



KMC

KOORDINAČNO-METODICKÉ CENTRUM
PRE PREVENCIU NÁSILIA NA ŽENÁCH

PRIMÁRNA PREVENCIA RODOVO PODMIENENÉHO NÁSILIA A DOMÁCEHO NÁSILIA V ŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU

*Monika Bosá, Dagmar Horná, Katarína Minarovičová,
Zuzana Kiczková*

2017

„Domov musí byť bezpečné miesto pre všetkých“



Inštitút pre výskum práce a rodiny
Institute for Labour and Family Research

Primárna prevencia rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia v školskom vzdelávaní na Slovensku

Monika Bosá, Dagmar Horná, Katarína Minarovičová, Zuzana Kiczková

Bratislava, 2017

Publikácia bola financovaná z grantu Nórskeho kráľovstva prostredníctvom Nórskeho finančného mechanizmu a spolufinancovaná zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky v rámci projektu Koordinačno-metodické centrum pre rodovo podmienené a domáce násilie, ktorý je realizovaný v rámci programu SK09: Domáce a rodovo podmienené násilie.

www.norwaygrants.org



Úrad vlády SR

Recenzovali: prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD.
doc. PhDr. Denisa Šoltéssová, PhD.

Vydanie: prvé vydanie

Vydavateľ: Inštitút pre výskum práce a rodiny, Bratislava 2017

Rok vydania: 2017

Rozsah: 125 strán

ISBN: 978-80-7138-156-3

EAN: 9788071381563

Publikácia je dostupná online na zastavmenasilie.sk

Text neprešiel jazykovou korektúrou.



Resume

Je známou skutočnosťou, že demokracie môžu budovať a zveľaďovať jedine demokraticky kompetentní ľudia. Ľudskoprávne vzdelávanie je jednou z kľúčových edukácií pre nadobudnutie zmyslu pre demokraciu, rešpektu k ľudskej jedinečnosti a dôstojnosti. Ľudské práva a demokratické občianstvo sú zásadné pre sociálnu stabilitu, kohéziu a rozvoj. Moderné demokracie aj prostredníctvom svojich vzdelávacích alebo školských politík usilujú o kultúru mieru a nenásilia. Problematika rodovej rovnosti ako súčasť ľudských práv je jednou z oblastí, ktoré patria medzi kľúčové hodnotové a záujmové oblasti EÚ. Slovenská republika sa hlási k modelu západnej demokracie a oficiálne deklaruje záujem ochrany ľudských práv ako jedno z východísk svojej štátnosti (Ústava SR). Systém garancií rodovej rovnosti a ľudských práv žien s dôrazom na oblasť vzdelávania má v našich podmienkach dlhú tradíciu.

Cieľom tejto vedeckej monografie je identifikácia aktuálneho stavu realizovanej primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia v rôznych prostrediach (typoch a stupňoch) vzdelávania na Slovensku, identifikácia možných bariér a stimulov efektívnej primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia ako aj identifikácia príležitostí, ktoré aktuálny vzdelávací systém v rámci svojich možností (prípadne s aplikáciou minimálnych zásahov) pre zefektívnenie primárnej prevencie ponúka.

V tomto kontexte je nevyhnutné vnímať prevenciu rodovo podmieneného násilia v troch hlavných rovinách:

1. **Presadzovanie rodovej rovnosti v spoločnosti** a zvlášť v párových vzťahoch, ktorá vedie k reálnej rovnosti mocenských pozícií medzi ženami a mužmi a predchádza tak vzniku násilia. Dôležitá je identifikácia rodových aspektov násilia páchaného na ženách. Sú to práve pretrvávajúce rodové stereotypy, ktoré vytvárajú spoločenskú nerovnováhu moci.
2. **Presadzovanie nulovej tolerancie (rodovo podmieneného) násilia**, ktorá je založená na porozumení príčinám, mechanizmu a dôsledkom tohto negatívneho sociálneho javu. Nakoľko mýty a stereotypy, ktoré sú príčinou rodovo podmieneného násilia sú rovnako príčinou jeho ospravedlňovania a tolerovania, je nevyhnutné odstraňovať ich a vysvetľovať skutočnú podobu, príčiny, prejavy a dôsledky násilia, rovnako ako odmietať jeho ospravedlňovanie prostredníctvom obviňovania tých, na ktorých je takéto násilie páchané.
3. **Efektívny proces pomoci** prispieva k osamostatneniu a pozitívnemu sebaobrazu tých, čo zažili násilie a minimalizuje riziko vzniku opätovného násilného vzťahu. Ide hlavne o prácu s osobou zažívajúcou násilie, ktorá je zameraná na zmenu vzorcov správania, ktoré sú dôsledkom života v násilnom vzťahu a ktoré vedú k závislosti a nesamostatnosti tých osôb, ktoré zažili násilie.

Akýmsi „**nultým – východiskovým bodom**“ by mal byť **širší kontext univerzálnych ľudských práv a ľudskej dôstojnosti**. Násilie, vrátane rodovo podmieneného, sa vníma ako jedna z najzávažnejších foriem porušovania ľudských práv a zároveň aj bariéra ich plného uplatňovania. Posilňovanie povedomia o ľudských právach, realizované aj prostredníctvom

výchovy a vzdelávania, podporuje ich dodržiavanie v každodennom živote a zároveň prispieva k nulovej tolerancii rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia.

Východiskom pre tvorbu textu monografie boli analýzy aktuálneho stavu vzdelávacieho systému na Slovensku. Zamerali sme sa na témy rs. obsahy relevantné pre prevenciu rodovo podmieneného násilia. Ako metódu sme použili analýzu dokumentov. Zamerali sme sa na rôzne typy dokumentov, predovšetkým tie, ktoré významnou mierou formujú vzdelávacie kurikulá, prípadne ich špecifikujú. Ide o vzdelávacie programy (štátny vzdelávací program a inovovaný štátny vzdelávací program), učebnice a informačné listy („infolisty“) vzdelávacích kurzov vysokých škôl. V týchto dokumentoch sme na základe vymedzených kľúčových oblastí (bližšie špecifikovaných v prvej kapitole) sledovali kategórie „rodovej senzitivity“, teda také, ktoré zohrávajú významnú úlohu v eliminácii rodových stereotypov a rodovej nerovnosti ako primárnych príčin rodovo podmieneného násilia. Analýza, o ktorú sa v monografii opierame, bola realizovaná v roku 2015.

Monografia je štruktúrovaná do siedmych nosných kapitol, ktoré svojou logikou sledujú jednotlivé oblasti vzdelávacieho systému Slovenskej republiky, od materských škôl, cez základné školy, analyzované osobitne cez prvý a druhý stupeň, stredné školy (gymnázia a vybrané odborné školy) a vysoké školy (odborné prípravujúce pomáhajúce profesie – sociálna práca a psychológia). Pre oblasť základných a stredných škôl, ktoré vnímame aj vzhľadom na vek žiakov ako kľúčové, sme sa okrem analýzy štátneho vzdelávacieho programu a inovovaného štátneho vzdelávacieho programu zamerali aj na analýzu vybraných učebníc a analýzu Olympiády ľudských práv ako nástroja podporujúceho a rozširujúceho vzdelávanie v oblasti ľudských práv a zameraného na rozvoj sociálnej, občianskej a ľudskoprávnej gramotnosti. Publikáciu uzatvárajú záverečné odporúčania pre zefektívnenie primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia prostredníctvom formálneho vzdelávania. Text monografie dopĺňajú prílohy, ktoré ilustrujú jednotlivé zistenia v podobe prehľadných tabuliek a charakteristika UNESCO Chair for Human Rights Education, ktorá je jedným z iniciátorov a realizátorov Olympiády ľudských práv, ale zabezpečuje aj ďalšie aktivity kľúčové pre rozvoj vzdelávania v oblasti ľudských práv na Slovensku.

Je zrejmé, že odborné vzdelávanie v nami sledovaných odboroch si svojim zameraním vyžaduje špecifickejšie vedomosti, zručnosti a kompetencie. Práve tie odbory, ktoré pripravujú budúcich pomáhajúcich profesionálov a profesionálky, venujú explicitnejšiu pozornosť možným prejavom i príčinám rôznych sociálno-patologických javov a ich dôsledkom. Potešiteľné je, že aj v kontexte týchto tém sa objavuje ľudskoprávny prístup (aj keď len v náznakoch) a dokonca špecifikácia potreby eliminácie predsudkov a stereotypov, vrátane rodových stereotypov. Hoci bez hlbšej analýzy reálne uskutočňovaného procesu výchovy a vzdelávania nie je možné formulovať ucelené závery, na základe nášho výskumu jednotlivých zdrojov vyslovujeme nasledovné tvrdenia:

Kontext ľudských práv, ako východisko pre primárnu prevenciu rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia je v dokumentoch formulovaný pomerne rozpačito, často bez širšieho kontextu. Odporúčania učiteľkám a učiteľom sú len náznakové. Pre túto oblasť by bolo vhodné v jednotlivých témach ponúknuť príklady dobrej praxe dostatočne metodicky a didakticky spracované tak, aby mohli byť pre vyučujúce a vyučujúcich oporou.

1. V súvislosti s vyššie uvedeným je možné predpokladať, že ani v prípade relevantných formulácií by sa nedala očakávať adekvátna realizácia výchovy a vzdelávania zameraného na podporu ľudských práv a špecificky na prevenciu rodovo

podmieneného násilia a domáceho násilia bez adekvátnej prípravy vyučujúcich. Podpora pregraduálneho vzdelávania a ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov v oblasti ľudských práv, rodovej rovnosti a rodovo citlivého prístupu vo výchove a vzdelávaní je preto (nie len) v predmetnej oblasti prioritou.

2. Identifikovali sme isté disparity medzi tým, ako je vnímaný kontext ľudských práv, ľudskej dôstojnosti a rodovej rovnosti v kontexte náboženského a „svetského“ vzdelávania. Aj keď témy sa zdajú byť príbuzné, ich formulácia a špecifikácia vyvoláva obavy z „dvojkoľajnosti“ ľudskoprávneho vzdelávania na Slovensku.
3. Zdá sa, že vo viacerých oblastiach sú témy a štandardy formulované nesystematicky, akoby len „prebrali“ vonkajšie odporúčania bez ich hlbšieho pochopenia. Indikuje to domnienku, že finálny text pripravujú osoby, ktoré nie sú (nemôžu byť) expertne pripravené vo všetkých oblastiach, na ktoré sa viažu jednotlivé oblasti výchovy a vzdelávania. Tento jav by bolo možné eliminovať expertnou finálnou evalváciou. Takéto riešenie by si vyžadovalo zo strany štátu isté personálne, materiálne i finančné investície, ktorých návratnosť je viac než istá, ba dokonca je možné očakávať niekoľkonásobne prevyšujúcu hodnotu. Povedané inými slovami, prevencia je vždy lacnejšia, ako intervencia/liečba.

Na základe výsledkov mapovania a analýzy vybraných dokumentov v oblasti formálneho vzdelávania od materských po vysoké školy v prostredí Slovenskej republiky, považujeme za potrebné prijať isté opatrenia na podporu primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia. Naše odporúčania reflektujú východiská prezentované v prvej kapitole a špecifikované v úvodoch k jednotlivým analyzovaným oblastiam.

Sumarizujúc pripomíname, že je nevyhnutné primárnu prevenciu rodovo podmieneného násilia realizovať v troch kľúčových dimenziách, pričom nie je možné jednu nahrádzať inou a všetky tri dimenzie je nevyhnutné realizovať súčasne. Zastrešujúcim konceptom, zvlášť pre oblasť formálneho vzdelávania ako prostredia realizácie primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia je **ľudskoprávne chápanie problematiky**. Porozumenie ľudským právam je východiskom humanizujúcej kompetencie a špecifickej občianskej kompetencie. Prvou spomínanou dimenziou je **presadzovanie rodovej rovnosti v spoločnosti** a zvlášť v párových vzťahoch, ktorá vedie k reálnej rovnováhe moci medzi ženami a mužmi a predchádza tak vzniku násilia. Ide o vnímanie rodových aspektov násilia páchaného na ženách. V procese primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia zohráva kľúčovú úlohu **presadzovanie nulovej tolerancie (rodovo podmieneného) násilia**, ktorá je založená na porozumení jeho príčinám, mechanizmu a dôsledkom. Ako sme už uviedli, rovnaké stereotypy, ktoré sú príčinou rodovo podmieneného násilia, sú aj zdrojom jeho ospravedlňovania a tolerovania. V kontexte inštitucionálneho vzdelávania od materských po vysoké školy si to vyžaduje takú výchovu a vzdelávanie, ktoré odmietajú mocenské stratégie a manipuláciu ako nástroj sociálnej interakcie. Nevyhnutné je vnímať násilie ako sociálny problém, nie ako problém jednotlivých ľudí. Dôležité je, aby deti a mladí ľudia vedeli rozlíšiť manipulatívny a mocenský vzťah od rovnocenného partnerského vzťahu – a to nielen v kontexte párového spolužitia. Ostatnou dimenziou je už spomínaný **efektívny proces pomoci**, ktorý prispieva k osamostatneniu a pozitívnemu sebaobrazu tých, čo zažili násilie a eliminuje riziko vzniku opätovného násilného vzťahu. Ide o tretiu dimenziu efektívnej prevencie rodovo podmieneného násilia. Primárne sa týka pomáhajúcich profesií, ktoré poskytujú služby osobám zažívajúcim násilie ale aj relevantných autorít v kontexte

regionálnej i vnútroštátnej a medzinárodnej politiky. Táto dimenzia kladie vysoké nároky na odborné kompetencie a spôsobilosti relevantných aktérov a aktérov.

