náboženskú identitu, predovšetkým v oblasti vzdelávania, kultúry a médií.
2. Strany sa zaväzujú prijať primerané opatrenia na ochranu osôb, ktoré by sa mohli stať predmetom ohrozenia alebo aktu diskriminácie, nepriateľstva alebo násillia pre ich etnickú, kultúrnu, jazykovú alebo náboženskú identitu.“

Články 4, 5 a 6 predstavujú pokračovanie základných povinností členských štátov.

V oblasti vzdelávania článok 4 zaručuje rovný prístup k vzdelávaniu a zakazuje diskrimináciu. Takisto vysvetľuje, že členské štáty sa zaväzujú prijať tam, kde je to potrebné, pozitívne opatrenia s cieľom podporovať úplnú a účinnú rovnosť pre osoby patriace k národnostným menšinám. Toto ustanovenie nemožno dostatočne zdôrazniť. Rámcový dohovor predpokladá, že členské štáty aktívne sledujú ciele v ňom zakotvené. Pasívny postoj môže vyústiť do porušovania povinností v ňom stanovených. Príkladmi takých porušení je absencia legislatívy zaručujúcej právo na vzdelanie a práva v oblasti vzdeláva-

nia pre osoby patriace k národnostným menšinám alebo menšinové politiky, ktoré majú povahu nesystémových ad hoc opatrení.²⁶³ Tieto – vhodné a potrebné – opatrenia zavedené s cieľom podporovať úplnú a účinnú rovnosť pre osoby patriace k národnostným menšinám ako také nezakladajú diskrimináciu väčšiny alebo ďalších skupín (článok 4.3). Rovný prístup k vzdelaniu je takisto upravený v článku 12 (3).

Článok 5 sa venuje potrebe vytvárať vhodné podmienky, ktoré sú pre osoby patriace k národnostným menšinám potrebné na zachovanie a rozvíjanie ich kultúry ako aj kľúčových prvkov ich identity. Články 12-14 podrobnejšie vysvetľujú, čo tento princíp znamená v oblasti vzdelávania.

Ako už bolo uvedené, dôležitosť článkov 4 a 5 spočíva v ich jasnej formulácii, teda že aktívna a zosúladená vzdelávacia politika je potrebná na uplatňovanie ustanovení rámcového dohovoru.

Okrem jasných a zosúladených legislatívnych a inštitucionálnych záruk je ďalším predpokladom akejkoľvek aktívnej vzdelávacej politiky existencia základných údajov v oblasti vzdelávania. V záujme uplatňovania týchto ustanovení (najmä článkov 5, 12 a 14) potrebujú všetky zmluvné strany primerané údaje o rozmanitých skupinách žijúcich na ich území ako aj o ich potrebách a aspiráciách v oblasti vzdelávania. Poradný výbor tradične prejavuje citlivosť voči rozličným potrebám rôznych jednotlivcov i skupín v rámci jedného menšinového spoločenstva. Koncentrované skupiny či jednotlivci žijúci v mestskom prostredí môžu mať odlišné potreby a očakávania ako rozptýlené menšiny či vidiecke obyvateľstvo. Z toho dôvodu je pri navrhovaní a uplatňovaní vzdelávacích politík potrebné mať na pamäti článok 15, ktorý zaručuje právo na účinnú účasť osôb patriacich k národnostným menšinám,

²⁶³ Pozri napríklad komentár k Taliansku ACFC/INF/OP/I(2002)007, odsek 58, v ktorom poradný výbor upozorňuje, že vyučovanie menšinových jazykov by malo skôr tvoriť súčasť koordinovaných programov ako mať povahu ojedinelých pokusov. V komentári k Švédsku ACFC/INF/OP/I(2003)006, odsek 60, poradný výbor kritizuje absenciu zákonných záruk dvojazyčného vzdelávania aj pre iné menšiny ako sú Samovia, napriek tomu, že v tomto ohľade jestvuje jasná požiadavka.

aby sa dosiahlo, že budú odrážať rozmanitosť potrieb a želaní rozličných segmentov menšinového spoločenstva.

Poradný výbor dôsledne podčiarkuje potrebu rešpektovania zásady slobodného sebaurčenia osôb patriacich k národnostným menšinám a existencie primeraných záruk pri nakladaní s demografickými, etnickými a ďalšími osobnými údajmi v súlade s článkom 3 rámcového dohovoru. Zároveň je dôležité, aby štáty prostredníctvom kombinácie kvantitatívnych a kvalitatívnych nástrojov posudzovali vzdelávacie potreby v konzultáciách s tými, ktorých sa to týka.²⁶⁴ Dôležitosť východiskových údajov sa zvyšuje ruka v ruku so zvyšujúcou sa decentralizáciou v oblasti vzdelávania. Absenciu takýchto základných údajov nemožno použiť ako zámienku na nečinnosť, napr. v oblasti menšinového vzdelávania.

Poradný výbor často upozorňuje na absenciu rodovo roztriedených informácií v predložených správach, a preto sa tomu často venuje vo svojich komentároch. V niektorých prípadoch chýbajú základné údaje o vzdelávaní a o menšinách ako takých; v niektorých krajinách zhromažďovaniu takýchto údajov bránia platné zákony. V iných krajinách sa tieto údaje zhromažďujú, neodrážajú však postavenie a dosiahnuté výsledky dievčat a chlapcov, mužov a žien v rámci vzdelávacieho systému. Rozdiely medzi mužmi a ženami vo sfére vzdelávania často vedú k rozdielom v prístupe a postavení v zamestnaní, a preto by sa mali pozorne monitorovať. Negatívne stereotypy týkajúce sa rodových úloh – v rámci väčšinového ako aj menšinového obyvateľstva – musia byť verejne odhaľované a diskutované a zmluvné strany musia vyvinúť sústredené úsilie na ich odstránenie v súlade so svojimi povinnos-

²⁶⁴ Aj akademici a mimovládne organizácie by mohli byť nápomocní v procese zhromažďovania a vyhodnocovania týchto údajov. Pozri napríklad správu Právo na vzdelanie osôb patriacich k národnostným menšinám vo Vojvodine, ktorú vydalo Vojvodinské centrum pre ľudské práva v Novom Sade v roku 2005.

ťami vyplývajúcimi z Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (článok 5).²⁶⁵

Článok 6 rámcového dohovoru vyžaduje, aby zmluvné strany podporovali znášanlivosť, dialóg a vzájomné porozumenie medzi rôznymi skupinami žijúcimi na ich území. V oblasti vzdelávania to na ne kladie nároky v súvislosti s obsahom vzdelávania ako aj s výberom vzdelávacích foriem, personálu, štruktúr a inštitúcií. Medzi článkom 6 a článkom 12 existuje silná spojitosť v tom zmysle, že obe ustanovenia podporujú základný étos rámcového dohovoru ako dokumentu podporujúceho dialóg medzi kultúrami, začleňovanie menšín do širšej spoločnosti a sociálnu súdržnosť. Zmluvné strany by mali pravidelne revidovať kurikulá a učebnice v takých predmetoch ako dejepis, náboženstvo a literatúra, avšak tieto revízie by sa takisto mali zamerať na celkové kurikulum v záujme toho, aby odrážalo rozmanitosť kultúr a identít a podporovalo znášanlivosť a komunikáciu medzi kultúrami. V súvislosti s vyučovaním dejepisu poradný výbor pamätá na dlhotrvajúce úsilie Rady Európy v tejto oblasti. Toto úsilie sa sústreďuje na odstránenie stereotypov a predsudkov z učebníc dejepisu a na povzbudenie potenciálu kritického myslenia prostredníctvom dejín. Hoci zavedenie prvkov medzikultúrnych vedomostí a dialógu do vzdelávacích programov ako aj potreba ich revízie, najmä v oblasti dejepisu a náboženstva, bolo často predmetom komentárov poradného výboru, treba zdôrazniť, že poradný výbor doposiaľ nemal príležitosť obširnejšie sa vyjadriť k otázke náboženskej výchovy alebo vzdelávania poskytovaného náboženskými inštitúciami.²⁶⁶

²⁶⁵ Pozri aj článok 10 Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien, ktorý sa špecificky zaoberá rovnosťou práv v oblasti vzdelávania, vrátane prístupu k rovnakým kurikulám, rovnakým skúškam, učiteľskému personálu s rovnakou úrovňou kvalifikácie a k školským budovám a vybaveniu rovnakej kvality.

²⁶⁶ Správa Bulharska ACFC/SR(2003)001 obsahuje sebakritické hodnotenie nedostatočného zahrnutia medzikultúrnych prvkov do bulharských kurikulá ale aj informáciu o úsilí mimovládnej organizácie (Medzietnická iniciatíva Nadácie pre ľudské práva) venovať sa tejto potrebe v oblasti vzdelávania. Správa Švajčiarska ACFC/SR(2001)2 opisuje úsilie Švajčiarskej vysielacej spoločnosti SSR podporovať porozumenie medzi kultúrami prostredníctvom seriálu o rozličných náboženstvách. To zároveň ilustruje

Zaužívaná zásada medzinárodného práva na jednej strane vyžaduje, aby si rodičia mohli pre svoje deti zvoliť taký druh vzdelávania, ktoré je v súlade s ich vlastným náboženským, morálnym alebo filozofickým presvedčením (pozri článok 26, odsek 3 Všeobecnej deklarácie ľudských práv a článok 2 Protokolu 1 Európskeho dohovoru o ľudských právach) a na druhej strane, aby boli informácie a vedomosti odovzdávané objektívnym, kritickým a pluralistickým spôsobom.²⁶⁷ V tejto súvislosti si možno spomenúť aj na detailné ustanovenia týkajúce sa náboženstva vo vzdelávaní obsiahnuté vo Vienskedom dokumente OBSE z roku 1989, vrátane práva každého človeka poskytovať a dostávať náboženskú výchovu v jazyku, ktorý si zvolí (odsek 16). Všetky tieto medzinárodné dokumenty podporujú porozumenie a dialóg medzi skupinami a potláčajú absolutizmus, neznášanlivosť a nenávisť.

Články 7 a 8 rámcového dohovoru zaručujú osobám patriacim k národnostným menšinám náboženskú slobodu ako aj právo vyznávať vieru a zakladať náboženské inštitúcie, organizácie a združenia. Toto naposledy menované právo možno nájsť aj v súvislosti s právom na vzdelanie v článku 2 Dodatočného protokolu I. k Európskemu dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd.²⁶⁸ Podľa článku 17 európskeho dohovoru, ktorý sa zaober-

dôležitosť médií, a predovšetkým televízie ako vzdelávacích nástrojov. V komentári k Arménsku ACFC/INF/OP/I(2003)001 poradný výbor upozorňuje (v súvislosti s článkom 12), že kultúra, dejiny, náboženstvo a tradície osôb patriacich k národnostným menšinám sa vyučujú iba na špeciálnych nedelňách a „nie ako súčasť všeobecných učebných osnov“.

²⁶⁷ Pozri prípad *Kjeldsen, Busk Madsen a Pedersen v. Dánsko*, ECHR, Ser. A, No.23, 1976, odsek 50, alebo *Hartikainen v. Fínsko*, Komunikácia č. 40/1978. V posledne menovanom prípade Výbor pre ľudské práva rozhodol, že povinná náboženská výchova (alebo dejiny náboženstva a etiky) je v súlade s článkom 18(4) Medzinárodného paktu o občianskych a politických právach iba ak takáto výchova prebieha neutrálnym a objektívnym spôsobom a rešpektuje vyznanie rodičov a poručníkov, vrátane tých, ktorí nemajú žiadne náboženské vyznanie.

²⁶⁸ Článok 2 dodatočného protokolu stanovuje: „Nikomú nesmie byť upierané právo na vzdelanie. Pri výkone akýchkoľvek funkcií, ktoré zastáva vo vzťahu k vzdelávaniu a vyučovaniu, musí štát rešpektovať právo rodičov zabezpečiť pre svoje deti vzdelávanie a vyučovanie v súlade s ich vlastným náboženským a filozofickým presvedčením.“ Európsky súd pre ľudské práva mal niekoľko príležitostí vyjadriť sa k tomuto ustanoveniu.

rá zákazom zneužívania práv, by náboženské vyučovanie alebo výchova a vlastne ani akékoľvek iné vzdelávanie nemalo viesť k porušovaniu práv ostatných (bez ohľadu na to, či majú rovnaké alebo iné náboženské presvedčenie). Okrem vyššie spomenutých predmetov všetky školské predmety, vrátane matematiky, telesnej, hudobnej a výtvarnej výchovy takisto budú potrebovať revíziu a novelizáciu z multikultúrneho a medzikultúrneho hľadiska.

ODPORÚČANIE VÝBORU MINISTROV Č. 7 Z ROKU 2010 ČLENSKÝM ŠTÁTOM O CHARTE RADY EURÓPY O VZDELÁVANÍ K DEMOKRATICKÉMU OBČIANSTVU A ĽUDSKÝM PRÁVAM

(prijaté Výborom ministrov 11. mája 2010 na 120. zasadaní)

Výbor ministrov, podľa podmienok stanovených v článku 15.b Štatútu Rady Európy, pripomínajúc, že základným poslaním Rady Európy je podpora ľudských práv, demokracie a právneho štátu; pevne presvedčený, že vzdelávanie a odborná príprava zohrávajú kľúčovú úlohu pri podpore tejto úlohy; s ohľadom na právo na vzdelanie priznané v medzinárodnom práve, a to najmä v Európskom dohovore o ľudských právach (ETS č. 5), Všeobecnej deklarácii ľudských práv, Medzinárodnom pakte o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach a Medzinárodnom dohovore o právach dieťaťa; pripomínajúc, že Svetová konferencia o ľudských právach, ktorá sa konala vo Viedni v roku 1993, vyzvala štáty, aby začlenili predmety: ľudské práva, demokraciu a právny štát do kurikúl formálneho a neformálneho vzdelávania všetkých vzdelávacích inštitúcií; s ohľadom na rozhodnutie prijaté na druhom samite hláv štátov a vlád Rady Európy (1997), iniciovať vzdelávanie k demokratickému občianstvu s ohľadom na zvyšovanie povedomia občanok a občanov o ich právach a povinnostiach v demokratickej spoločnosti; pripomínajúc Odporúčanie Výboru ministrov č. 12 z roku 2002 o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a želajúc si na ňom stavať; s ohľadom na Odporúčanie Výbo-

ru ministrov č. 8 z roku 2003 o podpore a uznávaní neformálneho vzdelávania/učenia sa mladých ľudí a Odporúčanie Výboru ministrov č. 4 z roku 2004 o Európskom dohovore o ľudských právach v univerzitnom vzdelávaní a profesijnom vzdelávaní; s ohľadom na odporúčanie Parlamentného zhromaždenia č. 1682 z roku 2004, ktoré vyzvalo, aby bol navrhnutý európsky rámcový dohovor o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam; v reakcii na výzvu 7. konferencie európskych ministrov zodpovedných za mládež, ktorá sa konala v Budapešti roku 2005, aby bol vypracovaný rámcový strategický dokument o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam; želajúc si prispieť k dosiahnutiu cieľov Svetového programu ľudsko-právneho vzdelávania, prijatého v roku 2005 Valným zhromaždením Organizácie Spojených národov, pre ktoré je Rada Európy regionálnym partnerom v Európe; želajúc si nadviazať na skúsenosti roka 2005 ako Európskeho roka občianstva prostredníctvom vzdelávania, počas ktorého štáty a mimovládne organizácie podávali správy o početných príkladoch dobrej praxe v oblasti vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam a v záujme upevnenia, kodifikácie a šírenia takejto dobrej praxe v celej Európe; vzhľadom na to, že členské štáty sú zodpovedné za organizáciu a obsah svojich vzdelávacích systémov; uznávajúc kľúčovú úlohu mimovládnych organizácií a mládežníckych organizácií v tejto oblasti vzdelávania a v snahe podporiť ich, odporúča vládam členských štátov:

- realizovať opatrenia na základe ustanovení Charty Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam, ako je stanovené v prílohe k tomuto odporúčaniu;
- zabezpečiť, aby sa s Chartou široko oboznámili ich orgány zodpovedné za vzdelávanie a mládež;

poveruje svojho generálneho tajomníka, aby toto odporúčanie zaslal

- vládam štátov, zmluvných strán Európskeho kultúrneho dohovoru (ETS č 18), ktoré nie sú členskými štátmi Rady Európy;
- medzinárodným organizáciám.