Ako ukázali naše analýzy, oblasť vzdelávania ako prostredie primárnej prevencie rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia má významné rezervy vo všetkých uvedených oblastiach.

Na všetkých stupňoch vzdelávania absentuje systematický a systémový prístup v oblasti kultivácie ľudskoprávnej a občianskej gramotnosti, sociálnych kompetencií, absentuje rodovo citlivý prístup a pretrvávajú podpora rodových stereotypov.

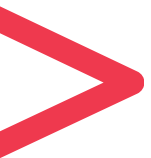
Pokiaľ ide o materské školy, dominuje nejasnosť v prístupe ku kultivácii sociálnych a občianskych kompetencií. Pojmy ľudská dôstojnosť a ľudské práva a z nich odvodené vzdelávacie štandardy, obsahy a evaluačné otázky sa v analyzovaných dokumentoch explicitne nevyskytujú, hoci je možné identifikovať ich v náznakoch. Táto nejasnosť sa v ďalších dokumentoch pre vyššie stupne vzdelávania opakovane potvrdzovala. Pri analýze jednotlivých predmetov vyučovaných na základných a stredných školách sa ukázalo, že vo viacerých oblastiach sú témy a štandardy formulované neadekvátne. Akoby išlo o prevzaté vonkajšie odporúčania, bez hlbšieho porozumenia a adaptácie na špecifické podmienky. Oprávňuje nás to predpokladať, že finálny text dokumentov pripravujú osoby, ktoré nie sú (nemôžu byť) odborne pripravené vo všetkých oblastiach, na ktoré sa viažu jednotlivé oblasti výchovy a vzdelávania. Ako sme uviedli, takáto situácia by sa dala eliminovať expertnou finálnou evalváciou.

Špecifickou oblasťou je nejednotná terminológia využívaná v jednotlivých častiach analyzovaných dokumentov – v závislosti od terminológie používanej ich autorkami a autormi. Signifikantne je tento jav prítomný v prípade povinne voliteľných predmetov náboženská výchova/náboženstvo a etická výchova. Kým etická výchova sa kontextovo „drží“ všeobecnejších východísk deklarovaných v úvodných častiach dokumentov ako aj v relevantnej legislatíve a koncepčných materiáloch, náboženská výchova využíva výhradne terminológiu príslušnej cirkvi bez jej bližšej špecifikácie. Nie je teda zrejmé, do akej miery sú jednotlivé pojmy zastupiteľné, prípadne či odkazujú na rovnaké/podobné obsahy. Samotná organizácia vzdelávania v týchto predmetoch ako výberových, bez možnosti zvoliť si oba predmety, navodzuje legitímnu otázku, ako sa na týchto predmetoch pertraktujú univerzálne ľudské hodnoty. Sloboda náboženského vyznania je predsa vymoženosťou demokracie, ktorá sa hlási k univerzálnym ľudským právam, vrátane rodovej rovnosti. Vychádzajúc z rovnosti práv vrátane práva na vzdelanie, každý človek má právo učiť sa univerzálnym ľudským hodnotám v záujme ich a svojej vlastnej neustálej kultivácie a posilňovania. Adekvátnym riešením by podľa nášho názoru bolo povinné vyučovanie etiky pre všetkých žiakov a žiačky, s možnosťou zároveň si vybrať (v prípade záujmu) náboženskú výchovu.

Pokiaľ ide o **presadzovanie/dodržiavanie rodovej rovnosti a nulovej tolerancie násillia** konštatujeme, že pretrvávajú aj v tejto rovine nesystémový prístup. Hoci prevažuje „rodová slepota“, ojedinele je možné identifikovať pokusy o jej prekonávanie. Žiaľ, tieto snahy sú často izolované, bez širšieho kontextu a bez vzťahov k iným oblastiam vzdelávania (predmety, štandardy, učebnice a pod.) či iným stupňom vzdelávania (medzi prvým a druhým stupňom ZŠ, medzi ZŠ a SŠ). Napríklad, v štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) a inovovanom štátnom vzdelávacom programe (iŠVP) sú definované obsahové a výkonové štandardy (rovnako ako odborná a praktická príprava na SOŠ), ktoré súvisia s prevenciou domáceho násillia, nie sú však bližšie definované. Odporúčame preto, aby bola pre školy vytvorená ponuka konkrétne definovaných obsahových a výkonových štandardov, ktoré

súvisia s problematikou prevencie domáceho a rodovo podmieneného násilia, ktoré si môžu zapracovať do svojich školských vzdelávacích programov podľa zamerania školy. Vysoké školy tento trend potvrdzujú. Identifikovali sme aj explicitné stereotypné formulácie. Napríklad, na druhom stupni základných škôl, v oblasti Človek a hodnoty, v predmete Náboženská výchova – katolícke náboženstvo pribudlo v iŠVP viac tém, ktoré sú zamerané na vnímanie ženskej a mužskej roly v spoločnosti v súlade s kresťanským učením. Akcentuje sa viac „nerozlučnosť“ manželstva. Hovorí sa o „pseudorodinách“. Zaznamenali sme však aj pozitívny trend. Tvorba učebníc pre základné a stredné školy aj vďaka inovovaným kritériám hodnotenia učebníc reflektuje (hoci aj tu nie celkom systematicky, ako sme konkretizovali v relevantnej časti monografie) niektoré aspekty rodovej rovnosti. Učebnice občianskej náuky pre základné školy oproti minuloročným obsahujú viac tém, ktoré sa týkajú rodovej rovnosti a prevencie násilia. Sú tiež väčšinou písané rodovo citlivým jazykom a oproti učebniciam z roku 1997 obsahujú menej rodovo stereotypných ilustrácií. Aj v iŠVP je možné identifikovať relevantne formulované témy a oblasti. Napríklad, v iŠVP v predmete občianska náuka, ktorý je povinný pre žiačky a žiakov 6.-9. ročníka ZŠ pribudli témy venované rodovým stereotypom a na gymnáziách témy domáceho násilia a ľudských práv žien. Učebnice k inovovaným ŠVP však ešte nie sú vypracované.

Konkrétne odporúčania sme formulovali vo viacerých oblastiach, ktoré vnímame ako relevantné pre jednotlivé stupne vzdelávania. Ide o **výskum primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia v prostredí škôl; oblasť pregraduálneho, postgraduálneho a ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov, ako aj pomáhajúcich profesií; oblasť dotýkajúcu sa koncepčných zmien v relevantných dokumentoch; oblasť pregraduálnej prípravy pomáhajúcich profesií relevantných v oblasti rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia** a špecificky pre **Olympiádu ľudských práv**. Vo všeobecnosti však formulujeme základné odporúčanie: **Dôsledne plniť vnútroštátne a medzinárodné záväzky SR v oblasti dodržiavania ľudských práv, rodovej rovnosti a prevencie a eliminácie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia.**



Summary

The issue of human rights education represents a crucial area, especially in the context of the concept of educational policy as part of a social practice aimed at stabilizing society and social development. It is a well-known fact that in the context of modern Western democracies, human rights issues are one of the key areas targeted by education systems - especially in the context of education to democratic citizenship. Respect for human rights is one of the pillars of Western democracies, and the development of the protection of human rights and civic competences is a prerequisite for maintaining civil society and thus democratic political systems. The issue of gender equality as a part of human rights is one of the areas that are among the EU's key values and interests. The Slovak Republic has proclaimed itself as a model of Western democracy and officially declares its interest in protecting human rights as one of its state forming origins (Constitution of the SR). The system of guarantees of gender equality and human rights of women with an emphasis on education has a long tradition in our conditions.

The aim of this scientific monograph is to identify the current state of realized primary prevention of gender-based violence in the various environments (types and levels) of education in Slovakia, identify possible barriers and incentives for effective primary prevention of gender-based violence, as well as identify the possibilities which the current education system within its options (with minimal interventions, if any) offers for more effective prevention.

In this context, it is necessary to perceive the prevention of gender-based violence at three main levels:

1. **Promoting gender equality in society**, and in particular in couples' relations, which leads to real equality of power between women and men, thus preventing the emergence of violence. It is a perception of the gender aspects of violence against women. First of all, we look at the continuing gender stereotypes in society that create an imbalance in power.
2. **Promoting zero tolerance of (gender-based) violence** which is based on an understanding of the causes, mechanism and consequences of this negative social phenomenon. Considering that the same stereotypes that are the cause of gender-based violence are also the cause of its justification and tolerance, it is essential to eliminate the myths and stereotypes that prevail in society and explain the true forms, causes, manifestations and consequences of such violence, as well as reject its justification by blaming those on whom such violence is committed.
3. **An effective aid process** that contributes to the self-reliance and positive self-image of those who have experienced violence so that the risk of a re-occurring violent relationship is eliminated. In particular, it is working with a person experiencing violence, which is aimed at changing patterns of behaviour that are the result of life in a violent relationship and which lead to the dependence and indifference of those who have experienced violence.

The **wider context of universal human rights and human dignity** should be a **"zero – starting point"**. The issue of gender-based violence is seen as a human rights issue, with violence being perceived as one of the most serious forms of human rights violations,

as well as a barrier to full implementation. Strengthening human rights awareness, implemented through upbringing and education, promotes their observance in everyday life and at the same time contributes to zero tolerance of gender-based violence and domestic violence.

The starting point for the creation of the text of the monograph was the analysis of the current state of the educational system in Slovakia, focused on the topics / content offered in the context of the prevention of gender-based violence. The method used for all analyses was uniform - it was a document analysis. We focused on various types of documents, especially those that form educational curricula to a great extent, or specify them. These are relevant education programs (state education program and innovated state educational program), textbooks and universities courses info letters. In these documents, we were looking at the categories of "gender sensitivity", which also play an important role in the elimination of gender stereotypes and gender inequality as the primary causes of gender-based violence. The analysis, which we underline in the monograph, was implemented in 2015.

The monograph is structured into seven main chapters, which by their logic follow the particular areas of the Slovak educational system. From kindergartens, through primary schools, being analysed separately for the first and the second stage, secondary schools (grammar schools and selected vocational schools) and universities (majors preparing for helping professions - social work and psychology). For the area of primary and secondary schools which we perceive also with respect to the age group of pupils as key ones, we focused besides State Educational Programme and innovated State Educational Programme on analysing selected textbooks and analysing Human Rights Olympiad as an instrument for promoting and extending human rights education and focusing on the development of social and human rights literacy. The publication is concluded by the final recommendations for streamlining primary prevention of gender-based violence and domestic violence through formal education. The monograph text is complemented by the annexes illustrating particular findings in the form of tabular presentations, specification of the Human Rights Olympiad propositions and the characteristics of UNESCO Chair for Human Rights Education, as one of the initiators and implementers of the Human Rights Olympiad, who also provides other key activities for the development of education in the field human rights in Slovakia.

It is clear that vocational education study fields examined by us requires more specific knowledge, skills and competences. Fields that prepare future assisting professionals devote more explicit attention to possible manifestations and causes of different sociopathological phenomena and their consequences. It is gratifying that even in the context of these topics the human rights approach is present (though only in hints) and even a specification of the need to eliminate prejudices and stereotypes, including gender stereotypes, is revealed. Although, without a deeper analysis of the current process of education and training, it is not possible to formulate substantiated conclusions, our assumptions, relying on the formulation in the relevant documents, imply a number of assumptions:

1. The human rights context as the basis for primary prevention of gender-based violence and domestic violence is formulated in documents in a rather puzzled way, often without a wider context, and recommendations to teachers are just outlined. For this area, it would be useful to offer examples of good practice in each topic in a sufficiently methodical and didactic way so that they can be a supportive tool for teachers.

2. In connection with the above, it can be assumed that even in the case of relevant formulations it is certainly not possible to expect the adequate realization of education and training aimed at the promotion of human rights and specifically for the prevention of gender-based violence and domestic violence without adequate training of teachers. Therefore, supporting undergraduate education and further education of teachers in the area of human rights, gender equality, and gender-sensitive approach to upbringing and education is a priority (not only) in this area.
3. We identified some disparities between the perceived context of human rights, human dignity and gender equality in the context of religious and "secular" education. Although the topics seem to be related, their formulation and specification raises concerns about the "duality" of education in the context of human rights in Slovakia.

It seems that in several areas the topics and standards are formulated in a non-systematic manner, as if they only "took over" the external recommendations without their deeper understanding. This area indicates a problem that arises from the fact that the final text is prepared by people who are not (cannot) be prepared as experts in all areas linked to the different areas of upbringing and education. This phenomenon could be eliminated by an expert final assessment. This solution requires the state to make some personal, material and financial investments, which returns are certain, and even can be expected to be several times higher than that. In other words, prevention is always cheaper than intervention / treatment.

Based on the results of mapping and analysis of selected documents in the field of formal education from kindergartens up to universities in the SR, we consider it necessary to take some measures to support primary prevention of gender-based violence and domestic violence. Our recommendations reflect the bases presented in the first chapter and are specified in the introductions to each of the analysed areas.

Summarizing, we point out that it is essential to implement primary prevention of gender-based violence in three key dimensions, while one cannot be replaced by another and all three dimensions are necessary to be implemented at the same time. The overarching concept, especially in the area of formal education, as the environment for the implementation of primary prevention of gender-based violence, is the **human right understanding of the issue**. Understanding human rights also in the context of initial humanizing competence and specific civic competence. The first mentioned dimension is **the promotion of gender equality in society**, and in particular in couples, which leads to real equality of power between women and men, thus preventing the emergence of violence. It is a perception of the gender aspects of violence against women. In the process of primary prevention of gender-based violence, the **promotion of zero tolerance of (gender-based) violence** that is based on an understanding of its causes, mechanism and consequences. As we have already argued, the same stereotypes that are the cause of gender-based violence are the source of its justification and tolerance. In the context of institutional education from kindergarten up to universities, it requires such an upbringing and education that rejects the power strategy and manipulation as an instrument of social interaction. It is imperative to perceive violence as a social problem, not as a problem of individual people. It is important for children and young people to be able to distinguish a manipulative and power-abusive partnership from an equal partnership – and it is not only in the context of couples' cohabitation. The last dimension is the already mentioned **effective aid process**, which

contributes to the self-reliance and positive self-image of those who have experienced violence so that the risk of a reoccurring violent relationship is eliminated. This is the third dimension of effective prevention of gender-based violence. It primarily covers helping professions that provide services to people experiencing violence as well as relevant authorities in the context of regional, national and international policies. This dimension places high demands on the professional competencies and capabilities of relevant performers.

As shown by our analyses, the area of education as an environment of primary prevention of gender-based violence and domestic violence has significant backlogs in all of these areas.

At all stages of education there is no systematic and system approach to the cultivation of human and civic literacy, social competences, there is gender-sensitive approach absent and the support of gender stereotypes persists.

In the kindergarten environment, as we have seen, there is a clear ambiguity in the approach to the cultivation of social and civic competences. The concepts of human dignity and human rights, and the derived educational standards, content, and evaluation questions, are not explicitly found in the analysed documents, although they can be identified by hints. This ambiguity has been repeatedly confirmed in other documents for higher education levels. In analysing the subjects taught at primary and secondary schools, it was being confirmed that in several areas the topics and standards were formulated inadequately - as if they adopted external recommendations, without deeper understanding and adaptation to specific conditions. It entitles us to the assumption that the final text of the papers is prepared by persons who are not (cannot) be prepared as experts in all areas linked to all areas of upbringing and education. As we have said, such a situation could be eliminated by expert final assessment.

A specific area is the inconsistent terminology used in individual parts of the analysed documents - depending on the terminology used by the authors. Significantly, this phenomenon is present in the case of compulsory elective subjects of as of Religious Education / Religion and Ethics Education. While Ethics Education contextually "holds" the more general origins declared in the introductory parts of the documents, as well as in relevant legislation and conceptual materials, Religious Education exclusively uses the terminology of the respective church without its further specification. It is therefore not clear to what extent the terms are substitutable or refer to the same / similar contents. The organization of education in these subjects - as elective ones itself, without the real possibility of choosing both subjects - raises the legitimate question of how universal human values are discussed in these subjects. Freedom of religion is an accomplishment of democracy which proclaims universal human rights, including gender equality. Based on equality of rights, including the right to education, everyone has the right to learn universal human values in the interests of their own and their constant cultivation and empowerment. An adequate solution would be, in our opinion, to teach all pupils Ethics Education, with the option of choosing (if interested) Religious Education.

As for **the promotion / observance of gender equality and zero tolerance of violence**, we note that a non-systemic approach is also maintained on this level. Although "gender blindness" prevails, from time to time there are identified the attempts to overcome it. Unfortunately, these efforts are often isolated, without a broader context and without links to other areas of education (subjects, standards, textbooks, etc.), or other stages of education (between first and second stage of primary schools, between primary and

secondary schools). For example, the content and performance standards (as well as vocational and practical training for SVS) related to the prevention of domestic violence are defined in the State Educational Programme (SEP) and innovated State Educational Programme (iSEP) but they are not defined in more detail. Therefore, we recommend that schools be offered specifically defined content and performance standards related to the prevention of domestic and gender-based violence, which they could integrate into their school educational programmes according to the school focus. Universities confirm this trend. We also identified explicit stereotypical formulations. For example, at the second stage of primary schools, in the area of Man and Values, Religion Education - Catholic Religion subject has added more topics to the iSEP which focus on perceiving women's and men's roles in society in line with Christian teachings. "Indissolubility" of marriage is accentuated. "Pseudofamilies" are being mentioned. However, we have also noticed a positive trend. Due to the innovative criteria, the creation of textbooks for primary and secondary schools also reflects (although not quite systematically, as we have specified in the relevant part of the monograph) some aspects of gender equality. The textbooks of the Civic Education for primary schools compared to the previous ones contain more topics related to gender equality and prevention of violence. They are also mostly written in a gender-sensitive language and, compared to the year 1997 textbooks, they contain less gender stereotypical illustrations. It is also possible to identify relevantly formulated topics and areas in the iSEP. For example, in the iSEP in the subject of Civic Education, which is compulsory for pupils of the 6th-9th grade of primary schools, there were added topics related to gender stereotypes and at grammar schools there were added topics of domestic violence and women's human rights. However, textbooks on innovated SEP have not yet been developed.

We have formulated specific recommendations in several areas which we perceive as relevant for the particular stages of education. **In school environment, it is research of primary prevention of gender-based violence and domestic violence; the area of undergraduate, postgraduate and further education of teachers as well as assisting professions; the area concerned with conceptual changes in the relevant documents; the area of undergraduate training in helping professions relevant to gender-based violence and domestic violence, and specifically of the Human Rights Olympiad.** In general, however, we formulate a basic recommendation: **To comply strictly with the national and international commitments of the Slovak Republic in the field of the respect for human rights, gender equality and the prevention and elimination of gender-based violence and domestic violence.**

Úvod	16
1. Východiská primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia	18
1.1 Konceptuálne východiská primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia	18
1.1.1 Rod ako analytický nástroj v primárnej prevencii rodovo podmieneného násilia	18
1.1.2 Konceptuálne roviny analýzy primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia	22
1.2 Kľúčové politické východiská prevencie rodovo podmieneného násilia prostredníctvom vzdelávania	25
1.2.1 Globálny kontext ľudských práv reflektovaný v politických dokumentoch	25
1.2.2 Prevencia rodovo podmieneného násilia v kontexte Istanbulského dohovoru	27
1.3 Metodologické východiská	28
2. Výchova k ľudským právam a rodovej rovnosti ako prevencia rodovo podmieneného násilia v materských školách	34
2.1 Výchova k ľudským právam v MŠ	34
2.2 Rodová rovnosť a ľudské práva ako okrajová oblasť vzdelávania v MŠ	37
3. Výchova k ľudským právam a rodovej rovnosti ako prevencia rodovo podmieneného násilia na základných školách	40
3.1 Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie na prvom stupni ZŠ	40
3.2 Ľudské práva a rodová rovnosť v obsahoch predmetov prvého stupňa ZŠ	42
3.2.1 Etická výchova	42
3.2.2 Náboženská výchova	44
3.2.3 Prvouka a Vlastiveda	46
3.3 Ľudské práva a rodová rovnosť v obsahoch jednotlivých predmetov druhého stupňa ZŠ ...	46
3.3.1 Vzdelávacie oblasti a prierezové témy	47
3.3.2 Etická výchova	48
3.3.3 Náboženská výchova	51
3.3.4 Občianska náuka	54
4. Výchova k ľudským právam a rodovej rovnosti ako prevencia rodovo podmieneného násilia na stredných školách	56
4.1 Ľudské práva a rodová rovnosť v obsahoch jednotlivých predmetov na gymnáziách	56
4.1.1 Etická výchova	57
4.1.2 Náboženská výchova/náboženstvo	58
4.1.3 Občianska náuka	62
4.2 Ľudské práva a rodová rovnosť v obsahoch jednotlivých predmetov na stredných odborných školách	64
4.2.1 Pedagogické vedy	64
4.2.2 Právne vedy	66

5.	Učebnice ako nástroj kurikula v kontexte prevencie rodovo podmieneného násilia	69
5.1	Rodová analýza vybraných učebníc.....	72
5.1.1	Rodové stereotypy	72
5.2	Učebnice občianskej náuky pre základné školy.....	73
5.3	Učebnice etickej výchovy pre základné školy.....	76
6.	Olympiáda ľudských práv - nástroj vzdelávania v oblasti ľudských práv s ohľadom na ochranu žien pred rodovo podmieneným násilím	79
6.1	Základné premisy mapovania a analýzy Olympiády ľudských práv	79
6.2	Charakteristika a špecifikácia Olympiády ľudských práv.....	80
6.3	Výsledky mapovania a analýzy OLP.....	90
7.	Prevencia rodovo podmieneného násilia v kontexte vysokých škôl	95
7.1	Špecifikácia odborov	96
7.1.1	Sociálna práca.....	96
7.1.2	Psychológia	98
7.2	Mapovanie študijných oblastí v odbore sociálna práca a psychológia	99
7.2.1	Výsledky analýzy infolistov v odbore sociálna práca.....	102
7.2.2	Výsledky analýzy infolistov v odbore psychológia.....	107
8.	Závery a odporúčania pre pozitívnu zmenu	110
8.1	Sumarizácia vybraných zistení.....	111
8.2	Odporúčania pre pozitívnu zmenu v oblasti primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia v prostredí formálneho vzdelávania na Slovensku	113
9.	ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	118
	Menný register	127
	Príloha 1: Štátny vzdelávací program (platný od r. 2008, 2011)	
	Príloha 2: Inovovaný štátny vzdelávací program (platný od r. 2015)	
	Príloha 3: Prehľad analyzovaných kurzov na základe informačných listov predmetov v odbore sociálna práca	
	Príloha 4: Vznik a postavenie UNESCO Chair (1992 – 2015)	

Otázka ľudskoprávneho vzdelávania predstavuje zásadnú oblasť predovšetkým v kontexte s predstavou vzdelávacej politiky ako súčasti sociálnej praxe zameranej na stabilizáciu spoločnosti a sociálny rozvoj. Je známou skutočnosťou, že v prostredí moderných západných demokracií je problematika ľudských práv jednou z kľúčových oblastí, na ktoré sa zameriava pozornosť vzdelávacích systémov – zvlášť v kontexte so vzdelávaním k demokratickému občianstvu. Rešpekt k ľudským právam je jedným z pilierov západných demokracií a rozvoj ochrany ľudských práv a občianskych kompetencií je nevyhnutným predpokladom udržania občianskej spoločnosti a tým aj demokratických politických systémov. Problematika rodovej rovnosti ako súčasť ľudských práv je jednou z oblastí, ktoré patria medzi kľúčové hodnotové a záujmové oblasti EÚ. Slovenská republika sa hlási k modelu západnej demokracie a oficiálne deklaruje záujem ochrany ľudských práv ako jedno z východísk svojej štátnosti (Ústava SR). Systém garancií rodovej rovnosti a ľudských práv žien s dôrazom na oblasť vzdelávania má v našich podmienkach dlhú tradíciu.