CHARTA RADY EURÓPY O VZDELÁVANÍ K DEMOKRATIC- KÉMU OBČIANSTVU A ĽUDSKÝM PRÁVAM

prijatá v rámci odporúčania Výboru ministrov č. 7 z roku 2010

Časť I - Všeobecné ustanovenia

1. Rozsah

Táto charta sa týka vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam tak ako sú definované v odseku 2. Súvisiacim oblastiam, akými sú interkultúrne vzdelávanie, vzdelávanie zamerané na rovnosť, trvalo udržateľný rozvoj a mier sa podrobne nevenuje, zaoberá sa nimi len vtedy, keď sa prelínajú a interagujú so vzdelávaním k demokratickému občianstvu a ľudským právam.

2. Definícia

Na účely tejto charty:

- a) "Vzdelávanie k demokratickému občianstvu" znamená vzdelávanie, odbornú prípravu, tréning, šírenie povedomia, informovanie, praktiky a činnosti, ktoré študujúcim poskytujú vedomosti, schopnosti a porozumenie a rozvíjajú ich postoje a správanie tak, aby boli schopné a schopní uplatňovať a obhajovať svoje demokratické práva a povinnosti v spoločnosti, cítiť si rozmanitosť a zohrávať aktívnu úlohu v demokratickom živote, s cieľom presadzovania a ochrany demokracie a právneho štátu.
- b) "Vzdelávanie k ľudským právam" znamená vzdelávanie, odbornú prípravu, tréning, šírenie povedomia, informovanie, praktiky a činnosti, ktoré študujúcim ľuďom poskytujú vedomosti, schopnosti a porozumenie a rozvíjajú ich postoje a správanie tak, aby boli schopní prispievať k budovaniu a obrane všeobecnej kultúry ľudských práv v spoločnosti, s ohľadom na presadzovanie a ochranu ľudských práv a základných slobôd.
- c) "Formálne vzdelávanie" znamená štruktúrovaný výchovno-vzdelávací systém, ktorý prebieha od predškolskej výchovy, cez základné a stredné až po vysokoškolské vzdelávanie. Spravidla sa odohráva vo všeobecných alebo odborných vzdelávacích inštitúciách a zakončuje sa vysvedčením.

d) "Neformálne vzdelávanie" znamená akýkoľvek plánovaný vzdelávací program, zostavený za účelom zdokonaľovania schopností a kompetencií mimo formálneho vzdelávacieho prostredia.

e) "Informálne vzdelávanie" znamená celoživotný proces, pri ktorom si každý človek osvojuje postoje, hodnoty, schopnosti a vedomosti zo vzdelávacích vplyvov a zdrojov vo svojom vlastnom okolí a z každodennej skúsenosti (v rodine, s rovesníkmi, rovesníkmi, susedmi, ľuďmi, ktorých stretáva, z knižnice, médií, pracoviska, hry, atď.).

3. Vzťah medzi vzdelávaním k demokratickému občianstvu a ľudskoprávnym vzdelávaním Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a vzdelávanie k ľudským právam sú dve vzájomne prepojené a doplňujúce sa oblasti. Skôr než svojimi cieľmi a postupmi sa líšia svojím zameraním a rozsahom. Vzdelávanie k demokratickému občianstvu sa zameriava predovšetkým na demokratické práva a povinnosti a aktívnu účasť vo vzťahu k občianskej, politickej, sociálnej, ekonomickej, právnej a kultúrnej sfére spoločnosti, zatiaľ čo ľudskoprávne vzdelávanie sa zaoberá širším spektrom ľudských práv a základných slobôd vo vzťahu ku všetkým aspektom ľudského života.

4. Ústavné štruktúry a priority členských štátov

Ciele, zásady a stratégie, ktoré sa majú uplatňovať:

a) s náležitým rešpektom k ústavným štruktúram každého členského štátu používať prostriedky zodpovedajúce týmto štruktúram.

b) zohľadňovať priority a potreby každého členského štátu.

Časť II – Ciele a zásady

5. Ciele a zásady

Pri formovaní svojej politiky, legislatívy a praxe sa členské štáty majú riadiť nasledujúcimi cieľmi a zásadami.

a) Cieľ poskytnúť každému človeku na území daného štátu príležitosť vzdelávať sa v oblasti demokratického občianstva a ľudských práv.

b) V prípade vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam je učenie sa celoživotný proces. Účinné učenie sa v tejto oblasti zahŕňa široký rad zainteresovaných subjektov vrátane političiek, politikov, odborných pracovníčok, pracovníkov v školstve, študujúcich, rodičov, vzdelávacích inštitúcií, školských úradov, verejných

zamestnancov, zamestnankyň, mimovládnych organizácií, mládežníckych organizácií, médií a širokej verejnosti.

c) Všetky prostriedky vzdelávania a tréningu, či už formálne, neformálne alebo informálne, majú v tomto procese svoju úlohu a sú cenné pri presadzovaní jeho zásad a dosahovaní jeho cieľov.

d) Mimovládne organizácie a mládežnícke organizácie významne prispievajú k vzdelávaniu k demokratickému občianstvu a ľudským právam najmä prostredníctvom neformálneho a informálneho vzdelávania a v súlade s tým potrebujú príležitosti a podporu.

e) Vyučovanie a vzdelávacia prax sa majú riadiť demokratickými a ľudskoprávnymi hodnotami a zásadami. Obzvlášť vedenie vzdelávacích inštitúcií, vrátane škôl, má reflektovať a presadzovať hodnoty ľudských práv a podporovať zapojenie a aktívnu účasť študujúcich, pedagogických pracovníčok a pracovníkov, ďalších zainteresovaných osôb, vrátane rodičov.

f) Zásadne dôležitým prvkom všetkého vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam je presadzovanie sociálnej súdržnosti a medzikultúrneho dialógu a oceňovanie rôznorodosti a rovnosti vrátane rodovej rovnosti; za týmto účelom je zásadne dôležité rozvíjať vedomosti a sociálne zručnosti a porozumenie, ktoré obmedzujú konflikty, posilňujú uvedomenie si a pochopenie rozdielov medzi náboženskými a etnickými skupinami, budujú vzájomný rešpekt k ľudskej dôstojnosti a spoločným hodnotám, podnecujú dialóg a presadzujú nenásilie pri riešení problémov a sporov.

g) Jedným zo základných cieľov každého vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam nie je len poskytnúť študujúcim ľuďom znalosti, porozumenie a zručnosti, ale tiež docieľiť, aby boli pripravení v spoločnosti aktívne konať v zmysle obrany a presadzovania ľudských práv, demokracie a právneho štátu.

h) Podstatnou súčasťou výučby a udržateľnosti účinného vzdelávania v tejto oblasti je priebežné poznávanie zásad, rozvíjaní a praxe vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam u odborných pracovníkov a pracovníčok v školstve, vedúcich mládeže, rovnako ako samotných školiteliek a školiteľov. Takáto príprava si vyžaduje náležité plánovanie a zdroje.

i) Podnecovať by sa malo partnerstvo a spolupráca medzi mnohými zainteresovanými subjektmi, ktoré sa zúčastňujú vzdelávania k demokratickému občianstvu

a ľudským právam na celoštátnej, regionálnej i miestnej úrovni, aby sa čo najlepšie využíval ich prínos, vrátane političiek, politikov, odborných pracovníčok, pracovníkov v školstve, študujúcich, rodičov, vzdelávacích inštitúcií, mimovládnych organizácií, mládežníckych organizácií, médií a širokej verejnosti.

j) Vzhľadom na medzinárodný charakter hodnôt a záväzkov ľudských práv a všeobecných princípov, na ktorých stojí demokracia a právny štát je dôležité, aby členské štáty pestovali a podnecovali medzinárodnú a regionálnu spoluprácu pri aktivitách, ktorými sa zaoberá táto charta a aby si uvedomovali a vymieňali dobrú prax.

Časť III – Politiky

6. Formálne všeobecné a odborné vzdelávanie

Členské štáty by mali začleniť vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudským právam do kurikúl formálneho vzdelávania na predškolskej, základnej a stredoškolskej úrovni rovnako ako do všeobecného a odborného vzdelávania a tréningu. Členské štáty by tiež mali vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudským právam v týchto kurikulách naďalej podporovať, revidovať a aktualizovať, aby sa zabezpečila ich relevantnosť a podnietila udržateľnosť tejto oblasti.

7. Vyššie vzdelávanie

Členské štáty by mali s príslušným rešpektom k zásade akademickej slobody presadzovať začlenenie vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam do inštitúcií vyššieho vzdelávania, najmä pre budúci profesionálny pedagogický personál.

8. Demokratická správa

Členské štáty by mali presadzovať demokratickú správu vo všetkých vzdelávacích inštitúciách ako žiaducu a prospešnú metódu správy ako takú a zároveň ako praktický prostriedok učenia sa a poznávania demokracie a rešpektu k ľudským právam. Mali by vhodnými prostriedkami podporovať a umožňovať aktívnu participáciu študujúcich, pedagogickému personálu a zainteresovaných ľudí vrátane rodičov na správe vzdelávacích inštitúcií.

9. Odborná príprava

Členské štáty by mali poskytovať učiteľkám, učiteľom, ďalšiemu pedagogickému personálu, vedúcim mládeže, školiteľkám, školiteľom nevyhnutné počiatočné a ďalšie vzdelávanie a rozvoj týkajúci sa vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským

právam. Tak by sa mala zabezpečiť dôkladná znalosť cieľov a zásad tejto disciplíny i vhodných vyučovacích a učebných metód a taktiež kľúčových zručností potrebných pre túto vzdelávaciu oblasť a ich pochopenie.

10. Úloha mimovládnych organizácií, mládežníckych organizácií a ďalších zainteresovaných subjektov

Členské štáty by mali podporovať úlohu mimovládnych organizácií a mládežníckych organizácií pri vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam najmä v neformálnom vzdelávaní. Mali by tieto organizácie a ich aktivity uznávať ako cennú súčasť vzdelávacieho systému, poskytovať im všetku možnú podporu, ktorú potrebujú a plne využívať odborných znalostí, ktorými môžu prispieť ku všetkým formám vzdelávania. Členské štáty by tiež mali podporovať a propagovať vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudským právam smerom k iným zainteresovaným subjektom, najmä médiám a širokej verejnosti, aby sa maximalizoval ich možný prínos pre túto oblasť.

11. Hodnotiace kritériá

Členské štáty by si mali vytvoriť kritériá na hodnotenie účinnosti programov vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam. Spätná väzba od študujúcich by mala byť integrálnou súčasťou všetkých takýchto hodnotení.

12. Výskum

Členské štáty by mali iniciovať a podporovať výskum vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam, ktorý by mapoval ich súčasnú situáciu a poskytoval zainteresovaným subjektom vrátane političiek, politikov, vzdelávacích inštitúcií, vedenia škôl, učiteľiek, učiteľov, študujúcich, mimovládnych organizácií a mládežníckych organizácií porovnávacie informácie, ktoré by im pomohli merať a zvyšovať dosah a účinnosť a zdokonaľovať prax. Tento výskum by mal okrem iného zahŕňať výskum kurikúl, inovatívnych praktík, vyučovacích metód a rozvoja hodnotiacich systémov vrátane hodnotiacich kritérií a ukazovateľov. Členské štáty by sa mali pokiaľ možno o výsledky svojho výskumu deliť s ďalšími členskými štátmi a zainteresovanými stranami.

13. Zručnosti na presadzovanie sociálnej súdržnosti, docenenie rozmanitosti a zvládanie rozdielov a konfliktov.

Vo všetkých oblastiach vzdelávania by mali členské štáty presadzovať postoje a vyučovacie metódy, ktorých cieľom je učiť sa spoločne žiť v demokratickej a multikultúrnej

spoločnosti a umožňovať študujúcim získať vedomosti a schopnosti potrebné na presadzovanie sociálnej súdržnosti, ocenenie rozmanitosti a rovnosti, uvedomovanie si rozdielov - najmä medzi jednotlivými náboženskými a etnickými skupinami, na urovanie sporov a konfliktov nenásilným spôsobom so vzájomným rešpektom k právam jednotlivých strán a zároveň k boju proti všetkým formám diskriminácie a násilia, najmä šikanovaniu a prenasledovaniu.

Časť IV - Hodnotenie a spolupráca

14. Hodnotenie a revízia

Členské štáty by mali pravidelne hodnotiť stratégie a politiky, ku ktorým sa zaviazali s ohľadom na túto chartu a tieto stratégie a politiky podľa potreby prispôbovať. Môžu tak robiť v spolupráci s inými členskými štátmi, napríklad na regionálnej báze. Každý členský štát tiež môže žiadať pomoc od Rady Európy.

15. Spolupráca pri následných aktivitách

Členské štáty by mali, podľa možnosti spolupracovať navzájom aj prostredníctvom Rady Európy pri sledovaní cieľov a zásad tejto charty a to tak, že budú:

- a) sledovať vytyčené témy spoločného záujmu a priorit;
- b) podporovať multikultúrne a cezhraničné aktivity, vrátane existujúcej siete koordinátoriek a koordinátorov vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam;
- c) vymieňať si, rozvíjať, kodifikovať dobrú prax a zabezpečiť jej šírenie;
- d) informovať všetky zainteresované subjekty vrátane verejnosti o cieľoch a uplatňovaní charty;
- e) podporovať európske siete mimovládnych organizácií, mládežníckych organizácií a odborných pracovníčok a pracovníkov v školstve a spoluprácu medzi nimi.

16. Medzinárodná spolupráca

Členské štáty by sa mali podeliť o výsledky svojej práce týkajúcej sa vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam v rámci Rady Európy s ďalšími medzinárodnými organizáciami.