Cieľom tejto vedeckej monografie je identifikácia aktuálneho stavu realizovanej primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia v rôznych prostrediach (typoch a stupňoch) vzdelávania na Slovensku, identifikácia možných bariér a stimulov efektívnej primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia, ako aj identifikácia možností, ktoré aktuálny vzdelávací systém v rámci svojich možností (prípadne s aplikáciou minimálnych zásahov) pre zefektívnenie primárnej prevencie ponúka.

Východiskom pre tvorbu textu monografie boli analýzy aktuálneho stavu vzdelávacieho systému na Slovensku zameranú na ponúkané témy/obsahy relevantné v kontexte prevencie rodovo podmieneného násilia. Metóda, ktorá bola použitá pre všetky analýzy bola jednotná – išlo o analýzu dokumentov. Zamerali sme sa na rôzne typy dokumentov, predovšetkým tie, ktoré významnou mierou formujú vzdelávacie kurikulá, prípadne ich špecifikujú. Ide o relevantné vzdelávacie programy (štátny vzdelávací program a inovovaný štátny vzdelávací program), učebnice a informačné listy vzdelávacích kurzov vysokých škôl. V týchto dokumentoch sme na základe vymedzených kľúčových oblastí (bližšie špecifikovaných v prvej kapitole) sledovali kategórie „rodovej senzitivity“, teda také, ktoré zohrávajú významnú úlohu v eliminácii rodových stereotypov a rodovej nerovnosti ako primárnych príčin rodovo podmieneného násilia.

Monografia je štruktúrovaná do siedmich nosných kapitol, ktoré svojou logikou sledujú jednotlivé oblasti slovenského vzdelávacieho systému. Od materských škôl, cez základné školy, analyzované osobitne za prvý a druhý stupeň, stredné školy (gymnaziá a vybrané odborné školy) a vysoké školy (odborné prípravujúce pomáhajúce profesie – sociálna práca a psychológia). Pre oblasť základných a stredných škôl, ktoré vnímame aj vzhľadom na vekové zloženie žiačok a žiakov ako kľúčové, sme sa pri analýze okrem štátneho vzdelávacieho programu a inovovaného štátneho vzdelávacieho programu, zamerali aj na analýzu vybraných učebníc a analýzu olympiády ľudských práv ako nástroja podporujúceho a rozširujúceho vzdelávanie v oblasti ľudských práv a zameraného na rozvoj sociálnej a ľudskoprávnej gramotnosti. Publikáciu uzatvárajú záverečné odporúčania pre zefektívnenie primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia prostredníctvom formálneho vzdelávania. Text monografie dopĺňajú prílohy, ktoré ilustrujú jednotlivé

zistenia v podobe prehľadných tabuliek a charakteristika UNESCO Chair for Human Rights Education, ktoré je jedným z iniciátorov a realizátorov olympiády ľudských práv, ale zabezpečuje aj ďalšie aktivity kľúčové pre rozvoj vzdelávania v oblasti ľudských práv na Slovensku.

Analýza, o ktorú sa v monografii opierame, bola realizovaná v roku 2015. Sme si vedomé toho, že oblasť ľudskoprávnej agendy je dynamická, premenlivá a neustále sa rozvíjajúca oblasť. Náš výskum je tak limitovaný v čase, nie však svojou témou a prístupom. Nemáme ambíciu ponúknuť vyčerpávajúci obraz o primárnej prevencii rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia v prostredí slovenských škôl. Chceme však ponúknuť ilustráciu toho, čo sme v danom čase zistili a naše závery, ku ktorým sme na základe metód, dostupných materiálov i časom limitovaných zistení, dospeli. Ide o „prvotný vhľad“ do prostredia a identifikáciu podoby a možností primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia. Záverečné odporúčania považujeme za relevantné aj dnes, kedy monografia vychádza. Hlbší výskum by ich „zoznam“ iste rozšíril. Veríme však, že aj naša ponuka odporúčaní vytvára dostatočný obraz o možnom ďalšom smerovaní primárnej prevencie rodovo podmieneného a domáceho násilia.

1. Východiská primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia

Problematika primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia predstavuje komplexný systém. Jeho súčasťou je viacero nevyhnutných opatrení, ktoré je možné identifikovať na základe rôznych hľadísk.

1.1 Konceptuálne východiská primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia¹

Pojem rodovo podmieneného násilia poukazuje na komplex príčin, ktoré vedú k nerovnováhe moci medzi ženami a mužmi a k tolerancii násilia na ženách. Pojem rodu tu zohráva primárnu úlohu tak v kontexte identifikácie príčin násilia, na ktoré by mala byť efektívna prevencia zameraná, ako aj v zmysle analytického nástroja využívaného pri analýze kurikulárnych dokumentov, na ktoré sme sa zameriavali.

1.1.1 Rod ako analytický nástroj v primárnej prevencii rodovo podmieneného násilia

V bežnej praxi dochádza často k zamieňaniu pojmov rod a pohlavie. Táto prax sa opiera o široko využívanú (zjednodušenú) definíciu rodu ako „kultúrneho pohlavia“ (diskriminácia.sk; wikipedia.sk; kedvyrastiem.sk; a pod.). Takéto chápanie rodu však nie je postačujúce a toto zjednodušenie má za následok nesprávne a neefektívne nazeranie na problém rodovej nerovnosti, rodovej diskriminácie a v konečnom dôsledku aj na problematiku rodovo podmieneného násilia. Pohlavie sa totiž týka výhradne fyzických osôb – jednotlivcov. Nie je možné uvažovať o pohlaví v súvislosti s činnosťou, vzdelaním, školským odborom, či symbolom. To, čo spôsobuje nerovnosť, nie je naše fyzické telo, ale to, ako je toto telo, ale hlavne kategória mužskosti a ženskosti / mužské a ženské, vnímaná v kontexte kultúrnych reprezentácií. Rod je koncept, ktorý prekonáva biologizujúce argumentácie o rozdieloch medzi ženami a mužmi, a dokonca sa netýka len konkrétnych jednotlivcov (žien a mužov). Využíva sa na označenie sociálnych a kultúrnych konštruktov mužskosti a ženskosti a ako taký sa týka aj spoločenskej deľby práce, inštitúcií a rôznych druhov aktivít či samotných spoločenských dejov. Stotožňovanie pohlavia a rodu je hrubou chybou, ktorá tento koncept nielen oslabuje, ale aj úplne znemožňuje jeho relevantné používanie. Inými slovami, kategória rodu umožňuje skúmať jestvujúce mechanizmy hierarchizácie medzi rodmi. Uplatňovať rod ako analytickú kategóriu v sociálnom výskume znamená zaoberať sa nielen diferenciami medzi rodmi, ale aj spôsobmi, mechanizmami vytvárania rodových noriem a systémov v sociálnych štruktúrach. V rámci rodových výskumov sa hľadajú odpovede na otázky, ktoré sa týkajú toho, aké spoločenské systémy neustále nanovo produkujú rodovú diferenciu a hierarchiu medzi mužmi a ženami. „V takomto chápaní rod nie je len individuálnou charakteristikou, ale dá sa o ňom hovoriť ako o sociálnej inštitúcii. Kategóriou rodu sa nemyslí len charakteristika osôb, ale aj štruktúrotrvorný znak organizácií a kultúr.“ (Kiczková, Szapuová 2010, s. 79)

¹ Kapitola je spracovaná s doplnením a aktualizáciou už publikovaného textu (Bosá 2013).

Rod nie je len to, čo sa často zjednodušene označuje ako „kultúrne pohlavie“, ani nediferencovaný „zásobník charakteristík mužskosti a ženskosti“; je to teoretický koncept, ktorý umožňuje skúmať, analyzovať a interpretovať najrôznejšie javy sociálnej reality a sociálne vzťahy (predovšetkým vzťahy nerovnosti). Bez porozumenia rodu ako komplexného teoretického konceptu, vrátane jeho štruktúry, nie je možné efektívne skúmať rodové nerovnosti, a v súvislosti s tým ani „nastavovať“ efektívne opatrenia na dosiahnutie pozitívnych zmien s cieľom presadenia rodovej rovnosti. Koncept rodu sa teda netýka len jednotlivcov (bez ohľadu na ich biologické pohlavie). Zasahuje širšie sociálne javy, celú spoločenskú realitu a všetky jej oblasti (vzťahy medzi jednotlivcami, skupinami, inštitúcie, organizácie, ale aj jazyk, spoločenské symboly a pod.). Dôsledné používanie pojmu rod musí preto zahŕňať predovšetkým sociálne vzťahy a štruktúry spoločnosti.

Sandra Harding (1986, in Šmausová 2007) v tejto súvislosti uvádza tri navzájom previazané „úrovne rodu“, ktoré by mali byť predmetom kritického skúmania. Identifikuje ich ako procesy, ktorými je rod v sociálnej štruktúre prítomný a reprodukovaný. Prvá úroveň, na ktorej je možné rod identifikovať, je **rodová identita**, ktorú si jednotlivé indivíduá v rámci „rodovanej“ spoločnosti vytvárajú, ktorú prijímajú a s ktorou sa vyrovnávajú. Harding (1986) túto úroveň označuje ako **individuálnu rovinu rodu**. Na tejto úrovni je najjednoduchšie možné identifikovať niektoré negatívne javy, ktoré sa v životoch jednotlivcov, žien aj mužov, prejavujú. Práve na tejto rovine zažívame rodovú diskrimináciu s priamymi dôsledkami na naše životy. Tak, ako je možné vzhľadom na „priame“ prežívanie individuálnej roviny rodu identifikovať rodové dôsledky, tak je v tejto rovine relatívne jednoduché aj riešenie rodovej nerovnosti. „Stačí“ dobré (rodovo spravodlivé) legislatívne prostredie s možnosťou reálnej vymožitelnosti práva. Táto úroveň rodu vypovedá o tom, ako rod „prežívame“. V prostredí vzdelávania sa táto úroveň týka prístupov k dievčatám a chlapcom, k učiteľkám a učiteľom, toho, aký prístup majú k zdrojom (ekonomickým, materiálnym, priestorovým a pod.). Ide o dodržiavanie rovnosti príležitostí a nediskriminácie. Avšak práve toto zdánlivo jednoduché riešenie rodovej nerovnosti, zotrvávajúce iba na individuálnej úrovni rodu, je oblasťou, ktorú ako relevantnú (či minimálne „politicky korektnú“) rodovú agendu vnímajú aj mnohé národné či nadnárodné rozhodovacie štruktúry. Ako však ukázala história ženského hnutia, len formálne zrovnoprávenie (žien) nepostačuje. Napriek skutočnosti, že všetky vyspelé krajiny disponujú „antidiskriminačnou legislatívou“, ktorá sa týka aj rodovej diskriminácie, rodová nerovnosť pretrváva aj naďalej. Príčiny tohto javu je možné identifikovať i v tom, že pokiaľ sa nedosiahne rodová rovnosť na všetkých úrovniach, ktorými sa rod v spoločnosti prejavuje, zostane rodová rovnosť len ilúziou. Pre analýzu tejto úrovne rodu je vhodné sa zamerať predovšetkým na rodovú identitu a to, akým spôsobom sa sociálne interakcie prejavujú vzhľadom na jednotlivcov.