DEKLARÁCIA OSN O ĽUDSKOPRÁVNOM VZDELÁVANÍ

(Rezolúcia VZ OSN č. 66/137 prijatá bez hlasovania 19.12.2011)

Valné zhromaždenie,

opätovne potvrdzujúc účely a princípy Charty OSN ohľadom ochrany a posilňovania rešpektu voči všetkým ľudským právam a základným slobodám všetkých ľudí, bez ohľadu na rasu, pohlavie, jazyk či náboženstvo,

taktiež opätovne prehlasujúc, že každý človek a orgán spoločnosti sa bude snažiť výučbou a vzdelávaním zvyšovať rešpekt voči ľudským právam a základným slobodám,

ďalej opätovne potvrdzujúc, že každý človek má právo na vzdelanie, ktoré bude smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k zmyslu pre jej dôstojnosť a ktoré umožní všetkým ľuďom efektívne sa realizovať v slobodnej spoločnosti a posilňovať pochopenie, toleranciu a priateľstvo medzi všetkými národmi a všetkými rasovými, etnickými či náboženskými skupinami a ktoré bude podporovať aktivity Organizácie Spojených národov v prospech zachovania mieru, bezpečnosti a podpory rozvoja ľudských práv,

opätovne potvrdzujúc povinnosť štátov zaručiť, že vzdelávanie je zacielené na posilnenie rešpektu voči ľudským právam a základným slobodám, tak ako je to zmluvne stanovené Všeobecnou deklaráciou ľudských práv, Medzinárodným dohovorom o ekonomických, sociálnych a kultúrnych právach a inými ľudskoprávnymi nástrojmi,

uznávajúc zásadný význam ľudskoprávneho vzdelávania a odbornej prípravy pre podporu, ochranu a účinné uplatnenie ľudských práv,

opätovne potvrdzujúc výzvu Svetovej konferencie o ľudských právach,²⁶⁹ usporiadanej vo Viedni v roku 1993, adresovanú všetkým štátom a inštitúciám v tom zmysle, aby zahrnuli ľudské práva, humanitárne právo, demokraciu a právny štát do kurikúl všetkých vzdelávacích inštitúcií a aby určili, že ľudskoprávne vzdelávanie by malo zahŕňať mier, demokraciu, rozvoj a sociálnu spravodlivosť tak, ako je to stanovené v medzinárodných a regionálnych nástrojoch ľudských práv v záujme dosiah-

²⁶⁹ A/CONF.157/24 (1. časť), kapitola II, paragraf 79.

nutia všeobecného porozumenia a smerovania k posilňovaniu univerzálneho záväzku voči ľudským právam,

prípomínajúc závery Svetového samitu z roku 2005,²⁷⁰ v ktorých hlavy štátov a vlády vyslovili podporu ľudskoprávnemu vzdelávaniu na všetkých úrovniach výučby, aj prostredníctvom zavedenia Svetového programu ľudskoprávného vzdelávania, a ktoré vyzvali všetky štáty, aby v tomto smere vyvíjali iniciatívy,

motivované túžbou vyslať silný signál medzinárodnému spoločenstvu, aby boli posilnené všetky snahy o ľudskoprávne vzdelávanie prostredníctvom kolektívneho záväzku všetkých relevantných subjektov,

vyhlasuje nasledovné:

Článok 1

1. Každý človek má právo poznať, vyhľadávať a dostať informácie ohľadom všetkých ľudských práv a základných slobôd a mal by mať možnosť ľudskoprávne sa vzdelávať.
2. Ľudskoprávne vzdelávanie je nevyhnutné pre zvyšovanie všeobecného rešpektu voči ľudským právam a pre dodržiavanie všetkých ľudských práv a základných slobôd všetkých ľudí, v súlade s princípmi univerzálnosti, nedeliteľnosti a vzájomnej závislosti ľudských práv.
3. Skutočné užívanie všetkých ľudských práv, obzvlášť práva na vzdelanie a prístupu k informáciám umožňuje prístup k ľudskoprávnemu vzdelávaniu a školeniu.

Článok 2

1. Ľudskoprávne vzdelávanie pokrýva všetky vzdelávacie, odborné, tréningové, informačné a osvetové aktivity, ktorých cieľom je posilniť všeobecnú úctu voči ľudským právam a dodržiavanie všetkých ľudských práv a základných slobôd, prispievajúc tak, okrem iného, k prevencii porušovania a zneužívania ľudských práv, a to prostredníctvom poskytovania vedomostí a zručností a prostredníctvom pochopenia a rozvoja individuálnych postojov a reakcií, aby takto posilnení ľudia mohli prispieť k nastoleniu a podpore všeobecnej kultúry ľudských práv.
2. Ľudskoprávne vzdelávanie zahŕňa:

²⁷⁰ uznesenie Valného zhromaždenia 60/1.

- (a) vzdelávanie o ľudských právach, čoho súčasťou je sprostredkovanie vedomostí a porozumenia o normách a princípoch ľudských práv, o hodnotách, ktoré ich podopierajú a o nástrojoch na ich ochranu;
- (b) vzdelávanie prostredníctvom ľudských práv, čoho súčasťou je učenie sa a vyučovanie takým spôsobom, ktorý rešpektuje tak tých ľudí, ktorí vzdelávajú ako aj tých ľudí, ktorí sa učia;
- (c) vzdelávanie pre ľudské práva, čoho súčasťou je posilnenie ľudí pri užívaní a uplatňovaní ich vlastných práv a pri rešpektovaní a dodržiavaní práv tých druhých.

Článok 3

1. Ľudskoprávne vzdelávanie a tréning je celoživotný proces, ktorý zahŕňa ľudí každého veku.
2. Ľudskoprávne vzdelávanie je záležitosťou všetkých súčastí spoločnosti, na všetkých úrovniach vrátane predškolského, základného, stredného a vyššieho vzdelávania s ohľadom na akademickú slobodu tam, kde je to namieste a vo všetkých formách vzdelávania, odbornej prípravy a vyučovania, verejného, súkromného, formálneho, informálneho alebo neformálneho. Zahŕňa, okrem iného, odborné školenie, obzvlášť prípravu školiteliek, školiťelov, učiteliek, učiteľov a štátnych zamestnancov a zamestnankýň, ďalšie vzdelávanie a vzdelávacie aktivity zamerané na šírenie verejných informácií a zvyšovania povedomia.
3. Ľudskoprávne vzdelávanie má používať jazyky a metódy vhodné pre cieľové skupiny, berúc do úvahy ich osobitné potreby a podmienky.

Článok 4

Ľudskoprávne vzdelávanie by malo byť založené na princípoch Všeobecnej deklarácie ľudských práv a príslušných zmluvách a nástrojoch a malo by:

- (a) Zvyšovať povedomie, porozumenie a osvojenie si univerzálnych ľudskoprávných štandardov a princípov ako aj medzinárodných, vnútroštátnych a regionálnych záruk ochrany ľudských práv a základných slobôd;
- (b) Rozvíjať všeobecnú kultúru ľudských práv, v ktorej sú si všetci ľudia vedomí svojich práv a zodpovedností rešpektujúc práva ostatných a podporovať formovanie ľudí ako zodpovedných členiek a členov slobodnej, mierovej, pluralistickej a inkluzívnej spoločnosti;

- (c) Sledovať účinné uplatnenie všetkých ľudských práv a podporu tolerancie, nediskriminácie a rovnosti;
- (d) Zaručiť rovnaké možnosti pre všetkých prostredníctvom prístupu ku kvalitnému ľudskoprávnemu vzdelávaniu bez akejkoľvek diskriminácie;
- (e) Prispievať k prevencii porušovania a zneužívania ľudských práv a k vykoreneniu všetkých foriem diskriminácie, rasizmu, stereotypov, podnecovania k nenávisti a škodlivých postojov a predsudkov, ktoré sú ich základom.

Článok 5

1. Ľudskoprávne vzdelávanie, poskytované verejne alebo súkromne by malo byť založené na princípoch rovnosti, ľudskej dôstojnosti, inklúzie a nediskriminácie, obzvlášť rovnosti medzi dievčatami a chlapcami a medzi ženami a mužmi.
2. Ľudskoprávne vzdelávanie by malo byť prístupné všetkým ľuďom a malo by brať do úvahy osobitné bariéry, ktorým čelia zraniteľní a znevýhodnení ľudia a skupiny, vrátane osôb s postihnutím, zohľadňovať ich potreby a očakávania, prispieť k ich posilneniu a ľudskému rozvoju ako aj k odstráneniu príčin ich vylúčenia alebo marginalizácie a umožniť všetkým uplatňovať všetky ich práva.
3. Ľudskoprávne vzdelávanie by malo obsahovať a byť obohatené a inšpirované rôznorodosťou civilizácii, náboženstiev, kultúr a tradícií rôznych krajín tak, ako ich odráža univerzálnosť ľudských práv.
4. Ľudskoprávne vzdelávanie by malo pri podpore miestnych iniciatív zohľadňovať rozdielne ekonomické, sociálne a kultúrne okolnosti tak, aby bolo naplnenie všetkých ľudských práv všetkých ľudí ich spoločným cieľom.

Článok 6

1. Ľudskoprávne vzdelávanie by malo profitovať z nových informačných a komunikačných technológií ako aj médií a využiť ich na podporu všetkých ľudských práv a základných slobôd.
2. Spoločenské a humanitné vedy by sa mali byť podporované ako prostriedok vzdelávania a zvyšovania povedomia o ľudských právach.

Článok 7

1. Štáty, prípadne príslušné vládne authority, majú hlavnú zodpovednosť za podporu a zabezpečenie ľudskoprávneho vzdelávania, rozvinutého a uskutočňovaného v duchu účasti, inklúzie a zodpovednosti.
2. Štáty by mali vytvoriť také prostredie, ktoré by bolo bezpečné a umožňovalo by zapojenie občianskej spoločnosti, súkromného sektora a iných relevantných subjektov do ľudskoprávneho vzdelávania, v ktorom sú ľudské práva a základné slobody všetkých, vrátane osôb zapojených do tohto procesu, plne chránené.
3. Štáty by mali jednotlivo aj prostredníctvom medzinárodnej pomoci a spolupráce podniknúť kroky, aby zabezpečili maximum disponibilných zdrojov na progresívnu realizáciu ľudskoprávneho vzdelávania vhodnými prostriedkami, vrátane prijatia legislatívnych, administratívnych opatrení a politík.
4. Štáty, prípadne príslušné vládne orgány, by mali zabezpečiť primerané ľudskoprávne vzdelávanie v oblasti medzinárodného humanitárneho práva a medzinárodného trestného práva pre štátne zamestnankyne, štátnych zamestnancov, verejných činiteľov, sudcov, sudkyne, príslušníčky a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a v ozbrojených silách a rovnako podporiť dostatočné ľudskoprávne vzdelávanie učiteliek, učiteľov, školiteliek, školiteľov a iných pedagogických a súkromných zamestnancov a zamestnankyne konajúcich v mene štátu.

Článok 8

1. Štáty by mali pripraviť alebo rozvíjať stratégie a politiky a tam, kde je to vhodné, akčné plány a programy implementácie ľudskoprávneho vzdelávania prostredníctvom ich integrácie do školských a vzdelávacích kurikúl, pričom by mali zohľadňovať Svetový program ľudskoprávneho vzdelávania a špecifické vnútroštátne a miestne potreby a priority.
2. Na koncipovaní, implementácii, vyhodnocovaní a rozvíjaní takýchto stratégií, akčných plánov, politík a programov by sa mali podieľať všetky príslušné subjekty, vrátane súkromného sektora, občianskej spoločnosti a vnútroštátnych ľudskoprávných inštitúcií a ak je to vhodné, mali by byť podporené aj iniciatívy s účasťou čo najširšieho spektra subjektov.

Článok 9

Štáty by mali podporiť ustanovenie, rozvoj a posilnenie efektívnych a nezávislých vnútroštátnych ľudskoprávných inštitúcií v súlade s Parížskymi princípmi, uznávajúc, že vnútroštátne ľudskoprávne inštitúcie môžu hrať dôležitú rolu, a ak je to nutné aj koordinačnú rolu pri podpore ľudskoprávneho vzdelávania, okrem iného, prostredníctvom zvyšovania povedomia a mobilizáciou príslušných verejných a súkromných činiteľov.

Článok 10

1. Pri podpore a poskytovaní ľudskoprávneho vzdelávania hrajú dôležitú úlohu rozličné spoločenské subjekty, zahŕňajúc, okrem iných, vzdelávacie inštitúcie, médiá, rodiny, miestne komunity, inštitúcie občianskej spoločnosti, mimovládne organizácie, ochrancov a ochrankyne ľudských práv a súkromný sektor.
2. Vyzývame inštitúcie občianskej spoločnosti, súkromný sektor a iné príslušné subjekty, aby zabezpečili vhodné ľudskoprávne vzdelávanie pre svojich zamestnancov, zamestnankyne a osadenstvo.

Článok 11

Organizácia Spojených národov a medzinárodné a regionálne organizácie by mali poskytovať ľudskoprávne vzdelávanie svojim civilným aj vojenským zamestnancom a zamestnankyniam slúžiacim pod ich mandátmi.

Článok 12

1. Medzinárodná spolupráca by mala podporovať a posilňovať na všetkých úrovniach a ak je to možné aj na miestnej, vnútroštátne snahy o zavádzanie ľudskoprávneho vzdelávania.
2. Združené a koordinované snahy na medzinárodnej, regionálnej, vnútroštátnej a miestnej úrovni môžu prispieť k účinnejšiemu zavedeniu ľudskoprávneho vzdelávania.
3. Na poli ľudskoprávneho vzdelávania by sa malo podporovať dobrovoľné financovanie projektov a iniciatív.

Článok 13

1. Medzinárodné a regionálne mechanizmy ľudských práv by mali v rámci svojich mandátov venovať pozornosť ľudskoprávnemu vzdelávaniu.

2. Povzbudzujeme štáty, aby tam, kde je to vhodné, zahrnuli informácie o prijatých opatreniach v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania do správ adresovaných relevantným ľudskoprávnym mechanizmom.

Článok 14

Štáty by mali uskutočniť vhodné opatrenia na zabezpečenie efektívnej implementácie Deklarácie ako aj jej ďalšieho rozvinutia a vyčleniť na to potrebné zdroje.

AKČNÝ PLÁN PRE TRETIU FÁZU (2015 – 2019) SVETOVÉHO PROGRAMU ĽUDSKOPRÁVNEHO VZDELÁVANIA

I. Úvod

A. Kontext a definícia ľudskoprávneho vzdelávania

1. Medzinárodné spoločenstvo prejavuje narastajúcu zhodu názorov na zásadný vplyv, ktorý má ľudskoprávne vzdelávanie na kvalitu uplatňovania ľudských práv. Ľudskoprávne vzdelávanie je zamerané na rozvíjanie chápania našej spoločnej zodpovednosti za to, aby sa ľudské práva stali skutočnosťou v každom spoločenstve ako aj v spoločnosti všeobecne. V tomto zmysle prispieva k dlhodobej prevencii porušovania ľudských práv a násilných konfliktov, k podpore princípov rovnosti a udržateľného rozvoja i k zvyšovaniu účasti v rozhodovacích procesoch v rámci demokratického zriadenia.

2. Ustanovenia upravujúce ľudskoprávne vzdelávanie tvoria súčasť mnohých medzinárodných listín a dokumentov, vrátane Všeobecnej deklarácie ľudských práv (článok 26), Medzinárodného dohovoru o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (článok 7), Medzinárodného paktu o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (článok 13), Dohovoru proti mučeniu a inému krutému, neludskému či ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestaniu (článok 10), Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (článok 10), Dohovoru o právach dieťaťa (článok 29), Medzinárodného dohovoru o ochrane práv migrujúcich pracovníkov a ich rodinných príslušníkov (článok 33), Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím (články 4 a 8), Vie-

denskej deklarácie a Akčného programu (Časť I, odseky 33–34; Časť II, odseky 78–82), Akčného programu Medzinárodnej konferencie o obyvateľstve a rozvoji (odseky 7.3 a 7.37), Durbanskej deklarácie a Akčného programu (deklarácia: odseky 95–97; akčný program: odseky 129–139) ako aj záverečného dokumentu Durbanskej hodnotiacej konferencie (odseky 22 a 107) a výsledného dokumentu Svetového samitu OSN z roku 2005 (odsek 131).

3. V decembri 2011 Valné zhromaždenie OSN bez hlasovania prijalo Deklaráciu OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní. Deklarácia stanovuje, že ľudskoprávne vzdelávanie poskytuje osobám vedomosti a zručnosti a rozvíja ich postoje a správanie tak, aby mohli užívať a uplatňovať svoje práva ako aj ctiť a podporovať práva iných (článok 2). Prehlasuje, že členské štáty a príslušné vládne úrady majú prvotnú zodpovednosť za presadzovanie a zabezpečovanie ľudskoprávneho vzdelávania a že členské štáty by mali vytvoriť bezpečné a priaznivé prostredie pre zapojenie subjektov občianskej spoločnosti a ďalších významných hráčov do týchto procesov (článok 7).