Druhú úroveň rodu predstavuje **rodová štruktúra** ľudských aktivít, ktorá odkazuje na priradzovanie rodových charakteristík celým oblastiam ľudskej činnosti a inštitúcií. Bez ohľadu na to, či sú isté činnosti reálne vykonávané mužmi alebo ženami, sú jednotlivci, ktorí ich vykonávajú, posudzovaní na základe rodových aspektov danej aktivity. Tak sa celé sektory, povolania a inštitúcie vnímajú ako ženské alebo mužské. Vzhľadom na hierarchický vzťah medzi „mužským“ a „ženským“ potom aj tieto činnosti nesú hodnotenie, ktoré sa viaže s mužskosťou a ženskosťou. Významným príkladom môže byť rodová segregácia povolání, kde profesie, ktoré sú vnímané ako ženské, majú nižšie spoločenské i ekonomické hodnotenie. Ženy i muži, ktorí ich vykonávajú, tak znášajú buď negatívne dôsledky „ženskosti“ danej činnosti alebo profesie, alebo, naopak, profitujú z výhod, ktoré vyplývajú z „mužských“ profesií. Školstvo, ako feminizovaná profesia nesie všetky negatívne dopady hierarchického

vzťahu mužskosti a ženskosti. Rodovú deľbu práce tak reprezentujú na jednej strane často neplatené „ženské“ aktivity, a na strane druhej mocenské, vplyvné a ekonomicky výnosné „mužské“ aktivity. Horizontálna rodová segregácia tak má za následok negatívne vnímanie učiteľskej profesie, bez ohľadu na to, či sú ich nositeľkami ženy, alebo muži². Vertikálna rodová segregácia zas prispieva k tomu, že aj/hlavne vo feminizovanom prostredí, akým školstvo je, majú muži v porovnaní so ženami výsadnejšie postavenie – nie len vo všeobecnom vnímaní ich vyššej kompetencie, ale aj v kariérnom raste a platovom ohodnotení, prípadne pri distribúcii zodpovedností a statusu na jednej strane a rutinných aktivít či administratívnej záťaže na strane druhej³. Vo vzťahu k deťom tu ide o rodovo stereotypnú deľbu práce prideľovanú dievčatám a chlapcom, ktorá segregáciu naďalej udržiava. Napríklad „upratovacie“ aktivity vzťahujúce sa k poriadku a estetike v priestore triedy, alebo vo vzťahoch medzi deťmi⁴, bývajú prideľované dievčatám a naopak, aktivity obsahujúce zodpovednosť za technické oblasti, fyzické aktivity a pod. To sa týka aj ponúk krúžkov a iných záujmových či voľnočasových aktivít, ich dotovania s ohľadom na to, či sú „určené“ dievčatám alebo chlapcom atď. V prípade rodovej štruktúry ľudských aktivít hovoríme o **inštitucionálnej rovine rodu**. Na tejto úrovni zohrávajú významný vplyv rodové roly a rodové normy. Pokiaľ ide o možnosti presadzovania rodovej rovnosti na tejto úrovni, istý pozitívny vplyv môžu mať vyrovnávacie opatrenia v podobe pozitívnej podpornej akcie, akou môžu byť napríklad kvóty, ale v kontexte školstva aj odľahčovacie aktivity, cielené aktivity podporujúce rozvoj, ktoré zohľadňujú nerovnosti ako východisko, ktoré je potrebné odstrániť.

Tretiu rovinu rodu označuje Harding (1986) ako **rodový symbolizmus**. Odkazuje pritom na prisudzovanie konotácií mužskosti a ženskosti javom, ktoré s pohlavnými rozdielmi nijakým spôsobom nesúvisia. Rodový symbolizmus je prítomný v samotnom jazyku a v spôsobe jeho využívania. Jazyk je „rodovaný“. Podstatným faktom pritom je, že prisúdenie „mužskej“ alebo „ženskej“ konotácie so sebou nesie hodnotiace, hierarchizujúce stanovisko a vytvára dojem všeobecnej dichotomickej štruktúry spoločnosti. Je to symbolická rovina rodu – jazyk, symboly; v našom chápaní rodové stereotypy ako organizačný kontrolný mechanizmus prezentovaný v jazyku. Rod a rodová mocenská asymetria sú konštruované aj prostredníctvom metafor, ustálených slovných zvrátov, obrazov („pochlapiť sa“, „zbabelý ako baba“ a pod.). V kontexte školy je možné stretnúť sa s vyjadreniami negatívneho hodnotenia detí s využitím slovných spojení ako „ženská logika“ (tak vo vzťahu k dievčatám,

² Aj tu je však potrebné si uvedomiť, že predsa len muži – učelia sú tými, u ktorých sa predpokladá vyššia profesionalita i autorita. Aj to má za následok množstvo vyjadrení o tom, že školstvu by pomohlo vyššie zastúpenie mužov, akoby samotné pohlavie vyučujúceho bolo zárukou kvality, efektivity a úrovne práce. Na druhej strane je možné predpokladať, že vzhľadom na pretrvávajúce hodnotenie mužskosti a ženskosti v spoločnosti by mohlo mať za následok minimálne pozdvihnutie statusu a ekonomického hodnotenia v prípade, že by medzi učiteľkami a učiteľmi boli muži zastúpení rovnomernejšie. Neznamená to však automaticky aj pozdvihnutie kvality vzdelávania.

³ Horizontálnej a vertikálnej segregácii v prostredí slovenských stredných škôl sa venuje publikácia s názvom *Učiteľky a riaditelia* (Bosá, Filadelfiová 2009).

⁴ Ešte stále je možné stretnúť sa s praxou, kedy sú za správanie chlapcov „trestané“ dievčatá. Bežne sa stáva, že ak učiteľka či učiteľ rieši náročnú skupinovú dynamiku v triede, využíva ako nástroj presadenie chlapcov (o ktorých sa predpokladá, že sú „prirodzene“ menej poslušní) k dievčatám (o ktorých sa predpokladá, že budú spontánne chlapcov „vychovávať“, alebo aspoň upokojovať) s očakávaním, že bude v triede menej vyrušovania. Výsledkom však je, že deti síce menej vyrušujú učiteľku, alebo učiteľa, ale dievčatá nesú zodpovednosť za správanie chlapcov, prípadne znášajú ich vyrušovanie na sebe. Navyše akoby automaticky učiteľky a učelia predpokladali, že dievčatá „nechcú“ sedieť s chlapcami a naopak, čo segregáciu posilňuje a legitimizuje.

ako aj chlapcom), beháš/skáčeš/šplháš ako baba (tiež vo vzťahu k deťom bez ohľadu na ich pohlavie), prípadne otvorene sexistické poznámky a vtipy „o blondínach“, komentovanie oblečenia v sexualizovaných konotáciách a celkovo objektivizovanie detí. Na druhej strane, pre pozitívne hodnotenie sa využívajú slová ako „pochlapili“ ste sa adresované celej triede, alebo výrazy o „pravom mužovi/chlapovi“, alebo „pravom dievčati“ na podporu rodového symbolického status quo. Symbolickú hodnotu má aj organizácia priestoru v škole – násteniek, chodieb, toaliet, telocviční, školskej družiny, školského dvora a pod. Na tejto úrovni rodu je možné uvažovať predovšetkým o rodových stereotypoch, ktoré významnou mierou „udržiavajú“ rodové status quo. Identifikovať symbolickú rovinu rodu je zároveň najkomplikovanejšie, pretože rodové stereotypy pôsobia neuvedomelo. Aj vzhľadom na skutočnosť, že sú prítomné v samotnom jazyku, ktorý používame na vyjadrenie či opísanie javov, si ich prejavy neuvedomujeme. Pôsobia predovšetkým v emocionálnej rovine. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že symbolická rovina zásadným spôsobom ovplyvňuje aj ostatné úrovne rodu – tak deľbu práce, ako aj identitu. Práve to, ako vnímame mužskosť a ženskosť na symbolickej rovine, ovplyvňuje naše následné hodnotenie aktivít vykonávaných ženami a mužmi (inštitucionálna rovina), alebo jednotlivcov (individuálna rovina). Bez eliminácie rodových stereotypov nie je možné dosiahnuť reálnu rodovú rovnosť.

Podobne ako Harding (1986), aj Raewyn Connell (2006) upozorňuje, že rod sa netýka len jednotlivcov, ale prejavuje sa v celej sociálnej štruktúre. Identifikuje štyri základné oblasti, ktoré sú výrazne rodovo podmienené. Aj Connell, rovnako ako Harding, uvádza **individuálnu oblasť** (reprezentovanú identitou), **oblasť produkcie a inštitúcií** (rodina, škola, pracovný trh, deľba práce a i.), ktorá je porovnateľná so štruktúrnou rovinou rodu u Harding, a **symbolickú úroveň rodu** (jazyk, kultúra, hodnoty a pod.). Pridáva však aj štvrtú oblasť, ktorú považuje za špecifickú - samostatnú **emocionálnu oblasť**, ktorú reprezentujú najmä sociálne vzťahy. Vymedzuje ju čiastočne z individuálnej roviny, a v menšej miere aj zo štruktúrnej roviny, ako ich vníma Harding. Tak Harding (1986; 1990; 1991; 1996; 1998), ako aj Connell (2006) upozorňujú na skutočnosť, že rod vyjadruje predovšetkým mocenský vzťah; moc však nie je vlastnosťou jednotlivcov, ale základným aspektom sociálneho života, vrátane všetkých sociálnych vzťahov (Connell 2006). Ako upozorňuje Kiczková (2006), „všeobecne platí, že muži ako skupina vládnu väčšou mocou ako ženy ako skupina. Je dôležité zdôrazniť, že vo vnútri oboch skupín existujú veľké mocenské rozdiely (do mocenskej štruktúry okrem rodu významne vstupujú aj vek, či etnicita).“ To, čo diferencuje moc jednotlivých mužov, označuje Pierre Bourdieu (2000) „nadvláda mužskosti“, alebo Connell (2006) „hegemonická maskulinita“. Oba pojmy označujú skutočnosť, že nie je jedno, aký „typ“ maskulinity (mužskosti) reprezentujú konkrétni muži.

Martin Béreš (2010) na základe analýzy hegemonickej maskulinity, ako ju predstavuje Connell (2006), sumarizoval jej základné „znaky“: vyžaduje autoritu a priestor (často na úkor druhých); prejavuje sa egocentricky a neempaticky; aby jednotlivec dosiahol a udržal osobnú hegemoniu (aj s využitím svojich mužských sociálnych sietí), priamo alebo nepriamo využíva svoju moc (symbolickú, ekonomickú, fyzickú); pri konfliktoch preferuje silové, nekompromisné riešenia; udržiava odstup od podriadených a marginalizovaných maskulinit a vyžaduje uznanie svojej pozície (autorizácia); snaží sa legitimizovať svoje výsadné postavenie a dominanciu pomocou patriarchálnej ideológie (naturalizáciou sociálnych rozdielov a nerovností, v spojení s (nielen verbálnym) spochybňovaním alebo ignorovaním podriadených a marginalizovaných maskulinit i femininit (prostredníctvom sexizmu, sémantickej derogácie, symbolickej anihilácie a pod.); vytvára dojem sebestačnosti a nezávislosti; potláča svoje city a ich prejavy, najmä tie, ktoré považuje za „zženštilé“;

nepriznáva si slabosti a zlyhania, maskuje ich aj manipulatívnym zdôrazňovaním slabostí a chýb druhých, vyvolávaním pocitu nedostatočnosti, hanby a viny v kontraste s vlastnou (zveličovanou) výkonnosťou; znevažuje subordinované maskulinity, najmä neheterosexuálne, a za pomoci rodových stereotypov a mýtov sa vymedzuje aj voči ženám; zdôrazňuje „prirodzené“ rozdiely, rozlišuje mužskú a ženskú prácu a vrodené „danosti“; ženy považuje za slabšie, vyžadujúce ochranu, prirodzene podriadené mužom, prípadne až menejcenné, vníma ich ako (pasívne) objekty a prostriedky k uspokojeniu svojej sexuálnej túžby; popiera existenciu rodovej nerovnosti, zľahčuje rodovo podmienené násilie (Béreš 2010, s. 19-20). Iba maskulinita zodpovedajúca stereotypným normám „má právo“ disponovať významnou mierou moci. Muži, ktorí ju z dôvodu etnicity, veku, sexuálnej preferencie, zdravotného stavu a pod. nenapĺňajú, nemôžu, alebo ani nechcú napĺňať vzor hegemonickkej maskulinity, sú z privilegované-ho mocenského „rodového poľa“ vylúčení. Je možné si položiť otázku, či existuje porovnateľný „ideálny typ“ ženskosti. Connell (2006, in Béreš 2010) vo svojich pôvodných prácach identifikuje okrem konceptu hegemonickkej maskulinity „komplementárny“ koncept zvýraznenej femininity. V porovnaní s hegemonickou maskulinitou však nebol dôsledne rozpracovaný. Jedným z dôvodov môže byť androcentrizmus – vnímanie „mužského“ ako univerzálnej kategórie. V tejto súvislosti (a s ohľadom na mechanizmus rodových stereotypov) sa ženské vníma ako „doplnok“ k mužskému, ako istý typ odlišnosti, nedokonalosti. V takomto vnímaní je teda zrejmé, že „ženské“ je to, čo nie je mužské. V kontexte dichotómie mužskosti a ženskosti ako jedného z charakteristických znakov rodových stereotypov je potom „ideálnym typom“ ženskosti „opak“ hegemonickkej maskulinity, ktorého nositeľkou by mala byť heterosexuálna žena. Ako bolo uvedené vyššie, rod sa netýka (len) žien a mužov, týka sa konceptov mužskosti/í, ženskosti/í, sociálnych vzťahov a spoločenskej štruktúry ako celku.