4. V súlade s uvedenými listinami, ktoré obsahujú prvky definície ľudskoprávneho vzdelávania dohodnuté medzinárodným spoločenstvom, možno ľudskoprávne vzdelávanie definovať ako akékoľvek výučbové, vzdelávacie, tréningové alebo osvetové úsilie zamerané na budovanie všeobecnej kultúry ľudských práv, vrátane:

- a) posilňovania úcty k ľudským právam a základným slobodám;
- b) plného rozvoja ľudskej osobnosti a pocitu dôstojnosti;
- c) presadzovania pochopenia, tolerancie a úcty k rôznorodosti, rodovej rovnosti a priateľstva medzi všetkými národmi, domorodými obyvateľmi menšinami;
- d) umožnenia všetkým osobám účinne sa podieľať na živote v slobodnej a demokratickej spoločnosti rešpektujúcej právny štát;
- e) budovania a udržiavania právnej istoty;
- f) presadzovania trvalo udržateľného rozvoja a sociálnej spravodlivosti zameranej na ľudí.

5. Ľudskoprávne vzdelávanie zahŕňa:

- a) vedomosti a zručnosti – t.j. učenie sa o ľudských právach a ľudskoprávných mechanizmoch a získavanie zručností na ich praktické uplatňovanie v každodennom živote;

- b) hodnoty, postoje a správanie – rozvíjanie hodnôt a posilňovanie postojov a správania zameraného na podporu ľudských práv;
- c) konanie – podnikanie aktivít zameraných na ochranu a presadzovanie ľudských práv.

6. V záujme podpory iniciatív zameraných na ľudskoprávne vzdelávanie sa členské štáty dohodli na prijatí rôznych špecifických medzinárodných akčných rámcov, napríklad Svetovej kampane oboznamovania verejnosti s ľudskými právami (1988, prebieha dodnes), ktorá sa zameriava na tvorbu a šírenie informačných materiálov o ľudských právach, Dekády OSN pre ľudskoprávne vzdelávanie (1995–2004) a príslušného akčného plánu zameraného na podporu vytvárania a presadzovania univerzálnych, účinných a udržateľných stratégií pre ľudskoprávne vzdelávanie na úrovni štátov, Medzinárodnej dekády kultúry mieru a nenásilia pre deti sveta (2001–2010), Dekády OSN pre vzdelávanie a výchovu k trvalo udržateľnému rozvoju (2005–2014) a Medzinárodného roku ľudskoprávneho vzdelávania (2008–2009). Ďalšie medzinárodné rámce, ktoré okrem iného podporujú ľudskoprávne vzdelávanie, zahŕňajú Medzinárodnú dekádu zblížovania kultúr (2013–2022), hnutie Vzdelanie pre všetkých (2000–2015), iniciatívu generálneho tajomníka OSN s názvom „Globálne vzdelávanie má prednosť“ a rozvojovú agendu siahajúcu za rok 2015.

7. Dňa 10. decembra 2004 vyhlásilo Valné zhromaždenie OSN Svetový program ľudskoprávneho vzdelávania. Svetový program, ktorý sa začal naplňať 1. januára 2005, je zameraný na napredovanie plnenia programov ľudskoprávneho vzdelávania vo všetkých oblastiach.

B. Ciele Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania

8. Medzi ciele Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania patrí:

- a) podporovať rozvoj kultúry ľudských práv;
- b) podporovať vzájomné porozumenie na základe medzinárodných listín, základných princípov a metodík v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania;
- c) zabezpečiť, že ľudskoprávnemu vzdelávaniu sa venuje pozornosť na úrovni štátov, na regionálnej aj medzinárodnej úrovni;
- d) poskytnúť spoločný rámec na kolektívnu angažovanosť všetkých podstatných aktérov;
- e) posilňovať partnerstvo a spoluprácu na všetkých úrovniach;

- f) posudzovať, vyhodnocovať a podporovať existujúce programy ľudskoprávneho vzdelávania, upozorňovať na úspešné praktiky a vytvárať stimuly na ich pokračovanie a/alebo rozširovanie ako aj rozvíjanie nových;
- g) presadzovať uplatňovanie Deklarácie OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní.

C. Princípy platné pre aktivity v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania

9. Cieľom vzdelávacích aktivít v rámci svetového programu je:
- a) podporovať vzájomnú závislosť, vzájomnú previazanosť, nedeliteľnosť a univerzálnu povahu ľudských práv, vrátane občianskych, politických, hospodárskych, sociálnych a kultúrnych práv ako aj práva na rozvoj;
 - b) pestovať porozumenie a úctu k rôznorodosti a zároveň odpor voči diskriminácii na základe rasy, pohlavia, rodu, jazyka, vierovyznania, politických či iných názorov, národnostného, etnického či sociálneho pôvodu, zdravotného postihnutia alebo sexuálnej orientácie ako aj na inom základe;
 - c) povzbudzovať analýzu chronických i novovznikajúcich ľudskoprávných problémov vrátane chudoby, násilných konfliktov a diskriminácie vo svetle rýchlo napredujúceho rozvoja v politickej, sociálnej, hospodárskej, technologickej a environmentálnej oblasti, ktorá by mohol viesť k prijímaniu reakcií a riešení v súlade s ľudskoprávnymi štandardmi;
 - d) umožniť spoločnostiam aj jednotlivcom identifikovať vlastné nároky v oblasti ľudských práv a účinne ich uplatňovať;
 - e) rozvíjať schopnosť nositeľov úloh, predovšetkým vládnych predstaviteľiek a predstaviteľov, dostať svojej povinnosti ctíť, chrániť a naplňať ľudské práva tých, ktorí sú v ich pôsobnosti;
 - f) stavať na ľudskoprávných princípoch ukotvených v rôznych kultúrnych podmienkach a zohľadňovať historický a sociálny rozvoj v každej krajine;
 - g) pestovať šírenie vedomostí o miestnych, vnútroštátnych, regionálnych a medzinárodných ľudskoprávných listinách a mechanizmoch ako aj získavanie zručností zameraných na ich využívanie v záujme ochrany ľudských práv;
 - h) využívať participatívnu pedagogiku, ktorá zahŕňa vedomosti, kritickú analýzu a zručnosti pre potreby aktivít zameraných na presadzovanie ľudských práv a ktorá zohľadňuje vekové aj kultúrne špecifiká učiacich sa;

- i) pestovať prostredie na odovzdávanie vedomostí, ktoré je oslobodené od biedy a strachu a ktoré povzbudzuje účasť, užívanie ľudských práv a plný rozvoj ľudskej osobnosti;
- j) stať sa dôležitými pre každodenný život učiacich sa, najmä pri ich zapájaní do dialógu o možnostiach a spôsoboch transponovania ľudských práv z teórie abstraktných noriem do reality ich vlastných sociálnych, hospodárskych, kultúrnych a politických podmienok.

II. Tretia fáza (2015–2019) Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania: akčný plán zameraný na posilnenie plnenia prvých dvoch fáz a podporu ľudskoprávneho vzdelávania mediálnych profesionálok, profesionálov, novinárov a novinárov

A. Rozsah

10. Prvá fáza (2005–2009) svetového programu sa venovala začleňovaniu ľudskoprávneho vzdelávania do systémov základného a stredného školstva. Akčný plán na jej napĺňanie (A/59/525/Rev.1) prijalo Valné zhromaždenie v júli 2005.

11. Druhá fáza (2010–2014) svetového programu sa zameriavala na ľudskoprávne vzdelávanie vo vyššom vzdelávaní ako aj na ľudskoprávne vzdelávanie učiteliek, učiteľov a pedagógov, štátnych zamestnancov a zamestnancov, príslušníkov a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl na všetkých úrovniach. Akčný plán na jej napĺňanie (A/HRC/15/28) prijala Rada OSN pre ľudské práva v septembri 2010.

12. Vo svojej rezolúcii č. 24/15 Rada požiadala Úrad vysokej komisárky OSN pre ľudské práva (OHCHR), aby pripravil aktuálny akčný plán pre tretiu fázu (2015–2019) svetového programu, ktorá by sa mala venovať posilňovaniu plnenia prvých dvoch fáz a podporu vzdelávania mediálnych profesionálok, profesionálov, novinárov a novinárov v oblasti ľudských práv.

B. Špecifické ciele

13. S ohľadom na celkové ambície svetového programu (pozri sekciu I.B vyššie) je aktuálny akčný plán zameraný na dosiahnutie nasledujúcich špecifických cieľov:

- a) posilniť úlohu ľudskoprávneho vzdelávania v základnom a strednom školstve a vo vyššom vzdelávaní ako aj v ľudskoprávnom vzdelávaní učiteliek, učiteľov

- a pedagógov, štátnych zamestnankýň, zamestnancov, príslušníčok a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl;
- b) vo vzťahu k mediálnym profesionálkam, profesionálom, novinárkam a novinárom:
- i. zdôrazňovať ich úlohu pri presadzovaní a ochrane ľudských práv;
 - ii. poskytovať poradenstvo v oblasti programovania ich efektívneho ľudskoprávneho vzdelávania;
 - iii. podporovať rozvoj, prijímanie a uplatňovanie relevantných a trvalo udržateľných vzdelávacích stratégií;
 - iv. zdôrazňovať dôležitosť priaznivého prostredia, ktoré zaručuje ich ochranu a bezpečnosť;
 - v. sprostredkúvať podporu ich ľudskoprávných tréningov zo strany miestnych, vnútroštátnych, regionálnych a medzinárodných organizácií;
 - vi. podporovať zosieťovanie a spoluprácu medzi miestnymi, vnútroštátnymi, regionálnymi a medzinárodnými vládnyimi inštitúciami a mimovládnyimi organizáciami.

C. Aktivity zamerané na posilňovanie úlohy ľudskoprávneho vzdelávania v základnom a strednom školstve a vo vyššom vzdelávaní, ako aj ľudskoprávneho vzdelávania učiteliek, učiteľov a pedagógov, štátnych zamestnankýň, zamestnancov, príslušníčok a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl

1. Stratégie

14. Nasledujúca sekcia skúma stratégie zamerané na posilňovanie zavádzania ľudskoprávneho vzdelávania v cieľových sektoroch identifikovaných počas prvej a druhej fázy svetového programu, ktorými sú základné a stredné školstvo, vyššie vzdelávanie, učitelia, učiteľky a pedagógovia, štátni zamestnanci, štátne zamestnankyne, príslušníci a príslušníčky orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl. Zoznam stratégií definovaných v uznesení Výboru pre ľudské práva č. 24/15 možno nájsť nižšie.

Urýchľovanie plnenia a konsolidácia dosiahnutého stavu

15. Urýchľovacie a konsolidačné úsilie vynaložené počas prvých dvoch fáz svetového programu si vyžaduje posúdenie plánovacích, koordinačných, realizačných a vyhodnocovacích procesov zavedených počas prvých dvoch fáz ako aj akýchkoľvek súvisiacich celoštátnych realizačných plánov. Sekcia III nižšie ponúka smernice pre vypracovanie takejto analýzy, ktorú možno porovnať s akýmkoľvek východiskovými údajmi zhromaždenými počas prvých dvoch fáz v záujme určenia dosiahnutého pokroku.

16. Podľa záverov tejto analýzy možno koncipovať stratégie zamerané na urýchlenie a konsolidáciu súčasného úsilia a zahrnúť ich do realizačného plánu pre tretiu fázu svetového programu, vrátane, no nie výlučne, stratégií týkajúcich sa:

- i) nových či revidovaných zákonov a politík;
- j) zvyšovania súladu medzi rôznymi súčasťami ľudskoprávneho vzdelávania, napríklad, vzdelávacími kurikulumami, obsahom výučby a vzdelávania či súvisiacimi praktikami a politikami;
- k) rozširovania prítomnosti ľudskoprávneho vzdelávania v kurikulumách a súvisiacom vzdelávaní ;
- l) zlepšovania kvality a účinnosti existujúceho programovania v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania;
- m) zvyšovania podpory v zmysle pridelených financií a ľudských zdrojov;
- n) zavádzania účinných a komplexných monitorovacích a vyhodnocovacích procesov v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, ktoré sú založené na príslušných ukazovateľoch a mechanizmoch zberu dát a poskytujú informácie potrebné na neustále zlepšovanie programovania;
- o) zvyšovania súladu medzi úsilím zameraným na ľudskoprávne vzdelávanie a súvisiacim úsilím, napríklad úsilím zameraným na presadzovanie úcty k rôznorodosti, kultúry mieru a nenásillia, občianskej náuky a výchovy ku globálnemu občianstvu;
- p) vysokokvalitného a trvalo udržateľného ľudskoprávneho vzdelávania prostredníctvom naplňovania vyššie uvedených úloh.

17. Stratégie zamerané na urýchľovanie plnenia a konsolidáciu dosiahnutého stavu by mali aj naďalej zahŕňať ľudskoprávny prístup k vzdelávaniu a výučbe v súlade s nasledujúcimi princípmi:

- a) „Ľudské práva prostredníctvom vzdelávania“, t.j. zabezpečiť, aby všetky súčasti a procesy vzdelávacieho systému vrátane kurikúl, materiálov a metód výučby napomáhali ľudskoprávnenému vzdelávaniu;
- b) „Ľudské práva vo vzdelávaní“, t.j. zabezpečiť úctu k ľudským právam všetkých aktérov, aktérov a uplatňovanie týchto práv vo vyučovacom a pracovnom prostredí.

Poskytovanie ľudskoprávneho vzdelávania pre vzdelávateľky a vzdelávateľov v oblasti formálneho i neformálneho vzdelávania a výchovy, predovšetkým tých, ktorí pracujú s deťmi a mládežou

18. Prvá ako aj druhá fáza Svetového programu zdôraznila dôležitosť ľudskoprávneho vzdelávania pre vzdelávateľky a vzdelávateľov, pod ktorými sa rozumejú tie a tí, ktorí navrhujú, rozvíjajú, uplatňujú a vyhodnocujú vzdelávacie aktivity vo formálnom, neformálnom a mimofornálnom prostredí.²⁷¹ Akčné plány pre prvú i druhú fázu zdôraznili skutočnosť, že učitelia, učiteľky, pedagogický personál inštitúcií vyššieho vzdelávania a ostatný vzdelávaci zbor plnia kľúčovú úlohu a nesú kľúčovú zodpovednosť pri prenášaní ľudskoprávnych hodnôt, zručností, postojov, motivácií a praktík nielen pri výkone svojich profesionálnych povinností ale aj pri stelesňovaní nasledovaniachodných príkladov. Z tohto dôvodu ľudskoprávne vzdelávanie určené pre tieto profesijné skupiny, zamerané na pestovanie ich vedomostí o ľudských právach a posilňovanie ich oddanosti a motivácie vo vzťahu k ľudským právam je prioritnou stratégiou programovania akéhokoľvek ľudskoprávneho vzdelávania v rámci formálneho vzdelávacieho systému. Analogicky, rovnaká prioritná stratégia platí vo vzťahu k vzdelávateľkám a vzdelávateľom v iných prostrediach, predovšetkým k tým, čo pracujú s deťmi a mládežou mimo školy ako aj k rodičom.

²⁷¹ Pozri Akčný plán pre druhú fázu (A/HRC/15/28), odsek 14. Všeobecne platí, že „formálne vzdelávanie“ odkazuje na všeobecné školstvo, odborné školstvo a univerzitné vzdelávanie; „neformálne vzdelávanie“ odkazuje na vzdelávanie dospelých a ďalšie formy vzdelávania, ktoré dopĺňajú formálne vzdelávanie, napr. komunitné služby či mimoškolské aktivity; napokon, „mimofornálne vzdelávanie“ odkazuje na aktivity vyvíjané mimo vzdelávacieho systému napr. mimovládnyimi organizáciami (Akčný plán pre prvú fázu, Príloha, poznámka pod čiarou 3).