1.1.2 Konceptuálne roviny analýzy primárnej prevencie rodovo podmieneného násillia

Joan Wallach Scott (2006) zdôrazňuje, že **rod je konštitutívnou súčasťou sociálnych vzťahov**. Sociálne vzťahy sa konštituuju (aj) na základe neuvedomelých konceptov charakterizujúcich rozdiely medzi pohlaviami. Faktormi, ktoré majú na tento proces vplyv, sú predovšetkým **kultúrne dostupné symboly** vzťahujúce sa na vyjadrenie maskulinity a femininity, pričom môžu viesť k rozmanitým interpretáciám. Tak mužskosť, ako aj ženskosť môžu poslúžiť na označenie rôznych obsahov – negatívnych, či pozitívnych.

Analýza sa v tejto súvislosti zameriava na to, k akým reprezentáciám (etickým, morálnym, mocenským a i.) tieto symboly vedú a ako a v akých kontextoch k tomu prichádza (aký je účel a spôsob používania konkrétnych symbolov v konkrétnych situáciách - napríklad zníženie autority, profesionality či dôveryhodnosti oponentov/nepriateľov, alebo, naopak, zvýšenie prestíže, popularity a pod.). Dostupné symboly vždy obsahujú **normatívne pojmy určujúce interpretáciu významu symbolov**. Tieto pojmy napomáhajú identifikovať hodnotiaci význam symbolov v hierarchickej štruktúre danej kultúry a zároveň plnia preskriptívnu úlohu udržiavania rodového status quo v spoločnosti. Vzhľadom na štruktúrnu rovinu rodu, ako ju identifikuje Sandra Harding (1986), aj Joan Wallach Scott (2006) upozorňuje, že akákoľvek rodová analýza musí zahŕňať aj **pojem politiky** a musí odkazovať na sociálne inštitúcie a organizácie. Pojem politiky je možné identifikovať ako formu a štruktúru mocenských vzťahov. S individuálnou rovinou rodu (ako ju charakterizuje Harding) korešponduje aj posledný faktor analýzy rodu ako konštitutívnej súčasti sociálnych vzťahov, subjektívna identita. Ako upozorňuje Scott (2006), skutočné ženy a muži nie vždy zapadajú do rámca

vlastnej spoločnosti alebo do rámca našich analytických kategórií. V tejto súvislosti je možné pripomenúť koncept „žitých“ a „symbolických“ stereotypov, prezentovaný Zuzanou Kiczkovou (2008). Napriek všetkým teoretickým vymedzeniam rodu v celej jeho komplexnosti, nie je možné zabúdať na skutočnosť, že rod „nie je“, rod sa „deje“ (Scott 2006; Butler 1995). Otázky, na ktoré je potrebné odpovedať, sa v konečnom dôsledku týkajú konkrétnych subjektívnych identít: Ako sú konštruované rodové identity? Aký je ich vzťah voči kultúre a štruktúre spoločnosti?

Druhým elementom rodu, ktorý je nutné zohľadňovať pri rodovej analýze (a ktorý zároveň relevantnú rodovú analýzu umožňuje), je skutočnosť, že **rod je aj primárnym spôsobom označovania mocenských vzťahov** (Scott 2006). Aj tu je potrebné mať na pamäti viacero vzájomne prepojených faktorov. Bourdieu (2000) pripomína, že rod je primárna oblasť, v rámci ktorej a/alebo prostredníctvom ktorej sa **artikuluje moc**. Hegemonická maskulinita je výrazom moci. Prvky, ktoré reprezentuje hegemonická maskulinita, zároveň slúžia na prezentáciu, vyjadrenie mocenskej pozície a moci samotnej. Gayatri Spivac (Spivac, in Scott 2006) analyzovala rod a kolonializmus. Zistila, že feminínne znaky a charakteristiky (emocionalita, submisívnosť, pasivita, detinskosť, slabosť a pod.) sa zvyčajne pripisujú kolonizovaným, zatiaľ čo maskulínne (ochranca, sila, racionalita, poriadok, dominancia a pod.) sa využívajú pri charakterizovaní kolonizátorov.

Biologizujúca argumentácia, viazaná primárne na sexualitu a reprodukciu, je následne využívaná na vyjadrenie, ale aj potvrdenie moci. „Prirodzená“ deľba práce (odvádzaná od biologizujúceho vymedzenia mužskosti a ženskosti) tak následne (a zároveň) slúži na legitimizáciu moci. Významnú úlohu pritom opäť zohráva heteronormativita, zdôvodňovaná navyše biologickou reprodukciou (starostlivosť o deti, ktorá je „predurčená“ ženám, slúži napríklad na legitimizáciu vylúčenia žien z politickej a ekonomickej moci).

Rod je na základe uvedených postupov možné využiť ako **nástroj dekódovania** významu a pochopenia zložitých súvislostí medzi rôznymi spôsobmi ľudskej interakcie (rodovým kódovaním istých termínov bol stanovený a naturalizovaný ich význam). Bez jeho dôsledného pochopenia však namiesto možnosti kritickej analýzy, ktorú ponúka, budeme vyprázdňovať skutočný význam tohto efektívneho nástroja sociálnej analýzy a kritiky. „Z mnohých dôvodov potrebujeme pracovať s rodom ako štruktúrou správne. Musíme sa vyhnúť jeho podsúvaniu pod iné kategórie, jeho používaniu ako javu nejakej inej reality (ako to zvyklo byť s kategóriou triedy a v súčasnosti sa niekedy deje s diskurzom). Pre adekvátne porozumenie ľudskému životu tiež musíme pamätať na to, že rodové vzťahy vždy fungujú v kontexte, vždy interagujú s ostatnými dynamikami v sociálnom živote“ (Connell 2009, s. 87).

Pre potreby identifikácie možností primárnej prevencie rodovo podmieneného násillia sme zvolili prístup, ktorý zodpovedá teoretickému vymedzeniu rodovo podmieneného násillia, so zreteľom na jeho príčiny – rodovú nerovnosť a jej dôsledky.

Aj v tomto kontexte je možné oprieť sa o definíciu rodu, ako ju podáva Harding (1986). Hoci rodovo podmienené násillie sa vždy prejavuje na individuálnej rovine, kontext vzniku a udržiavania násillného vzťahu má svoju štruktúrnú i symbolickú rovinu. Predovšetkým však symbolická rovina podáva adekvátne vysvetlenie na porozumenie príčinám vzniku násillného vzťahu a jeho pretrvávajúcej tolerancie. Násillie (nie len na ženách) je vždy prejavom a zároveň dôsledkom nerovnováhy, alebo prostriedkom na jej ustanovenie. V prípade násillia na ženách v párových vzťahoch je namieste položiť si otázku, ako je možná nerovnováha moci medzi dvoma slobodnými, rovnoprávnymi jednotlivcami, ktorí dobrovoľne vstupujú do vzájomného vzťahu. Napriek formálne deklarovanej rovnosti žien a mužov, a to aj

v manželstve, v podmienkach Slovenska pretrváva (podobne, ako v iných kultúrach) „tradičná“ predstava o striktno rozdelených úlohách „hlavy rodiny“ a „ochrankyne domáceho krbu“, ako ich v našich podmienkach identifikuje Bosá (2003). Práve tieto (a ďalšie) rodové stereotypy vytvárajú priestor pre nerovnováhu moci v párovom spolužití a sú primárnou príčinou násilia, ktoré v takomto vzťahu môže vzniknúť – ako nástroj jeho udržania, alebo získania. V symbolickej rovine je nerovnováha moci medzi ženami a mužmi v párovom vzťahu potvrdzovaná aj pretrvávajúcim symbolickým romantizujúcim „jazykom lásky“, ktorý zamieňa starostlivosť s kontrolou, či majetnícku žiarlivosť s prejavom lásky. Takéto chápanie „lásky“ vedie k ospravedlňovaniu a tolerancii mocenského správania vo vzťahu. Rodové stereotypy prispievajú aj k tomu, že jednotlivci, ale aj celá spoločnosť je následne k prejavom násilia „slepá“. Je tu prítomná tendencia zamieňať násilia so sporom alebo konfliktom či hádkou, ale aj tolerovať prejavy násilia ako súčasť prejavenej autority (očakávanej „prirodzenej“ mužskej dominancie).

V tomto kontexte je nevyhnutné vnímať prevenciu rodovo podmieneného násilia v troch hlavných rovinách:

1. Presadzovanie rodovej rovnosti v spoločnosti, a zvlášť v párových vzťahoch, ktorá vedie k reálnej rovnosti moci medzi ženami a mužmi a predchádza tak vzniku násilia. Ide o vnímanie rodových aspektov násilia páchaného na ženách. V prvom rade vychádzame z pretrvávajúcich rodových stereotypov v spoločnosti, ktoré vytvárajú nerovnováhu moci. (V prípade násilia páchaného na ženách je to predovšetkým koncept „muž hlava rodiny“ a „žena – ochrankyňa domáceho krbu“, ktorá je zodpovedná za to, čo sa v rodine deje).
2. Presadzovanie nulovej tolerancie (rodovo podmieneného) násilia, ktorá je založená na porozumení príčinám, mechanizmu a dôsledkom tohto negatívneho sociálneho javu. V súvislosti so skutočnosťou, že tie isté stereotypy, ktoré sú príčinou rodovo podmieneného násilia sú aj príčinou jeho ospravedlňovania a tolerovania, je nevyhnutné odstraňovať mýty a stereotypy, ktoré v spoločnosti prevládajú a vysvetľovať skutočnú podobu, príčiny, prejavy a dôsledky takéhoto násilia, rovnako ako odmietajú jeho ospravedlňovanie prostredníctvom obviňovania tých, na ktorých je takéto násilie páchané.
3. Efektívny proces pomoci, ktorý prispieva k osamostatneniu a pozitívnemu sebaobrazu tých, čo zažili násilie tak, aby riziko vzniku opätovného násilného vzťahu bolo eliminované. Ide pritom o prácu v dvoch rovinách: prácu s osobou zažívajúcou násilie⁵, ktorá je zameraná na zmenu vzorcov správania, ktoré sú dôsledkom života v násilnom vzťahu a ktoré vedú k závislosti a nesamostatnosti tých, kt. zažili násilie. Druhým aspektom je potom práca s páchatelmi násilia zameraná na zmenu ich vnímania párového spolužitia, predovšetkým zameraná na prijatie zodpovednosti za násilie a akceptáciu slobody partnerov aj v párovom vzťahu.).

⁵ Z hľadiska relevantných rodovo citlivých prístupov nepoužívame v texte pojem „obeť“. Vníname ho ako viktimizujúci, redukovúci život osoby zažívajúcej násilie iba na tento jeho aspekt a vyvolávajúci dojem jej slabosti, neschopnosti a podobne. Takéto používanie jazyka zakrýva ďalšie okolnosti a oblasti života osôb zažívajúcich násilie, ich stratégie a úspechy aj v kontexte násilného vzťahu – hlavne schopnosť násiliu (často dlhodobo) čeliť, vytvárať mechanizmy na ochranu seba a svojich blízkych. Navyše sa tak podsúva nesprávny dojem, že osoby dostatočne osobnostne či fyzicky zdatné, psychicky odolné a podobne nie sú týmto javom ohrozené.

Akýmsi „**nultým – východiskovým bodom**“ by pritom mal byť **širší kontext ľudských práv a ľudskej dôstojnosti**. Otázka rodovo podmieneného násillia je totiž vnímaná ako problematika ľudských práv, pričom násillie je vnímané ako jedna z najzávažnejších foriem porušovania ľudských práv a zároveň aj bariéra pre ich plné využívanie. Posilňovanie povedomia o ľudských právach, realizované aj prostredníctvom výchovy a vzdelávania, podporuje ich dodržiavanie v každodennom živote a zároveň prispieva k nulovej tolerancii rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia.

1.2 Kľúčové politické východiská prevencie rodovo podmieneného násillia prostredníctvom vzdelávania

V kontexte rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia vnímame ako zásadnú východiskovú optiku ľudskej práva. Život v násilnom vzťahu je nie len prejavom porušovania ľudských práv, ale aj bariérou pre ich ďalšie naplňovanie. Preto považujeme za nevyhnutné venovať pozornosť tomuto kontextu.

1.2.1 Globálny kontext ľudských práv reflektovaný v politických dokumentoch

V oblasti troch úrovní primárnej prevencie, ako bola popísaná vyššie, sú pre oblasť primárnej prevencie relevantné tri typy prístupov: garantovanie rodovej rovnosti ako všeobecného východiska pre spoločnosť bez rodovo podmieneného násillia; garantovanie ochrany pred rodovo podmieneným násillím a domácim násillím prostredníctvom priamej pomoci a prevencie; a rodová rovnosť vo výchove a vzdelávaní.