19. Stratégie v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania pedagógov a pedagogičiek môžu zahŕňať prijatie jednotnej vzdelávacej politiky v oblasti ľudských práv, zavedenie ľudskoprávnych princípov a štandardov do vzdelávacích kurikúl, používanie a pestovanie vhodných metodík a posudzovacích postupov a rozvoj súvisiacich zdrojov.

20. Prijatie jednotnej vzdelávacej politiky v oblasti ľudských práv pre pedagógov a pedagogičky môže zahŕňať nasledujúce prvky:

(a) pochopenie a osvojenie si medzinárodne dohodnutej definície ľudskoprávneho vzdelávania ako procesu umožňujúceho odovzdávanie vedomostí a rozvíjanie zručností, postojov a modelov správania, ktoré podporujú a ochraňujú ľudské práva;

(b) ich všeobecne dostupné zaškoľovanie a doškoľovanie, prispôsobené ich konkrétnej kultúre, vzdelaniu a skúsenostiam a založené na posúdení ich vzdelávacích potrieb;

(c) vzdelávanie školiteliek a školiteľov, predovšetkým tých, čo vykonávajú zaškoľovanie a doškoľovanie a mali by byť kvalifikovaní a skúsení v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania a mali by zohľadňovať rôznorodosť vzdelávaných;

(d) chápanie ľudskoprávneho vzdelávania ako kritéria kvalifikácie, akreditácie a kariérneho postupu pedagogického personálu;

(e) uznanie, akreditácia a podpora mimovládnych organizácií a ďalších sektorov občianskej spoločnosti pri odbornej príprave v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania;

(f) zlepšenie kritérií a noriem zameraných na vzdelávacie programy a ich uskutočňovanie;

(g) zameranie sa na vytváranie priaznivého vzdelávacieho a pracovného prostredia pre pedagogičky a pedagógov, keďže ľudskoprávne vzdelávanie môže byť účinné iba tam, kde sú ľudské práva rešpektované.

21. Kurikulá ľudskoprávneho vzdelávania pre vzdelávateľky a vzdelávateľov by mali obsahovať nasledujúce prvky:

a) ciele výučby, ktoré zahŕňajú vedomosti, zručnosti, postoje a správanie v súvislosti s ľudskými právami a ľudskoprávnym vzdelávaním;

b) ľudskoprávne princípy a štandardy ako aj ochranné mechanizmy zavedené v rámci i mimo rámca spoločenských, v ktorých vzdelávatelia a vzdelávateľky pôsobia;

- c) práva vzdelávajúcich i vzdelávaných a ich príspevok k riešeniu ľudskoprávných otázok v spoločnosti, v ktorom žijú, vrátane bezpečnostných hľadísk;
- d) princípy platné pre aktivity v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, ktoré sú podrobne uvedené vyššie v sekcii I.C;
- e) vhodnú metodiku ľudskoprávneho vzdelávania, ktorá je zameraná na spoluúčasť, skúsenosť a činorodosť vzdelávaných, pričom berie do úvahy kultúrne činitele;
- f) sociálne zručnosti a líderstvo vzdelávateľov a vzdelávateľiek, ktoré sú demokratické a zodpovedajú ľudskoprávnym princípom;
- g) informácie o existujúcich učebných a vzdelávacích zdrojoch v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, vrátane informačných a komunikačných technológií, v záujme vybudovania kapacity na ich posudzovanie a výber z nich ako aj rozvoja nových zdrojov;
- h) pravidelné a motivujúce posudzovanie vzdelávaných na formálnej i neformálnej úrovni.

22. Metodika ľudskoprávneho vzdelávania pre vzdelávajúcich by mala zahŕňať prístupy zamerané na spoluúčasť, skúsenosť a činorodosť vzdelávaných a povzbudzovať ich motiváciu, sebaúctu a emocionálny rozvoj vedúci k citlivosti a činorodosti zoči-voči ľudskoprávnym otázkam. Vyhodnocovacie mechanizmy by mali byť súčasťou celého vzdelávacieho procesu.²⁷²

Rozvíjanie súvisiaceho výskumu a bádania, zdieľanie dobrej praxe, výmena skúseností a informácií medzi všetkými aktérkami a aktérmi

23. Potrebné je začať alebo zintenzívniť výskum existujúcich materiálov, programov a metodík ako aj vyhodnocovanie súvisiacich výsledkov. Dôležité je pravidelne zdieľať zhromaždené informácie za účelom zlepšovania programovania a skúmania možnosti jeho ďalšieho rozvoja.

272 OHCHR, Human Rights Training: A Manual on Human Rights Training Methodology [Ľudskoprávne vzdelávanie: Príručka o metodike ľudskoprávneho vzdelávania] (HR/P/PT/6) (New York a Ženeva: Organizácia Spojených národov, 2000); OHCHR a Equitas – Medzinárodné Centrum pre ľudskoprávne vzdelávanie, Evaluating Human Rights Training: A Handbook for Human Rights Educators [Vyhodnocovanie ľudskoprávneho vzdelávania: Príručka pre ľudskoprávne vzdelávanie] (HR/P/PT/18) (Montreal: Equitas, 2011).

24. Vzdelávacie a tréningové zdroje a materiály, skúsenosti a príklady metodicky osvedčenej praxe je potrebné zdieľať na miestnej, vnútroštátnej i medzinárodnej úrovni. Spôsoby rozširovania zahŕňajú elektronické a internetové kanály, centrá zdrojov, databázy a organizáciu odborných stretnutí.

Aplikovanie a posilňovanie správnych vzdelávacích metodík založených na dobrej praxi a posudzovaných prostredníctvom priebežného vyhodnotenia

25. Správna metodika je kľúčom k úspechu alebo zlyhaniu akéhokolvek vzdelávacieho úsilia. Účinné ľudskoprávne vzdelávanie je zamerané na spoluúčasť, skúsenosť a čínorodosť vzdelávaných, pričom berie do úvahy kultúrne súvislosti.

26. Vyhodnocovanie je kľúčovou zložkou akejkoľvek aktivity v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania. V kontexte ľudskoprávneho vzdelávania predstavuje systematickú snahu zameranú na zhromažďovanie informácií o jeho dosahu, t. j. rozsahu zmien na úrovni vzdelávaných, ich organizácií a spoločností vo vzťahu k zvyšovaniu úcty k ľudským právam, ktoré možno odôvodnene dať do súvisu s konkrétnou vzdelávacou aktivitou. Vyhodnocovanie je súčasťou neustáleho procesu zameraného na zlepšovanie, ktorý prebieha počas celého programu zameraného na ľudskoprávne vzdelávanie a podporuje rozhodnutia prijaté za účelom zvýšenia jeho účinnosti. Napríklad, na vyhodnotenie ľudskoprávneho vzdelávacieho kurzu nestačí jednoducho jeho účastníčky účastníkov požiadať, aby vyplnili hodnotiaci dotazník po ukončení kurzu; naopak, tento proces sa musí začať už vo fáze plánovania vzdelávania, sústrediť sa na posúdenie potrieb vzdelávaných a pokračovať ešte dlho po ukončení samotného vzdelávacieho kurzu.²⁷³

Pestovanie dialógu, spolupráce, zosieťovania a výmeny informácií medzi relevantnými účastníkmi

27. Ľudskoprávne vzdelávanie si vyžaduje úzku spoluprácu a partnerstvo vnútri vládnych agentúr, celoštátnych ľudskoprávnych inštitúcií a subjektov občianskej spoločnosti ako aj medzi nimi navzájom. Možno ich posilniť rôznymi opatreniami sledujúcimi intenzívnejšie prepojenie účastníčok a účastníkov aktívnych v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania: informačnými kampaňami, odbornými stretnutiami na celo-

²⁷³ Pozri OHCHR/Equitas, *Evaluating Human Rights Training: A Handbook for Human Rights Educators*.

štátnej i miestnej úrovni, „spoločenstvami praxe“, informačnými bulletinmi, webovými sídlami a ďalšími elektronickými platformami, napríklad, internetovými diskusnými fórami ako aj výmennými pobytmi pracovníčok a pracovníkov v záujme podporenia vzájomného zdieľania vedomostí, skúseností a dobrej praxe. Zoskupenia odborníčok, odborníkov a vydávanie odborných žurnálov možno inštitucionalizovať v záujme pestovania pokračujúcej vedeckej výmeny.

Podpora začleňovania ľudskoprávneho vzdelávania do vzdelávacích kurikúl

28. Stratégie pre začleňovanie ľudskoprávneho vzdelávania do školských kurikúl boli opísané v prílohe Akčného plánu pre prvú fázu svetového programu (odsek 5 (e)). V priebehu tretej fázy, v závislosti na pokroku dosiahnutom v danej oblasti, treba zintenzívniť úsilie zamerané na zvýšenie prítomnosti ľudskoprávneho vzdelávania v nasledujúcich oblastiach:

- a) celoštátne kurikulá a vzdelávacie štandardy;
- b) všetky predmety kurikula vrátane spresnenia, či ľudskoprávne vzdelávanie tvorí samostatný predmet alebo je kroskurikulárne a či je povinné alebo voliteľné;
- c) procesy vyučovania a učenia sa;
- d) učebnice a ďalšie učebné materiály;
- e) celkové prostredie výučby;
- f) odborné školstvo a príprava.

29. Stratégie pre začleňovanie ľudskoprávneho vzdelávania do vzdelávacích kurikúl pre pedagogičky, pedagógov, štátne zamestnankyne a štátnych zamestnancov, príslušníčky a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl tvorili súčasť akčného plánu pre druhú fázu svetového programu (odsek 33 (a)). V priebehu tretej fázy, v závislosti na pokroku dosiahnutom v tejto oblasti, by bolo vhodné zintenzívniť úsilie zamerané na zvýšenie prítomnosti ľudskoprávneho vzdelávania v nasledujúcich oblastiach:

- a) vzdelávacie štandardy ;
- b) všetky predmety kurikula vrátane spresnenia, či ľudskoprávne vzdelávanie tvorí samostatný predmet alebo je kroskurikulárne a či je povinné alebo voliteľné;
- c) procesy vyučovania a učenia sa;

- d) vzdelávacie a učebné materiály;
- e) celkové vyučovacie a pracovné prostredie.

2. Aktéri

30. Hlavná zodpovednosť za napredovanie ľudskoprávneho vzdelávania v priebehu tretej fázy spočíva na pleciach nasledujúcich inštitúcií:

- a) v prípade základného a stredného školstva – ministerstvá školstva alebo rovnocenné inštitúcie;
- b) v prípade vyššieho vzdelávania – ministerstvá školstva alebo vyššieho vzdelávania či rovnocenné inštitúcie ako aj inštitúcie vyššieho vzdelávania a relevantné odborné školy, rozsah zodpovednosti ktorých bude závisieť na stupni inštitucionálnej autonómie;
- c) v prípade vzdelávania štátnych zamestnankýň a zamestnancov, príslušníčok a príslušníkov orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl – ministerstvá zodpovedné za štátnu správu, orgány činné v trestnom konaní a ozbrojené sily; v závislosti na modeli rozdelenia kompetencií v konkrétnej krajine nimi môže byť ministerstvo verejnej správy, ministerstvo vnútra, ministerstvo spravodlivosti alebo ministerstvo obrany.

31. Všetci aktéri by mali spolupracovať s ostatnými relevantnými vládnyimi rezortmi, napríklad s ministerstvom financií, ako aj s miestnymi samosprávami a špeciálne úzko spolupracovať s celoštátnymi ľudskoprávnymi inštitúciami a subjektmi občianskej spoločnosti. Konkrétni aktéri, ktorí by sa v každom sektore mali zapájať do napĺňania prvých dvoch fáz svetového programu, sú vymenovaní v príslušných akčných plánoch pre prvú fázu (sekcia D, odseky 28–30) a druhú fázu (sekcia C.3, odseky 34–36 a sekcia D.3, odseky 46–48).

D. Aktivity na podporu ľudskoprávneho vzdelávania pre mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov

1. Pozadie

32. Výbor pre ľudské práva zadefinoval žurnalistiku ako „funkciu, na ktorej sa podieľa široký okruh aktérov, vrátane profesionálnych reportérov a analytikov zamestnaných na plný úväzok ako aj blogerov a iných, ktorí sa venujú publikovaniu pod vlast-

ným menom v tlačových médiách, na internete alebo inde“.²⁷⁴ Podľa Valného zhromaždenia OSN sa „žurnalistika neustále vyvíja, aby poskytla priestor príspevkom od mediálnych inštitúcií, súkromných osôb a celého radu organizácií, ktoré vyhľadávajú, získavajú a publikujú informácie a idey všetkého druhu, v skutočnom ako aj virtuálnom priestore, uplatňujúc slobodu názoru a jeho prejavu“.²⁷⁵ Do tejto kategórie spadajú informácie zdieľané prostredníctvom tradičných kanálov alebo prostredníctvom internetu a ostatných komunikačných technológií alebo sociálnych sietí a rozširované verejnými a súkromnými mediálnymi subjektmi ako aj jednotlivcami, ktorí sa na novinárskych aktivitách podieľajú, hoci nie sú formálne zamestnaní v žiadnom subjekte.

33. Pre účely aktuálneho akčného plánu termín „mediálni profesionáli“ označuje osoby podporujúce činnosť mediálnych organizácií, vrátane reportérov, reportérov, analytičiek a analytikov ale aj ďalších zamestnankýň a zamestnancov, napríklad technického a administratívneho personálu. Termín „novinár“, „novinárka“ označuje mediálne pracovníčky, mediálnych pracovníkov, producentky a producentov sociálnych sietí, ktorí vyrábajú významné množstvá novinárskeho materiálu, tak ako je definovaný vyššie v odseku 32.

34. V súvislosti s ľudskoprávnym vzdelávaním mediálnych profesionálov a novinárov ťaží aktuálny akčný plán z princípov a rámcov ustanovených medzinárodnými ľudskoprávnymi listinami a dokumentmi vrátane Všeobecnej deklarácie ľudských práv; Medzinárodného dohovoru o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie; Medzinárodného paktu o občianskych a politických právach a všeobecného komentára č. 34 (2011) Výboru pre ľudské práva k článku 19 o slobode názoru a prejavu; Medzinárodného paktu o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach; Dohovoru o právach dieťaťa; Viedenskej deklarácie a Akčného programu; Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím; Deklarácie OSN o právach domorodého obyvateľstva; Deklarácie OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní; Deklarácie UNESCO o zásadných princípoch týkajúcich sa príspevku masmédií k posilňovaniu mieru a medzinárodného porozumenia, k presadzovaniu ľudských práv a k boju proti

²⁷⁴ Pozri Všeobecný komentár č. 34 (2011) Výboru pre ľudské práva k článku 19: Sloboda názoru a prejavu, odsek 44.

²⁷⁵ Uznesenie Valného zhromaždenia OSN č. 68/163, deviaty odsek preambuly.

rasizmu, apartheidu a podnecovaniu vojny (ďalej ako „Deklarácia UNESCO“); Odporúčanie UNESCO o účasti všetkých ľudí na kultúrnom živote a ich príspevku k nemu a ďalšie dokumenty UNESCO. Aktuálny akčný plán takisto čerpá z niekoľkých relevantných uznesení Valného zhromaždenia OSN a jeho Výboru pre ľudské práva. Špeciálny spravodajca pre presadzovanie a ochranu práva na slobodu názoru a prejavu takisto pripravuje pravidelné správy, či už tematické alebo zamerané na jednotlivé krajiny, ktoré obsahujú analýzy a interpretácie príslušných ľudskoprávných štandardov. Okrem rámca vytvoreného OSN možno relevantné poradenstvo nájsť aj v regionálnych listinách a mechanizmoch.

35. Medzinárodné listiny a dokumenty zdôrazňujú viaceré otázky súvisiace so žurnalistikou, ktoré rôzne členské štáty OSN považujú za dôležité. Prvá z nich sa týka úlohy médií v demokratickej spoločnosti a predovšetkým pri presadzovaní ľudských práv, mieru, demokracie a rozvoja. Sloboda prejavu vrátane slobody vyhľadávať, získavať a publikovať informácie prostredníctvom akýchkoľvek médií, tak ako to stanovuje Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach (článok 19), je nevyhnutnou podmienkou pre uplatňovanie participácie, transparentnosti a zodpovednosti, ktoré sú následne neodmysliteľné pre presadzovanie a ochranu ľudských práv; a slobodná, necenzurovaná a neobmedzovaná tlač a ostatné médiá sú nevyhnutnou podmienkou zabezpečenia slobody prejavu v akejkoľvek spoločnosti.²⁷⁶ Dohovor o právach dieťaťa zdôrazňuje úlohu a zodpovednosť masmédií pri šírení informácií a materiálov sociálneho a kultúrneho významu pre deti, s patričným ohľadom na jazykové potreby detí patriacich k menšinovým alebo domorodým spoločenstvám (článok 17). Deklarácia UNESCO hlása, že masmédiá majú zohrávať kľúčovú rolu pri ľudskoprávnom vzdelávaní, najmä vo vzťahu k mladým ľuďom a môžu účinne prispievať k zápasu proti „agresívnej vojne, rasizmu, apartheidu a ďalším porušeniam ľudských práv, ktoré majú pôvod, okrem iného, v predsudkoch a nevedomosti“ (článok III (2)). Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie uznáva, že účinné opatrenia v oblasti vzdelávania, vyučovania, kultúry a informácií môžu pomôcť v zápase proti predsudkom, ktoré vedú k rasovej diskriminácii (článok 7).

36. Členské štáty OSN zároveň uznávajú úlohu rôznorodých médií pri uplatňovaní kultúrnych práv. Odporúčanie UNESCO o účasti všetkých ľudí na kultúrnom živote

²⁷⁶ Pozri Všeobecný komentár č. 34 (2011) Výboru pre ľudské práva, odseky 3 a 13.

a ich príspevku k nemu zdôrazňuje úlohu masmédií ako „nástrojov kultúrneho obohatenia“, čiastočne vďaka ich dôležitosti pri zachovaní a popularizácii tradičných foriem kultúry a tomu, že „sa z nich stali prostriedky skupinovej komunikácie a propagovania priamej účasti ľudí“. Deklarácia OSN o právach domorodého obyvateľstva uznáva právo domorodých skupín obyvateľstva zakladať vlastné médiá vo svojich vlastných jazykoch; podľa nej by štátom vlastnené médiá mali odrážať domorodú kultúrnu rôznorodosť a členské štáty by mali nabádať súkromné médiá, aby ju adekvátne reflektovali (článok 16).

37. Listiny OSN takisto upresňujú zodpovednosť mediálnych profesionálov, novinárov, novinárk a novinárov za rešpektovanie ľudských práv pri výkone svojho povolania. Medzinárodné právo v oblasti ľudských práv uznáva, že uplatňovanie slobody prejavu so sebou prináša špeciálne povinnosti a zodpovednosť a môže sa stať predmetom istých obmedzení, napríklad na základe bezpečnostných dôvodov alebo v záujme ochrany proti hanobeniu, pri vyhovení prísnyim kritériám legálnosti, potrebnosti a úmernosti, ako aj vo vzťahu k iným normám, akými sú napríklad právo na súkromie alebo zákaz nenávisťných prejavov. Okrem iných mechanizmov, Výbor pre ľudské práva poskytol rozsiahly právny výklad a smerodajné poradenstvo v súvislosti s týmito otázkami.

38. Ochrana a bezpečnosť novinárov a novinárk je pre medzinárodné spoločenstvo otázkou zásadného významu. Špeciálny spravodajca pre okamžité a svojvoľné popravu bez riadneho súdu ako aj špeciálny spravodajca pre presadzovanie a ochranu práva na slobodu názoru a prejavu zdôraznili množstvo výziev, ktorým novinári a novinárky čelia pri výkone svojho povolania, napríklad pri spravodajstve o pouličných protestoch a demonštráciách alebo o politicky citlivých otázkach, akými sú napríklad porušenia ľudských práv. Špeciálny spravodajca pre situáciu ochrancov a ochrankyň ľudských práv takisto poskytol analýzu a odporúčania týkajúce sa ich vybraných rizikových skupín vrátane novinárov, novinárk a ostatných zamestnancov médií. Bezpečnostná rada OSN vyjadrila hlboké znepokojenie a odsúdila akty násilia a útoky proti novinárom, novinárkam, mediálnym profesionálom a profosionálkam a podpornému personálu v ozbrojených konfliktoch v mnohých končinách sveta. Viaceré uznesenia Bezpečnostnej rady OSN, Valného zhromaždenia OSN a Výboru pre ľudské práva odsúdili násilie voči nim a vyzvali členské štáty, aby zabezpečili ich ochranu

a na druhej strane, aby ukončili beztrestnosť a začali stíhanie tých, ktorí sú zaň zodpovední. V oblastiach konfliktov majú novinári, novinárky, mediálne pracovníčky a mediálni profesionáli nárok na špecifickú ochranu v súlade s medzinárodným humanitárnym právom.²⁷⁷

2. Stratégie

39. Ako už bolo zdôraznené, profesionáli a profesionálky z oblasti médií, novinárky a novinári zohrávajú zásadnú úlohu pri uplatňovaní a ochrane ľudských práv. Účinné ľudskoprávne vzdelávanie pestuje ich vedomosti, oddanosť a motiváciu vo vzťahu k ľudským právam. Ľudskoprávne princípy poskytujú kľúčové vodidlo pre výkon ich profesionálnych povinností a celkovo pre prácu mediálnych subjektov, čo sa môže diať iba v priaznivom prostredí, ktoré chráni prístup k informáciám, slobodu prejavu a ich bezpečnosť.

40. Všetci novinári a všetky novinárky by mali mať rovný prístup k ľudskoprávne vzdelávaniu. Ľudskoprávne princípy a hodnoty, s dôrazom na kontextové špecifiká, by mali tvoriť súčasť akéhokolvek formálneho vzdelávania a/alebo certifikácie a mali by byť dostupné aj vo forme ďalšieho profesionálneho rozvoja. Nakoľko by mali všetci novinári a všetky novinárky disponovať základnou gramotnosťou v oblasti ľudských práv, mali by tiež prístup k špecializovaným vzdelávacím kurzom, venovaným napríklad spravodajstvu o ľudskoprávnych témach.

41. Komplexný prístup k ľudskoprávne vzdelávaniu pre mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov by mal zahŕňať aktivity v troch oblastiach rozpísaných nižšie.

Politiky a súvisiace realizačné opatrenia

42. Ak má mať vzdelávanie žiaduci dopad na odbornú výkonnosť vzdelávaných, treba ho nepochybne podporiť a naviazať na príslušné politiky a pravidlá vzťahujúce sa nielen na vzdelávanie samotné ale aj na dotyčnú profesiu vo všeobecnosti. V tomto zmysle možno prijať nasledujúce stratégie vo vzťahu k mediálnym profesionálom, profesionálkam, novinárom a novinárkam:

²⁷⁷ Pozri správu špeciálneho spravodajcu o podpore a ochrane práva na slobodný názor a jeho prejav (A/HRC/14/23).

- a) revidovať existujúce vzdelávacie politiky tak, aby zahŕňali vzdelávanie o ľudskoprávnych otázkach;
- b) prijať politiky, ktoré posilňujú ich ľudskoprávne vzdelávanie vrátane politik, týkajúcich sa:
 - i. zaškoľovania a doškoľovania mediálnych profesionálov a profesionálov vrátane redaktorov, redaktoriek a ďalších osôb na rozhodovacích postoch v rámci mediálnych subjektov, prostredníctvom zahrnutia ľudskoprávnych otázok do vzdelávacích programov v rámci formálneho vzdelávania ako aj internetového a/alebo komunitného vzdelávania pre aktívnych novinárov a aktívne novinárky;
 - ii. povýšenia ľudskoprávneho vzdelávania na kritérium kvalifikácie, inštruktáže a kariérneho napredovania;
 - iii. uznania a podpory subjektov občianskej spoločnosti, predovšetkým mediálnych združení poskytujúcich vzdelávacie aktivity v oblasti ľudských práv;
 - iv. kritérií a mechanizmov na hodnotenie vzdelávacích programov v oblasti ľudských práv;
- c) vzdelávať profesionálky a profesionálov z oblasti médií, novinárky a novinárov ako školiteľky a školiteľov, schopných deliť sa o vedomosti a zručnosti so svojimi kolegami a kolegyňami v záujme dosiahnutia čo najširšieho vplyvu v rámci spoločenstva mediálnych profesionálov a profesionálok, so špeciálnym dôrazom na výber takých, ktorí sú výnimočne zbehlí v otázkach súvisiacich so zraniteľnými skupinami. Programy vzdelávania budúcich školiteľiek a školiteľov by mali zahŕňať lekcie venované metodike vzdelávania, načrtnutej v odseku 44 nižšie, ako aj podobe vzdelávacích materiálov a vzdelávacích lekcí;
- d) zaviesť stimuly pre profesionálky a profesionálov z oblasti médií, novinárky a novinárov, najmä takých, ktorí pochádzajú zo zraniteľných skupín, v záujme podpory ich dobrovoľnej účasti v programoch ľudskoprávneho vzdelávania a komunikácie ich príbehov čo najširšiemu publiku;
- e) podporovať prijímanie samoregulačných rámcov, napríklad kódexov etického správania a zakladanie orgánov, akými sú napríklad mediálne rady

v záujme, okrem iného, podpory odbornej diskusie o otázkach a štandardoch vzdelávania;

- f) revidovať predpisy upravujúce prácu mediálnych profesionálov, profesionálov, novinárov a novinárov, aby sa zabezpečil ich súlad s ľudskoprávnymi štandardmi a zvýšil ich dôraz na špecifický príspevok tejto profesie k presadzovaniu ľudských práv.

Vzdelávacie procesy a nástroje

43. Kurikulá ľudskoprávneho vzdelávania pre profesionálov a profesionálky v oblasti médií, novinárky a novinárov by mohli zahŕňať nasledujúce moduly:

- a) Úvod do základov problematiky ľudských práv, vrátane informácií o:
 - i. úlohe profesionálov a profesionálky v oblasti médií, novinárov a novinárov pri podpore a ochrane ľudských práv;
 - ii. medzinárodných, regionálnych a vnútroštátnych ľudskoprávnych listinách a štandardoch, vrátane tých, ktoré sa venujú ochrane zraniteľných skupín;
 - iii. medzinárodných, regionálnych a vnútroštátnych vládnych a iných orgánov, napr. vnútroštátnych ľudskoprávnych inštitúcií, zodpovedných za presadzovanie a ochranu ľudských práv;
 - iv. ochrancoch a ochrankyniach ľudských práv a subjektoch občianskej spoločnosti na medzinárodnej, regionálnej a vnútroštátnej úrovni;
- b) Ľudské práva mediálnych profesionálov, profesionálov, novinárov a novinárov, vrátane informácií o:
 - i. medzinárodných, regionálnych a vnútroštátnych listinách a štandardoch súvisiacich so slobodou prejavu a bezpečnosťou mediálnych profesionálov, profesionálov, novinárov a novinárov;
 - ii. medzinárodných, regionálnych a vnútroštátnych mechanizmoch a procedúrach súvisiacich so slobodou prejavu a bezpečnosťou mediálnych profesionálov, profesionálov, novinárov a novinárov;
- c) Úcta k ľudským právam v novinárskej praxi, vrátane informácií o:

- i. ľudskoprávných princípoch v žurnalistike, vrátane princípov rovnosti a nediskriminácie, úcty k ľudskej dôstojnosti, participácie, transparentnosti a zodpovednosti;
 - ii. medzinárodných, regionálnych a vnútroštátnych listinách a normách týkajúcich sa legitímnych obmedzení slobody prejavu;
 - iii. rodovej citlivosti;
 - iv. reprezentatívnom prístupe k zdrojom, vrátane použitia informácií z rôznych zdrojov v záujme zabezpečenia vyváženého prístupu;
 - v. ľudskoprávných princípoch relevantných pre zhromažďovanie zdieľanie informácií a spravodajstvo o problémoch, záležitostiach a porušeníach ľudských práv, najmä o princípoch „neublížovania“, dôvernosti a ochrany zdrojov informácií ako aj obetí a svedkov porušenia ľudských práv;
 - vi. ľudskoprávných štandardoch a zručnostiach súvisiacich so získavaním informácií od jednotlivcov, ktorí sa môžu nachádzať v zraniteľnej situácii a/alebo prežili traumy, vrátane úcty k ich ľudskej dôstojnosti, súkromiu a bezpečnosti ako aj spôsobu získania ich informovaného súhlasu pred zverejnením informácie o ich totožnosti;
 - vii. ľudskoprávných štandardoch a zručnostiach súvisiacich s využitím zdrojov „sprostredkovateľov“ (whistleblowerov), profesionálov a profesionálok na voľnej nohe, tlmočníčok, tlmočníkov, asistentiek a asistentov v novinárskom kontexte, vrátane zaručenia ich bezpečnosti;
 - viii. ľudskoprávných otázkach vzťahujúcich sa na ochranu novinárskych zdrojov, informátoriek a informátorov, vrátane spôsobov ochrany citlivých údajov;
- d) Presadzovanie ľudských práv mediálnymi profesionálmi, profesionálkami, novinárkami a novinármi, vrátane výberu a posudzovania tém článkov z hľadiska ich príspevku a dosahu na ochranu a uplatňovanie ľudských práv, predovšetkým vo vzťahu k princípu „rovnosti a nediskriminácie, s prihliadnutím na potieranie stereotypov a násilia, na pestovanie úcty k rôznorodosti, na podporovanie tolerancie, medzikultúrneho a medzináboženského dialógu

a sociálnej inklúzie a na zvyšovanie povedomia verejnosti o všeobecnosti, neoddeliteľnosti a vzájomnom prepojení všetkých ľudských práv“;²⁷⁸

- e) Užitočné zdroje, vrátane:
 - (i) informácií o existujúcich zdrojoch ľudskoprávneho vzdelávania súvisiacich s uvedenými modulmi v záujme budovania kapacity školiteľiek a školiteľov, ktorí budú k dispozícii pre potreby revízie a výberu, ako aj rozvoja nových síl;
 - (ii) informácií o zdrojoch materiálov slúžiacich na samoštúdium, vrátane príručiek, manuálov, smerníc, internetových platforiem a ľudskoprávných glosárov.