Z tohto pohľadu na globálnej úrovni kľúčovú úlohu zohrávajú predovšetkým Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (CEDAW) z roku 1979, Deklarácia OSN o odstránení násillia voči ženám 1993. CEDAW (Zák. 62/1987) po prvý raz explicitne označuje stereotypné koncepty mužskosti a ženskosti ako príčinu diskriminácie žien. Jednoznačne tiež identifikuje potrebu eliminácie týchto predsudkov prostredníctvom vzdelávania, pričom konkretizuje aj stratégie, ako to realizovať. Ide predovšetkým o úpravu obsahov a foriem vzdelávania (čl. 5 a 10 dohovor). Potreba prevencie násillia páchaného na ženách prostredníctvom vzdelávania sa postupne stáva štandardnou súčasťou všetkých dokumentov zameraných na elimináciu rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia.

Aj systém ochrany ľudských práv na európskej úrovni je možné z hľadiska problematiky prevencie a eliminácie rodovo podmieneného násillia identifikovať tak v rovine presadzovania rodovej rovnosti, ako aj zúžene a konkretizovane rovine prevencie a eliminácie násillia: V oblasti garancie rodovej rovnosti na európskej úrovni je to hlavne Európsky pakt pre rodovú rovnosť (2011 – 2020). Nadväzuje na skutočnosť, že rodová rovnosť predstavuje jeden z pilierov európskej politiky (Amsterdamská zmluva – 1997⁶

⁶ Podľa článku 2 sa rodová rovnosť sa stáva jedným z cieľov EÚ; vo všetkých aktivitách uvedených v článku 1 sa Spoločenstvo zameriava na zamedzenie nerovností a podporu rovnoprávnosti medzi mužmi a ženami a článok 3, odsek 2 zakotvuje povinnosť členských štátov zameriavať sa vo všetkých aktivitách na zamedzenie nerovnosti a podporu rovnosti medzi mužmi a ženami. Článok 13 zakladá boj proti každej forme diskriminácie vrátane diskriminácie na základe rodu alebo sexuálnej orientácie, Článok 137 presadzovanie rovnosti mužov a žien v oblasti príležitostí na trhu práce a Článok 141 realizácia zásady rovnakej mzdy pre mužov a ženy.

a Lisabonská zmluva – 2007⁷, ale aj Charta práv EU – 2000⁸). Lisabonská zmluva konkretizuje záväzky členských krajín aj v oblasti násilia na ženách vo vyhlásení k článku 8 Zmluvy o fungovaní Európskej únie: „Konferencia súhlasí, že vo svojom všeobecnom úsilí odstrániť nerovnosť medzi ženami a mužmi, sa Únia bude vo svojich rôznych politikách zameriavať na boj proti všetkým formám domáceho násilia. Je vhodné, aby členské štáty prijali všetky opatrenia, ktoré sú potrebné na predchádzanie a odstránenie týchto trestných činov, ako aj na podporu a ochranu obetí.“ Okrem EU je to predovšetkým Rada Európy (RE), ktorá venuje významnú pozornosť problematike presadzovania rodovej rovnosti a eliminácii násilia. Významnú úlohu v oblasti vzdelávania zameraného na presadzovanie rodovej rovnosti zohrávajú kľúčovú úlohu dva dokumenty: Odporúčanie RE č. 1281 O rodovej rovnosti vo výchove (z roku 1995) a Odporúčanie CM/Rec(2007)13 o gender mainstreamingu vo vzdelávacom procese. Oba konkretizujú potrebné kroky v oblasti výchovy a vzdelávania a slúžia na konkretizáciu rodovo citlivého prístupu vo výchove. Stávajú sa tak kľúčovými materiálmi pre rodovo citlivú výchovu, ako je definovaná v podmienkach Slovenska (Bosá a Minarovičová 2006; 2011). Z európskych dokumentov je najaktuálnejším a v súčasnosti aj najzásadnejším Istanbulský dohovor (Dohovor Rady Európy o predchádzaní násiliu na ženách a domácomu násiliu a o boji proti nemu) z roku 2011. Tento dokument v sebe zahŕňa všetky roviny prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia. Jednoznačne identifikuje rodový kontext násilia (preambula), definuje presadzovanie rodovej rovnosti prostredníctvom národných politík a rodovo citlivý prístup ako jedinú možnú stratégiu (čl. 6 – Rodové politiky) a prevencii venuje samostatnú pozornosť v celej časti III.

Domáci systém garancie rodovej rovnosti, okrem Ústavy SR a antidiskriminačnej legislatívy (Zákon o rovnakom zaobchádzaní) predstavujú predovšetkým národné stratégie a akčné plány, ktoré konkretizujú implementáciu národných i medzinárodných záväzkov v oblasti rodovej rovnosti v domácich podmienkach (Národná stratégia rodovej rovnosti na roky 2009-2013, Národný akčný plán rodovej rovnosti na roky 2010 – 2013, ako aj Celoštátna stratégia rodovej rovnosti a Akčný plán rodovej rovnosti na roky 2014 – 2019). **V oblasti**

⁷ Článok 2: „Únia je založená na hodnotách úcty k ľudskej dôstojnosti, slobody, demokracie, rovnosti, právneho štátu a rešpektovania ľudských práv vrátane práv osôb patriacich k menšinám. Tieto hodnoty sú spoločné členským štátom v spoločnosti, v ktorej prevláda pluralizmus, nediskriminácia, tolerancia, spravodlivosť, solidarita a rovnosť medzi ženami a mužmi.“; Článok 3: (Únia) „Bojuje proti sociálnemu vylúčeniu a diskriminácii a podporuje sociálnu spravodlivosť a ochranu, rovnosť medzi ženami a mužmi, solidaritu medzi generáciami a ochranu práv dieťaťa.“; HLAVA II, Článok 8 (pôvodný článok 3 ods. 2 ZES) „(1) Vo všetkých svojich činnostiach sa Únia zameriava na odstránenie nerovností a podporu rovnoprávnosti medzi mužmi a ženami.“; Článok 153 (pôvodný článok 137 ZES) „1. Na dosiahnutie cieľov uvedených v článku 151 (cieľ podporovať zamestnanosť pracovníkov, zlepšovať životné a pracovné podmienky tak, aby sa dosiahlo ich zosúladenie pri zachovaní dosiahnutej úrovne, primeraná sociálna ochrana, sociálny dialóg, dialóg medzi sociálnymi partnermi, rozvoj ľudských zdrojov so zreteľom na permanentne vysokú zamestnanosť a boj proti vylučovaniu z trhu práce) Únia podporuje a dopĺňa činnosti členských štátov v týchto oblastiach: i) rovnosť medzi mužmi a ženami, pokiaľ ide o rovnaké príležitosti na trhu práce a rovnaké zaobchádzanie v práci;“ Článok 157 (pôvodný článok 141 ZES) „1. Každý členský štát zabezpečí uplatňovanie zásady rovnakej odmeny pre mužov a ženy za rovnakú prácu alebo prácu rovnakej hodnoty. 2. Pre účely tohto článku znamená „odmena“ obvyklú základnú alebo minimálnu mzdu alebo plat a všetky dávky, ktoré zamestnávateľ vypláca priamo alebo nepriamo, v hotovosti alebo v naturáliách, pracovníkovi v pracovnom pomere.“

⁸ Článok 23 sa venuje explicitne rovnosti medzi ženami a mužmi a svojou formuláciou umožňuje prijímať afirmatívne akcie (vyrovnávacie opatrenia): „Rovnosť medzi ženami a mužmi musí byť zabezpečená vo všetkých oblastiach vrátane zamestnania, práce a odmeňovania. Zásada rovnosti nebráni zachovávaniu alebo prijímaniu opatrení, ktoré ustanovujú osobitné výhody v prospech menej zastúpeného pohlavia.“

ochrany pred rodovo podmieneným násilím a domácim násilím na národnej úrovni je to hlavne Národná stratégia na prevenciu a elimináciu násilia páchaného na ženách a v rodinách (2004) a Národné akčné plány na prevenciu a elimináciu násilia páchaného na ženách na roky 2005 – 2008, 2009 – 2012 a 2014 – 2019.

Vzhľadom na to, že za najaktuálnejší a v kontexte prevencie rodovo podmieneného násilia aj najzásadnejším dokumentom je považovaný v súčasnosti Istanbulský dohovor, bude pre predloženú analýzu predstavovať kľúčové východisko. Preto mu venujeme hlbšiu pozornosť.

1.2.2 Prevencia rodovo podmieneného násilia v kontexte Istanbulského dohovoru⁹

Hlavným princípom všetkých aktivít zameraných na prevenciu násilia páchaného na ženách a domáceho násilia, ako to uvádza istanbulský dohovor je **rodové hľadisko**, ktoré vymedzuje ako „rodovo citlivé politiky“. Ďalšími princípmi, ktoré je možné identifikovať je komplexný prístup zohľadňujúci holistické hľadisko ako štruktúrny princíp. Súčasťou štruktúrneho chápania sociálnej podmienenosti násilia je zameranie na všetky skupiny, pričom vo významnej miere akcentuje **zapojenie mužov a chlapcov** do procesu prevencie a eliminácie násilia. Samozrejmosťou je v prípade Istanbulského dohovoru aj **špecifický dôraz na zvlášť zraniteľné skupiny**. Všetky tieto princípy dokumentujú záujem RE a signatárskych krajín na vytvorení takého prostredia, ktoré násilie na ženách a domáce násilie nie len netoleruje, ale ani neumožňuje – prostredie, ktoré do maximálnej miery eliminuje kultúrne podmienené nerovnosti (rodové, vekové, etnické a pod.)

Článok 6 Istanbulského dohovoru zdôrazňuje potrebu rodovo citlivých politík ako nevyhnutný predpoklad efektívnej prevencie a pomoci v prípadoch násilia páchaného na ženách (a aj domáceho násilia, ktorého obeťami sú zväčša dievčatá a ženy, ako aj deti bez rozdielu pohlavia). Článok 6 pod názvom rodovo citlivé politiky¹⁰ uvádza: „Zmluvné strany sa zaväzujú začleniť rodovú perspektívu do implementácie a vyhodnocovania vplyvu ustanovení tohto dohovoru a podporovať a efektívne uplatňovať politiku rovnoprávnosti medzi ženami a mužmi a emancipácie žien“. Rodovo citlivé politiky, či rodovo citlivé opatrenia je tak možné chápať v dvoch rovinách: ako posudzovanie rodových aspektov všetkých aktivít, ale zároveň aj ako presadzovanie a podpora rodovej rovnosti a eliminácia a prevencia rodovej nerovnosti. V konkrétnej aplikácii preventívnych opatrení tak ide v oblasti vzdelávania o presadzovanie rodovej rovnosti v prístupe k vzdelaniu, rodovo citlivého školského prostredia, rodovo citlivých vyučujúcich, rodovo citlivých zriaďovateľov škôl, rodovo citlivých obsahov vzdelávania a pod. Významnú inšpiráciu v tejto oblasti predstavuje Odporúčanie RE o gender mainstreamingu vo výchove a vzdelávaní. Pre oblasť prevencie je tento princíp vyjadrený aj vo všeobecných záväzkoch (čl. 12, hlavne v odseku 1, 5 a 6).

⁹ Táto časť textu vychádza z už spracovanej analýzy a odporúčaní Istanbulského dohovoru, ktorú autorka realizovala v mesiaci júl 2015 pre inú aktivitu projektu (Bosá 2015). Návrh opatrení na prevenciu násilia páchaného na ženách prostredníctvom vzdelávania).

¹⁰ Pripomínáme, že rodová perspektíva neznamena len zohľadňovanie pohlavia obetí a páchatel'ov. V súlade s Istanbulským dohovorom zdôrazňujeme, že nie je možné zamieňať pojmy rod a pohlavie. Ide o širší záväzok presadzovania rodovej rovnosti, ako to bližšie špecifikuje Výklad k Istanbulskému dohovoru: „Uzatvárajúc zoznam všeobecných preventívnych opatrení odsek 6 vyzýva k podpore konkrétnych programov a aktivít pre posilnenie postavenia žien. To znamená posilnenie postavenia vo všetkých oblastiach života vrátane politického a hospodárskeho postavenia. Tento záväzok je odrazom vyššieho cieľa dosiahnuť rodovú rovnosť tým, že sa zlepši postavenie žien a zníži sa miera ich vystavenia násiliu“ (s. 15).