44. Z metodického hľadiska sa stratégie zamerané na zabezpečenie účinnosti ľudskoprávných vzdelávacích programov a kurzov pre profesionálky a profesionálov z oblasti médií, novinárky a novinárov vyznačujú nasledujúcimi charakteristikami:²⁷⁹

- a) Zameranie na špecifickú cieľovú skupinu: vzdelávanie musí byť priamo zamerané na profesionálky a profesionálov z oblasti médií a primerané ich potrebám. Vhodné je konzultatívne posúdiť vzdelávacie potreby v záujme vypracovania analýzy odborných povinností, skúseností, očakávaní, osobného zázemia a aspirácií vzdelávaných ako aj identifikácie úrovne ich vedomostí a zručností v súvislosti s ľudskými právami; stanovenia špecifických vzdelávacích cieľov, vrátane želaných zmien vo vedomostiach, zručnostiach, postojoch a správaní účastníčok a účastníkov vzdelávania po jeho skončení; navrhnutia hodnotiacej stratégie, predovšetkým vo vzťahu k merateľnosti dosiahnutia vzdelávacích cieľov; a posúdenia ďalších aktivít, ktoré je potrebné realizovať;
- b) Učenie sa od rovesníčok a rovesníkov: model, v ktorom sa novinári a novinárky učia od svojich rovesníčok a rovesníkov, sľubuje oveľa lepšie vyhliadky na úspech ako klasický model vzdelávania postavený na vzťahu učiteľ/učiteľka – študent/študentka. Rovesnícky prístup zabezpečuje prístup vzdelávajúcich k špecifickej profesionálnej kultúre, ktorá je príznačná pre každú odbornú skupinu. Rovnako treba pamätať na to, že vzdelávajúci by

278 Uznesenie Výboru pre ľudské práva č. 24/15, odsek 3.

279 Pozri OHCHR, *Human Rights Training: A Manual on Human Rights Training Methodology*.

mali odrážať rôznorodosť vzdelávaných novinárov a novinárok, ktorí nielenže pracujú pre rôzne médiá, vrátane internetových médií a multimédií, ale venujú sa aj odlišným témam. Preto by mediálnych školiteľov a mediálne školiteľky mali sprevádzať a podporovať odborníci a odborníčky na ľudské práva, čím sa zabezpečí plné a dôsledné zameranie na ľudskoprávne normy v priebehu vzdelávacieho procesu;

- c) Metodiky typické pre vzdelávanie dospelých, najmä participatívne prístupy zamerané na vzdelávaných a povzbudzujúce ich motiváciu, sebaúctu a emocionálny rozvoj, čo vedie k zvýšeniu povedomia o ľudských právach a ochoty konať v prospech ich presadzovania a ochrany;
- d) Metódy praktickej skúsenosti, ktoré sú špecifické pre vzdelávanie novinárov a novinárok, napr. vytvorenie/použitie mediálnych výstupov v priebehu vzdelávania alebo ilustratívne použitie dobrých aj nevhodných príkladov spravodajstva .

45. Vzdelávacie zdroje a materiály, vrátane tých internetových, by mali odrážať vyššie zdôraznené metodické princípy. Spolu s príkladmi metodicky fundovaných vzdelávacích praktík a skúseností je potrebné zdieľať ich na miestnej, vnútroštátnej, regionálnej i medzinárodnej úrovni. Spôsoby ich rozširovania zahŕňajú elektronické kanály, centrá zdrojov, databázy, organizáciu odborných stretnutí a ďalšie spôsoby.

46. Priebežný výskum, vyhodnocovanie a zdieľanie výsledkov prispieva k učeniu sa na základe praktických skúseností a podporuje zlepšovanie programovania ľudskoprávneho vzdelávania.

47. V prostredí mediálnych profesionálok a profesionálov možno propagovať medzinárodné vzdelávacie programy a výmenné pobyty.

Priaznivé prostredie

48. Ľudskoprávne vzdelávanie môže byť účinné iba v priaznivom prostredí, kde sú ľudské práva rešpektované. Z toho dôvodu je mimoriadne dôležité zabezpečiť, aby mediálni profesionáli, mediálne profesionálky, novinárky a novinári mohli svoje pracovné úlohy vykonávať bezpečne a efektívne.

49. V záujme dosiahnutia tohto cieľa možno uplatňovať nasledujúce stratégie:

- a) uzákoňovať a presadzovať politiky, ktoré zabezpečujú právo na informácie a chránia slobodu názoru a prejavu;
- b) prijímať zákony spolu s vymáhacími mechanizmami, ktoré sú zamerané proti nenávisťným prejavom a podnecovaniu k nenávisti;
- c) vzdelávať štátne zamestnankyne a štátnych zamestnancov, predovšetkým príslušníčky a príslušníkov ozbrojených síl a orgánov činných v trestnom konaní, o ľudskoprávných normách týkajúcich sa práva na informácie, transparentnosti, ochrany informátorov a ostatných novinárskych zdrojov ako aj ochrany novinárk a novinárov vo všetkých situáciách, vrátane ozbrojeného konfliktu;
- d) prijímať opatrenia zamerané na to, aby príslušníčky a príslušníci marginalizovaných a menšinových skupín mohli vstúpiť na pole žurnalistiky a zotrvať na ňom, spolu s finančnými a organizačnými stimulmi pre kvalifikovaných novinárov z ich radov, ktorí by mohli zaujať vedúce a riadiace pozície;
- e) finančne podporovať infraštruktúrne a personálnu základňu komunitných a verejnoprávnych vysielateľov, aby sa zvýšil ich dosah predovšetkým na vidiecke, menšinové a domorodé obyvateľstvo;
- f) organizovať súťaže a ankety o štipendiá a ďalšie ceny v záujme zvýšenia uznania a spoločenskej prestíže ľudskoprávných úspechov na poli žurnalistiky.

3. Aktéri

50. Z dôvodu zabezpečenia komplexných vzdelávacích systémov a zohľadnenia rôznych kontextov, spočíva zodpovednosť za návrh a uskutočnenie vhodných stratégií a aktivít súvisiacich s ľudskoprávnym vzdelávaním mediálnych profesionálok, profesionálov, novinárk a novinárov na pleciach viacerých aktérov, vrátane:

- a) inštitúcií nižšieho i vyššieho univerzitného vzdelávania ako aj vnútroštátnych ľudskoprávných inštitúcií a katedier UNESCO pre ľudskoprávne vzdelávanie;
- b) odborových združení ako aj profesijných a akreditačných organizácií združujúcich mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov;

- c) verejných i súkromných mediálnych subjektov a ich vedenia, predovšetkým členov a členky vedení spoločností, šéfredaktoriiek a šéfredaktorov;
- d) relevantných zákonodarných orgánov, vrátane parlamentných výborov pre ľudské práva a príbuzné záležitosti a poradných zborov;
- e) vnútroštátnych ľudskoprávných inštitúcií, akými sú napríklad verejní ochrancovia práv či komisie pre ľudské práva;
- f) vnútroštátnych, regionálnych a medzinárodných mediálnych sietí;
- g) výskumných inštitúcií zameriavajúcich sa na žurnalistiku;
- h) vnútroštátnych a miestnych ľudskoprávných zdrojových a vzdelávacích centier ;
- i) mimovládnych organizácií a ďalších subjektov občianskej spoločnosti;
- j) medzinárodných a regionálnych medzivládnych organizácií.

51. Uskutočňovanie aktuálneho akčného plánu si bude vyžadovať úzku spoluprácu všetkých vyššie uvedených aktérov.

52. Zoznam ďalších účastníkov zahŕňa relevantné vládne rezorty, napríklad ministerstvo pre informácie, ministerstvo práce a sociálnych vecí, ministerstvo spravodlivosti, ministerstvo pre ženy a mládež; súdnu a zákonodarnú zložku vládnej moci; kultúrnych, sociálnych, náboženských a komunitných lídrov a líderky; mládežnícke organizácie; domorodé a menšinové skupiny obyvateľstva a podnikateľské kruhy.

53. Vlády nesú primárnu zodpovednosť za zabezpečenie legislatívnej ochrany mediálnych profesionálov, profesionálok, novinárov a novinárok a za dôsledné uplatňovanie a vymáhanie štandardov súvisiacich so slobodou názoru a prejavu, s ochranou a bezpečnosťou mediálnych profesionálov, profesionálok, novinárov a novinárok, s prístupom k informáciám a médiám a s nediskrimináciou a rozmanitosťou v rámci masmediálnych subjektov.

III. Proces realizácie na celoštátnej úrovni

54. Zavádzanie ľudskoprávneho vzdelávania v systémoch základného školstva, stredného školstva a vyššieho vzdelávania ako aj ľudskoprávneho vzdelávania pedagógov, štátnych zamestnancov, zamestnankyň, príslušníkov a príslušníčok orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl a profesionálok a profesionálov v mediálnej oblasti, novinárov a novinárok si vyžaduje jednotnú stratégiu založenú

na vnútroštátnom kontexte, prioritách, kapacite a existujúcom úsilí. Členské štáty budú musieť pri uskutočňovaní tejto stratégie úzko spolupracovať so širokým spektrom aktérov; vytvorenie celoštátnej koalície v rámci ale i mimo rámca vládnych štruktúr by mohlo uľahčiť maximalizáciu využitia zdrojov a vyhnutie sa duplicitným snahám.

55. Vo vzťahu k plánovaniu, uskutočňovaniu a vyhodnocovaniu aktivít na celoštátnej úrovni vyplývajúcich z aktuálneho akčného plánu, ktorý zodpovedá stratégii navrhnutej v akčných plánoch pre prvú a druhú fázu Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania, sa navrhujú tri kroky.

Realizačné kroky

56. Kroky, ktoré majú umožňovať plánovanie, uskutočňovanie a vyhodnocovanie aktivít na celoštátnej úrovni, sú opísané nižšie. Realizácia tohto procesu predpokladá zapojenie všetkých relevantných vnútroštátnych aktérov (pozri sekcie II.C.2 a D.3 vyššie).

57. Krok 1: Vypracovať štúdiu, ktorá posúdi pokrok zaznamenaný počas prvej²⁸⁰ a druhej fázy svetového programu, ako aj celoštátnu štúdiu, ktorá zmapuje východiskový stav vecí v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania pre mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov. Vypracovaním oboch štúdií možno poveriť vládny koordinačný orgán alebo relevantných aktérov, ktorí vypracujú štúdie pre každú cieľovú oblasť zvlášť. Obe štúdie by následne mali byť hojne rozširované na celoštátnej úrovni. Zoznam relevantných aktivít zahŕňa:

- a) Analýzu momentálneho stupňa uskutočnenia prvej a druhej fázy svetového programu:
 - i. Vzhľadom na stratégie uvedené v sekcii II.C týkajúce sa ľudskoprávneho vzdelávania v rámci základného a stredného školstva a vyššieho vzdelávania ako aj ľudskoprávneho vzdelávania pedagógov, štátnych zamestnancov, zamestnankyň, príslušníkov

280 V súvislosti s prvou fázou, pozri OHCHR/UNESCO, *Human Rights Education in Primary and Secondary School Systems: A Self-assessment Guide for Governments* [Ľudskoprávne vzdelávanie v základnom a strednom školstve: Samovyhodnocovacia príručka pre vlády] (HR/PUB/12/8) (New York a Ženeva : Organizácia Spojených národov, 2012).

a príslušníčok orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl je potrebné zhromažďovať a analyzovať informácie o:

- súčasnej situácii v ľudskoprávnom vzdelávaní v rámci základného a stredného školstva a vyššieho vzdelávania ako aj v ľudskoprávnom vzdelávaní pedagógov, štátnych zamestnancov, zamestnaných, príslušníkov a príslušníčok orgánov činných v trestnom konaní a ozbrojených síl, predovšetkým o iniciatívach vyvíjaných počas prvej a druhej fázy svetového programu, ich nedostatkoch a prekážkach pri ich uskutočňovaní;
- zapojených aktéroch;
- aktuálnych politikách a legislatíve;
- použitých zdrojoch a nástrojoch;
- skúsenostiach získaných pri uskutočňovaní prvej a druhej fázy.

Zhromaždené a analyzované informácie možno porovnať s akýmkoľvek východiskovými dátami získanými počas prvej a druhej fázy v záujme určenia dosiahnutého pokroku.

- ii. Posúdiť adekvátnosť a účinnosť existujúcich iniciatív v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania a identifikovať dobrú prax;
- iii. Zvážiť, akým spôsobom možno stavať na dobrej praxi a získaných skúsenostiach a aké opatrenia je potrebné prijať na vyrovnanie sa s nedostatkami a prekážkami.

b) Analýzu východiskového stavu vecí v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania pre mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov:

- i. Vzhľadom na stratégie uvedené v sekcii II.D je potrebné zhromažďovať a analyzovať informácie o:
 - súčasnej situácii v ľudskoprávnom vzdelávaní pre mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov, vrátane existujúcich iniciatív, ich nedostatkov a prekážok pri ich uskutočňovaní;
 - historického a kultúrneho kontextu, ktorý môže mať vplyv na takéto vzdelávanie;
 - aktuálnych politikách a legislatíve;

- skúsenostiach, zdrojoch a nástrojoch existujúcich na miestnej, vnútroštátnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni;
 - momentálne zapojených aktéroch, vrátane mediálnych združení, inštitúcií vyššieho vzdelávania, vládnych orgánov, vnútroštátnych ľudskoprávných inštitúcií, výskumných inštitútov, mimovládnych organizácií a ostatných subjektov občianskej spoločnosti;
 - doplnkových aktivitách, akými sú napríklad vzdelávacie programy a vysokoškolské vzdelávanie o novinárskej etike a novinárskej práci v oblastiach konfliktov.
- ii. Zhromaždené a analyzované informácie možno použiť ako celoštátne východiskové dáta.
 - iii. Identifikovať dobrú prax a získané skúsenosti;
 - iv. Stanoviť príležitosti a obmedzenia;
 - v. Zvážiť, akým spôsobom možno stavať na výhodách a získaných skúsenostiach a využiť stanovené príležitosti, vrátane opatrení, ktoré je potrebné prijať na vyrovnanie sa s nedostatkami a prekážkami.

58. Krok 2: Prijať celoštátnu stratégiu zameranú na ustálenie pokroku zaznamenaného počas prvej a druhej fázy svetového programu a na podporu ľudskoprávného vzdelávania pre mediálne profesionálky, mediálnych profesionálov, novinárky a novinárov. V nadväznosti na krok 1 relevantné aktivity, ktoré možno podniknúť po dôkladnej konzultácii s relevantnými aktérmi a v úzkej súčinnosti s nimi, zahŕňajú:

- a) definovanie základných cieľov uskutočňovania stratégie;
- b) stanovenie operačných cieľov pri použití akčného plánu ako východiskového bodu;
- c) určenie priorít na základe zistení štúdií pri zohľadnení najnaliehavejších potrieb a/alebo dostupných príležitostí;
- d) zameranie sa na intervencie vedúce k zmene pri uprednostnení opatrení, ktoré prinesú udržateľnú zmenu, namiesto *ad hoc* aktivít;
- e) podnecovanie vytvárania aliancií a synergie medzi rozličnými aktérmi;
- f) identifikovanie:

- i. vstupov – alokáciu dostupných ľudských, finančných a časových zdrojov;
- ii. aktivít – úloh, zodpovedností, časových rámcov a ukazovateľov;
- iii. mechanizmov pre koordináciu celoštátnej stratégie;
- iv. výstupov v podobe zákonodarných iniciatív, kódexov správania, vzdelávacích materiálov, vzdelávacích programov a nediskriminačných politík;
- v. výsledkov, ktoré je potrebné dosiahnuť.

59. Krok 3: Uskutočniť, monitorovať a vyhodnotiť celoštátnu stratégiu. Relevantné aktivity zahŕňajú:

- a) rozširovanie celoštátnej stratégie medzi zapojené inštitúcie a ďalších hráčov a uskutočňovanie naplánovaných aktivít v spolupráci s nimi;
- b) monitorovanie realizačného procesu s ohľadom na stanovené ukazovatele a vypracúvanie správ o dosiahnutom pokroku;
- c) prijatie sebahodnotiacich a nezávislých participatívnych vyhodnocovacích metód a mechanizmov ako prostriedkov na hodnotenie procesu realizácie a na zlepšenie a posilnenie vyvíjaných aktivít;
- d) zaznamenávanie, šírenie a uznávanie dosiahnutých výsledkov.

IV. Celoštátna koordinácia a vyhodnocovanie

60. Na celoštátnej úrovni by mali vlády identifikovať relevantný rezort, ktorý bude styčným orgánom koordinujúcim prijatie, realizáciu, monitorovanie a vyhodnocovanie celoštátnej stratégie, pričom bude úzko spolupracovať s relevantnými ministerstvami a ostatnými celoštátnymi aktérmi, predovšetkým s vnútroštátnymi ľudskoprávnymi inštitúciami a subjektmi občianskej spoločnosti. Ak vlády počas prvej a/alebo druhej fázy svetového programu vytvorili alebo určili vládny orgán zodpovedný za koordináciu a realizáciu iniciatív v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, treba ho pri plánovaní tretej fázy vziať do úvahy. Každéj krajine, ktorá tak doposiaľ neučinila, sa odporúča identifikovať a podporiť centrum zdrojov pre ľudskoprávne vzdelávanie, ktoré bude zodpovedné za výskum a za zhromažďovanie a rozširovanie súvisiacich informácií, napríklad o dobrej praxi, materiáloch, zdrojoch a vzdelávaní budúcich školiteľov.

61. Celoštátny styčný orgán by mal takisto spolupracovať s vnútroštátnymi agentúrami zodpovednými za vyhotovovanie celoštátnych správ predkladaných ľudskoprávnym mechanizmom OSN, vrátane zmluvných orgánov, špeciálnych procedúr a systému univerzálneho periodického hodnotenia, ako aj ostatným medzinárodným alebo regionálnym medzivládnyim orgánom,²⁸¹ aby sa zabezpečilo, že pokrok v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania v súlade s aktuálnym akčným plánom tvorí súčasť predkladaných správ. Takisto by mal spolupracovať s Úradom vysokého komisára OSN pre ľudské práva (OHCHR) a informovať ho o pokroku zaznamenanom na vnútroštátnej úrovni.

62. OHCHR na rok 2017 chystá polčasové hodnotenie, pri ktorom sa od členských štátov očakáva, že vyhodnotia pokrok dosiahnutý na základe akčného plánu a predložia úradu súvisiace informácie. Na konci tretej fázy, ktorý je naplánovaný na počiatok roku 2020, každá krajina vyhodnotí svoje aktivity a predloží úradu konečnú celoštátnu hodnotiacu správu. Na základe týchto správ pripraví OHCHR záverečnú správu pre Výbor pre ľudské práva v roku 2020.

V. Medzinárodná spolupráca a podpora

63. Medzinárodnú spoluprácu a podporu je potrebné orientovať na posilňovanie vnútroštátnych kapacít pre ľudskoprávne vzdelávanie, ktoré sú v súlade s celoštátnou stratégiou. Vzhľadom na cezhraničný charakter určitých druhov žurnalistiky možno takúto spoluprácu smerovať aj na regionálnu a medzinárodnú úroveň.

64. Ľudskoprávne mechanizmy OSN môžu v rámci svojich špecifických mandátov podporiť úsilie štátu zamerané na ľudskoprávne vzdelávanie predpokladané akčným plánom. V rámci procesu posudzovania správ od členských štátov môžu zmluvné orgány OSN posudzovať a radiť ohľadne uplatňovania zmluvných ustanovení súvisiacich s ľudskoprávnym vzdelávaním. V rámci svojho špecifického mandátu, ako súčasť procedúr zameraných buď tematicky alebo na konkrétne krajiny, môže Výbor pre ľudské práva revidovať a radiť vo veci pokroku v oblasti ľudskoprávneho vzdeláva-

281 Napríklad špecifický mechanizmus UNESCO, ktorý monitoruje uplatňovanie Odporúčania UNESCO týkajúce sa vzdelávania k medzinárodnému porozumeniu, spolupráci a mieru ako aj vzdelávania súvisiaceho s ľudskými právami a základnými slobodami z roku 1974.

nia. Celoštátne úsilie zacielené na ľudskoprávne vzdelávanie možno takisto pravidelne revidovať v kontexte systému univerzálneho periodického hodnotenia.

65. Platformou pre medzinárodnú spoluprácu a podporu môžu byť nasledujúce subjekty:

- a) systém OSN, vrátane svojich špecializovaných agentúr a Univerzity Spojených národov;
- b) profesijné vzdelávacie inštitúcie pridružené k OSN, najmä tie, ktoré sa zameriavajú na sociálnu starostlivosť; zdravotnícke a zdravotné služby; prevenciu drog a obchodovania s nimi; utečencov, migráciu a bezpečnosť hraníc; prevenciu konfliktov a podporu mieru a trestný proces;
- c) Univerzita mieru, ktorá má mandát od OSN;
- d) ostatné medzinárodné medzivládne organizácie;
- e) regionálne medzivládne organizácie;
- f) relevantné medzinárodné a regionálne profesijné siete, asociácie a odborové združenia;
- g) medzinárodné a regionálne siete inštitúcií vyššieho vzdelávania;
- h) medzinárodné a regionálne mimovládne organizácie;
- i) medzinárodné a regionálne centrá ľudskoprávných zdrojov a dokumentácie;
- j) medzinárodné a regionálne finančné inštitúcie ako aj bilaterálne fondové agentúry;
- k) multilaterálne a bilaterálne rozvojové agentúry.

66. Kľúčové je, aby títo aktéri navzájom úzko spolupracovali v záujme maximalizácie dostupných zdrojov, predchádzania duplicity a zabezpečenia súladu pri uskutočňovaní akčného plánu.

67. Vyššie uvedené organizácie a inštitúcie môžu:

- a) podporovať vlády v procese vypracúvania, uskutočňovania a monitorovania celoštátnej stratégie;
- b) poskytovať podporu ostatným vnútroštátnym aktérom zapojeným do procesu, predovšetkým mimovládnym organizáciám na ústrednej i miestnej úrovni, profesijným združeniam, inštitúciám vyššieho vzdelávania, vnútroštátnym ľudskoprávnym inštitúciám a ďalším subjektom občianskej spoločnosti;

- c) uľahčovať zdieľanie informácií na všetkých úrovniach vyhľadávaním, zhromažďovaním a šírením informácií o dobrej praxi, napríklad prostredníctvom vytvárania databáz a udeľovania cien, ako aj o dostupných materiáloch a relevantných inštitúciách a programoch;
- d) podporovať existujúce siete aktérov činných v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania a napomáhať vznik nových aktérov na všetkých úrovniach;
- e) podporovať účinné ľudskoprávne vzdelávanie, predovšetkým pre pedagógov a budúcich školiteľov a tvorbu súvisiacich materiálov založených na dobrej praxi.

AUTORSKÝ KOLEKTÍV PUBLIKÁCIE

Ing. Viliam Figusch, CSc. – pôvodným povoláním chemik; po skončení vedeckej prípravy pracoval ako vedecký pracovník Ústavu anorganickej chémie SAV; od r. 1993 sa venuje problematike európskej ochrany ľudských práv; riaditeľ Informačnej kancelárie Rady Európy v Bratislave (1993-2010); člen Predstavenstva Helsinského výboru pre ľudské práva na Slovensku; člen Celosťátnej komisie Olympiády ľudských práv.

Kontakt: viliam.figusch@gmail.com

PhDr. Peter Guráň, PhD. – sociológ; zástupca SR vo Výbore pre práva dieťaťa OSN, zvolený VZ OSN na druhé funkčné obdobie do r. 2017; podpredseda Výboru pre deti a mládež Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť; podpredseda Helsinského výboru pre ľudské práva na Slovensku; generálny riaditeľ Sekcie sociálnej a rodinnej politiky MPSVR SR (1999-2005); vedúci odboru výskumu a práv detí SNSLP (2005-2011); autor a spoluautor mnohých domácich a zahraničných publikácií v oblasti výskumu rodiny a práv detí.

Kontakt: guranpeter11@gmail.com

Mgr. Katalin Hodossy – Mgr. Katalin Hodossy, právnička a trénerka; členka Výboru pre národnostné menšiny a etnické skupiny Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť; expertka Centra právnej pomoci pri Okrúhlo stole Maďarov na Slovensku; revízorka Helsinského výboru pre ľudské práva na Slovensku; bývalá riaditeľka TANDEM, n.o. (organizácia sa venuje neformálnemu vzdelávaniu v prostredí maďarskej komunity na Slovensku), bývalá predsedníčka nadnárodnej organizácie Študentská sieť združujúcej vysokoškolských študentov a študentky maďarskej národnosti zo Slovenska študujúcich na Slovensku, v Česku alebo v Maďarsku;

PhDr. Dagmar Horná, PhD – politologička; predsedníčka Celoštátnej komisie Olympiády ľudských práv; členka Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť; členka tímu inovátoriek a inovátorov Národného projektu Ďalšie vzdelávanie a poradenstvo pre dospelých ako nástroj lepšej uplatniteľnosti na trhu práce; vysokoškolská učiteľka; na Katedre politológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave vedie ako externá spolupracovníčka kurz Pôvod a význam ľudských práv; členka Predstavenstva Helsinského výboru pre ľudské práva na Slovensku; riaditeľka Odboru ľudských práv Sekcie ľudských práv a národnostných menšín na Úrade vlády SR (2010-2012); zástupkyňa stáleho člena v Národnej komisii pre výchovu k ľudským právam (2006-2007); členka výkonného výboru Stredoeurópskej politologickej asociácie (2000-2004); predsedníčka Slovenského združenia pre politické vedy pri SAV (1998-2002); spoluzakladateľka a dlhoročná pracovníčka UNESCO centra pre výchovu k ľudským právam na Univerzite Komenského v Bratislave.

Kontakt: dagmar.horna@gmail.com

doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD. - pôsobí na Katedre všeobecných dejín FiF UK v Bratislave, kde sa zaoberá didaktikou dejepisu, metodologickými otázkami historiografie a teoretickými i praktickými aspektmi tvorby dejepisných učebníc. Je autorom a spoluautorom 21 učebnicových titulov, ktoré vznikali v rokoch 1994 - 2013. Je autorom dvoch monografií z oblasti didaktiky dejepisu a desiatok štúdií, viaceré z nich boli publikované v Českej republike, Maďarsku, Nemecku i v Maroku. Je členom odborovej rady pre didaktiku dejepisu na Karlovej univerzite v Prahe. V Českej republike sa už dlhší čas podieľa na vzdelávaní učiteľov dejepisu. Je tiež členom Medzinárodnej spoločnosti pre didaktiku dejepisu so sídlom v Norimbergu a externým spolupracovníkom Ústavu Georga Eckerta pre medzinárodný výskum učebníc v Braunschweigu. Od roku 2012 je aj riaditeľom Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave.

Kontakt: viliam.kratochvil@statpedu.sk

PhDr. Kálmán Petőcz – filozof, politológ a diplomat; predseda Helsinského výboru pre ľudské práva na Slovensku; podpredseda Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť za občiansku spoločnosť. Externe prednáša na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre a Bratislavskej medzinárodnej škole liberálnych štúdií (BISLA). Publikuje v oblastiach teórie demokracie, teórie a praxe ľudských práv, multikulturalizmu, slovensko-maďarských vzťahov. Spolupracuje s Inštitútom pre verejné otázky, Fórum inštitútom pre výskum menšín a Academiou Istropolitana Nova. Zastupuje SR v pracovnej skupine Kultúrne povedomie a kultúrne prejavy pri EK v Bruseli. Pôsobil v štátnej službe ako veľvyslanec SR pri OSN v Ženeve (1999-2005), generálny riaditeľ Sekcie európskych záležitostí (2006) a Sekcie ľudských práv a národnostných menšín na Úrade vlády SR (2010 – 2012). Na Svetovej konferencii proti rasizmu v Durbane (2001) bol zvolený za jedného z jej podpredsedov. Pôsobil aj ako programový riaditeľ Fórum inštitútu pre výskum menšín (2006-2010), podpredseda Maďarskej občianskej strany (1992-1998) a podpredseda Európskej strany liberálov (ELDR, 1997-1998).

Kontakt: petoczki@hotmail.com

ZOZNAM SKRATIEK

Skratky vyjadrujú zaužívané označenie v slovenskom alebo v inom (najčastejšie anglickom) jazyku. V niektorých prípadoch sú skratky uvedené v slovenskom a aj v inom jazyku.

CEDAW – Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (*Convention on Elimination of all Forms of Discrimination against Women*); označuje tiež Výbor pre odstránenie všetkých foriem diskriminácie žien (*Committee on Elimination of all Forms of Discrimination against Women*)

CRC – Dohovor o právach dieťaťa (*Convention on the Rights of the Child*); označuje tiež Výbor pre práva dieťaťa (*Committee on the Rights of the Child*)

CRPD – Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*); označuje tiež Výbor pre práva osôb so zdravotným postihnutím (*Committee on the Rights of Persons with Disabilities*)

ČR – Česká republika

ECRI – Európska komisia proti rasizmu a intolerancii (*European Commission against Racism and Intolerance*)

EDLP – skratka zaužívaná v slovenskom jazyku pre Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd Rady Európy (označovaný tiež ako *Európsky dohovor o ľudských právach*)

ESLP – Európsky súd pre ľudské práva (*European Court of Human Rights*)

EÚ -- Európska únia (*European Union, EU*)

HDP – hrubý domáci produkt

ICCPR – Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach (*International Covenant on Civil and Political Rights*)

ICERD – Medzinárodný dohovor o zabránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*)

ICESCR – Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*)

KBSE – Konferencia o bezpečnosti a spolupráci v Európe

LGBTI – lesby, gejovia, bisexuálni, transrodoví a intersexuálni ľudia

MOP – Medzinárodná organizácia práce (*International Labour Organisation, ILO*)

MRK – marginalizované rómske komunity

MVO – mimovládna organizácia (*non-governmental organisation, NGO*)

NAPD – Národný akčný plán pre deti 2013 – 2017

NB – (lat.) *nota bene*, „dobre si všimni“

NR SR – Národná rada Slovenskej republiky

OBSE – Organizácia pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe (*Organization for Security and Cooperation in Europe, OSCE*)

OHCHR – Úrad vysokého komisára OSN pre ľudské práva (*Office of the High Commissioner for Human Rights*)

OSN – Organizácia Spojených národov (*United Nations Organization, UN*)

POP – Pedagogicko-organizačné pokyny

PZ RE – Parlamentné zhromaždenie Rady Európy

RE – Rada Európy (*Council of Europe, CE*)

SR – Slovenská republika

ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

UNESCO – Organizácia Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

UNICEF – Detský fond OSN alebo Detský fond Spojených národov (*United Nations Children's Fund*)

VM RE – Výbor ministrov Rady Európy

VDLP – Všeobecná deklarácia ľudských práv (*Universal Declaration of Human Rights*)

VZ OSN – Valné zhromaždenie Organizácie Spojených národov (*United Nations Organization General Assembly*)

WHO – Svetová zdravotnícka organizácia (*World Health Organisation*)

Zb. – označenie zákonov do roku 1992

Z. z. – Zbierka zákonov SR

Názov: Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty

Editovali: PhDr. Dagmar Horná, PhD., PhDr. Kálmán Petőcz

Autori a autorky: Ing. Viliam Figusch, CSc., PhDr. Peter Guráň, PhD.

Mgr. Katalin Hodossy, PhDr. Dagmar Horná, PhD,

doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD., PhDr. Kálmán Petőcz

Počet strán: 405

Vydanie: prvé

Rok: 2015

Písmo: Doko Book © Ondrej Jób

Vydal: Štátny pedagogický ústav

Vytlačil: Stredná odborná polygrafická škola

ISBN 978-80-8118-141-2

ISBN 978-80-8118-141-2