Špecificky sa ako principiálna stratégia prevencie násilia vníma zvyšovanie povedomia (čl.12). Ide o zvyšovanie povedomia v dvoch rovinách: zvyšovanie povedomia o rodovej rovnosti a zvyšovanie povedomia a o rodovo podmienenom násilí a domácom násilí. Zvyšovanie povedomia o rodovej rovnosti je princíp prevencie, ktorý je zameraný na dlhodobú pozitívnu zmenu smerom k trvalej eliminácii rodovo podmieneného násilia. Zameriava sa na primárnu príčinu násilia na ženách, ktorou je rodová nerovnosť a rodové stereotypy ako jej prejavy. V tomto kontexte by mala byť prevencia zameraná na elimináciu rodových stereotypov a predsudkov, v súlade s čl.12, odst. 1 Istanbulského dohovoru. V prípade prevencie násilia páchaného na ženách zohráva táto úroveň jedinú stratégiu, ktoré z dlhodobého hľadiska efektívne podporuje sociálnu realitu, ktorá neumožňuje a nepodporuje nerovnosti medzi ženami a mužmi a tak eliminuje základnú príčinu vzniku násilia páchaného na ženách – nerovnováhu moci a jej zneužitie. Zvyšovanie povedomia o násilí ako ďalší princíp prevencie rodovo podmieneného násilia predstavuje samostatnú oblasť spracovanú v Istanbulskom dohovore hlavne v čl. 13, kde však venuje výraznejšiu pozornosť mediálnej práci a osvetovej činnosti. Súčasťou akýchkoľvek preventívnych programov špecificky zameraných na násilie páchané na ženách a domáce násilie, musia byť aj informácie a poznatky o tomto násilí. Je nevyhnutné zamerať sa predovšetkým na elimináciu mýtov a predsudkov o povahe tohto násilia, ako aj o jeho príčinách a dôsledkoch – tak na individuálnej, ako aj štrukturálnej úrovni. Súčasťou tejto práce je podpora nenásilného správania, interakcie vo vzťahoch, komunikácie ale aj rodičovskej výchovy, tolerancia k menšinám a podpora sociálneho cítenia a spolupatričnosti (aj formou uprednostňovania kooperatívnych postupov práce a riešenia problémov pred konkurenčnými). Poznatky o násilí na ženách a domácom násilí napomáhajú jednotlivcom, aby boli schopní ho vo svojom okolí, či vo svojom živote identifikovať a podporujú občiansku angažovanosť v boji za jeho nulovú toleranciu. Poznatky o násilí tiež predchádzajú druhotnej viktimizácii obetí a napomáhajú efektívnejšie riešiť tento problém ako problém spoločnosti, nie obetí. V prípade prevencie formou vzdelávania je priestor venovať sa tejto problematike rozmanitými spôsobmi. Obe úrovne spoločne sú zamerané na podporu (rodovej) rovnosti v spoločnosti a nulovej tolerancie násilia a zároveň prispievajú k vyššej informovanosti verejnosti a tým formujú v prípade potreby podpornejšie prostredie pre prípadné obeť násilia, než je tomu v súčasnosti.

Istanbulský dohovor vníma prevenciu ako kľúčovú oblasť intervencií zameraných na dosiahnutie Európy bez násilia na ženách a domáceho násilia. Venuje tejto oblasti pozornosť hneď za úvodnými článkami. Konkrétne sa jej venuje v časti III, v článkoch 12 až 17, pričom oblasti vzdelávania je venovaný článok 14 (Vzdelávanie) a článok 15 (Výcvik odborníkov). Vzhľadom na to, že tieto články, spolu s východiskami a strategickými princípmi prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia predstavujú východisko pre analýzu, budeme im venovať hlbšiu pozornosť v nasledujúcej časti, hlavne v metodologických východiskách analýzy.

1.3 Metodologické východiská

V podmienkach Slovenskej republiky bola problematika prevencie rodovo podmieneného násilia prostredníctvom vzdelávania venovaná pozornosť už v minulosti. Okrem priamych aktivít vyvíjaných predovšetkým mimovládnyimi organizáciami zameraných na rozvoj rodovo citlivej výchovy, ako aj zvyšovaniu povedomia verejnosti (učiteľskej i žiackej) v oblasti rodovo podmieneného násilia, realizovali sa aj výskumné aktivity mapujúce podmienky rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní.

Aktivity zamerané na rozvoj rodovo citlivej výchovy, v kontexte s prvou rovinou primárnej prevencie, teda presadzovaniu rodovej rovnosti, realizovali predovšetkým organizácie Aspekt, EsFem, Centrum rodových štúdií v Bratislave a ďalšie.

Priamu prácu zameranú na zvyšovanie povedomia o problematike násilia páchaného na ženách s cieľom podpory nulovej tolerancie násilia, okrem už menovaných organizácií, realizovali hlavne mimovládne organizácie (MVO) poskytujúce zároveň aj služby ženám zažívajúcim násilie. Medzi prvými boli Pro Familia v Humennom, Fenestra v Košiciach, Aliancia žien Slovenska v Bratislave, MyMamy v Prešove, Možnosť voľby v Bratislave a ďalšie). Typickým príkladom primárnej prevencie charakterizovanej v rámci druhej roviny boli mediálne kampane. Prvými a zároveň najefektívnejšími boli dva ročníky kampane pod názvom →PIATA ŽENA←, na realizácii ktorých sa podieľali viaceré z už spomenutých MVO.

Súčasťou tretej roviny prevencie rodovo podmieneného násilia, ako bola popísaná vyššie, je príprava profesionálov a profesionálok z pomáhajúcich profesií tak, aby vedeli poskytovať efektívnu pomoc v oblasti rodovo podmieneného násilia, ktorá by prinášala nie len akútnu podporu, ale dlhodobé a trvalé riešenia. V tejto oblasti sa angažovali predovšetkým organizácie poskytujúce priamu pomoc a služby v oblasti rodovo podmieneného násilia. Medzi prvými to boli Pro Familia a Fenestra. Neskôr k nim pribudli ďalšie, predovšetkým Možnosť voľby¹¹.

Vzhľadom na to, že viaceré organizácie, ako aj jednotlivé expertky a experti na problematiku rodovo podmieneného násilia si uvedomovali nevyhnutnosť prevencie tohto negatívneho sociálneho javu, zameriavali sa aj na výskumné aktivity sledujúce možnosti a podoby prevencie realizovanej na Slovensku. Vo všeobecnosti je možné rozdeliť výskumné aktivity do troch skupín: zamerané na zisťovanie stavu v oblasti rodovo podmieneného násilia – výskyt, možnosti pomoci, miera informovanosti a pod.; zamerané na rodovú rovnosť vo výchove a vzdelávaní – ako primárnu prevenciu v kontexte prvej úrovne; a zamerané na informovanosť pomáhajúcich profesií (o jeho príčinách, podobe, mechanizmoch, dôsledkoch, možnostiach pomoci, vrátane jeho rodovej podmienenosti), možnosti vzdelávania, bariéry pomoci v oblasti násilia páchaného na ženách.

Prvý a zároveň najvýznamnejší výskum, ktorý bol zameraný na identifikáciu násilia na ženách a domáceho násilia na Slovensku, potvrdil závažnosť tohto javu v našich podmienkach a až alarmujúci nedostatok efektívnej pomoci pre obeť takéhoto násilia (Bodnárová, Filadelfiová 2002; 2003). Následne sa v oblasti skúmania násilia páchaného na ženách realizovali a realizujú výskumné aktivity pomerne pravidelne. Okrem pravidelného sledovania výskytu násilia na ženách a domáceho násilia na Slovensku (Holubová 2008 – 2014) sa realizujú aj výskumné aktivity zamerané na prevenciu vo všetkých jej rovinách – na identifikáciu stavu rodovej rovnosti (Holubová 2009, 2010, 2011, 2012, a ďalšie), na informovanie o tomto jave médiami (Holubová 2010), ale aj na efektivitu služieb (Holubová 2012). V oblasti presadzovania rodovej rovnosti prostredníctvom výchovy a vzdelávania a v oblasti rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní bolo tiež realizovaných niekoľko výskumných aktivít. Medzi prvé sa radí monitoring učebníc sexuálnej výchovy zameraný na identifikáciu obrazov mužskosti a ženskosti v nich – s dôrazom aj na riziko rodovo podmieneného násilia (Bosá 2002), podobný zámer mali aj analýzy učebníc matematiky a občianskej výchovy/náuky (Kišoňová 2007, Minarovičová 2003). Hoci išlo skôr o výskumné sondy, než o rozsiahlejšie výskumné aktivity, boli prvými aktivitami zameranými na mapovanie situácie v oblasti

¹¹ Napríklad Aliancia žien Slovenska, Možnosť voľby a ďalšie.

rodovej rovnosti v školskom prostredí. Doposiaľ bolo realizovaných viacero výskumných aktivít zameraných na prostredie základných a stredných škôl (Filadelfiová, Cviková 2008; Filadelfiová 2008; Bosá, Filadelfiová 2009), pričom sledovali okrem iného rodovú rovnosť v procese výchovy a vzdelávania v kontexte interakcie učiteliek a učiteľov, analyzovali kurikulá, rodovú segregáciu a pod. Prostredie vysokých škôl bolo predmetom bádania v rámci viacerých projektov, pričom zameranie jednotlivých z nich bolo podobné (zastúpenie žien a mužov – rodová segregácia, analýza kurikul, ale predovšetkým skrytého kurikula – prostredia, ktoré „skryto“ definuje rodové vzťahy. Výsledky týchto aktivít sú dostupné aj verejnosti (napr. Lukšík 2006; ale predovšetkým Szapuová, Kiczková a Zezulová 2009). Všetky uvedené výskumné aktivity sa zameriavali predovšetkým na problematiku rodovej rovnosti. V zmysle primárnej prevencie je možné chápať ju ako základné východisko. Hlbší zámer na podoby cielej prevencie násilia v prostredí základných, stredných a vysokých škôl na Slovensku doposiaľ nebol realizovaný. Naším záujmom, ako sme predznamenal v úvode tejto monografie, je preto realizovať prvotný „vhlad“ do prostredia a identifikovať podoby a možnosti primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia.

Analýza štátnej vzdelávacej politiky sa zameriavala na dokumenty, podľa ktorých sa v SR má uskutočňovať výchovno-vzdelávací proces od materských po stredné školy. Podľa platného školského zákona sú takými dokumentmi štátne vzdelávacie programy, ktoré vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách na získanie kompetencií¹².

Štátny vzdelávací program (ŠVP) vymedzuje predstavu štátu o zameraní, obsahu a výsledkoch vzdelávania pre danú skupinu študijných odborov. ŠVP je v prvom rade štátom vydaný kurikulárny pedagogický dokument, ktorý vymedzuje záväzné požiadavky na vzdelávanie na jednotlivých úrovniach ISCED (International Standard Classification of Education) pre dané skupiny študijných odborov – vzdelávacie výstupy, ktoré musí žiak po ukončení štúdia dosiahnuť a preukázať; jedná sa tiež o záväzný dokument, ktorý sú školy povinné rešpektovať a rozpracovať do svojich školských vzdelávacích programov; a v neposlednom rade je to otvorený kurikulárny dokument, ktorý sa podľa potrieb a požiadaviek môže inovovať.

Štátny vzdelávacie programy sú rozdelené pre jednotlivé skupiny študijných odborov podľa stupňa vzdelania. Štátny vzdelávací program bol vytvorený v súlade s Medzinárodnou normou pre klasifikáciu vzdelávania (International Standard Classification of Education – ISCED 97 s cieľom sprehľadnenia a porovnania vzdelávacích programov na národnej úrovni vzhľadom k štandardným charakteristikám ako sú dĺžka vzdelávania, vstupný vek žiaka do programu, zameranie programu (výchovné, všeobecnovzdelávacie, odborné, praktické), podmienky programu, kvalifikácia, normy certifikácie, možnosti ďalšieho vzdelávania a pod. ISCED je meradlom hodnotenia a porovnávania kvality obsahu vzdelávania. Vzdelávací program je preto základnou jednotkou klasifikácie ISCED 97. Pre jednotlivé typy a stupne škôl sa jedná o nasledovné vzdelávacie programy: ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie – materské školy; ISCED 1 – primárne vzdelávanie - prvý stupeň základnej školy (1. až 4. ročník); ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie – 2. stupeň základných škôl a aj žiaci 1. až 4. ročníka gymnázií s osemročným štúdiom; a ISCED 3 zodpovedá vyššiemu sekundárnemu - stredoškolskému vzdelávaniu. V rámci tohto programu sú k dispozícii tri subkategórie: ISCED 3A stredné (všeobecné) vzdelávanie s maturitou (gymnázium); ISCED 3B stredné odborné

¹² Pozri § 6 Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

vzdelávanie s maturitou; a ISCED 3C stredné odborné vzdelávanie. Toto členenie sme zohľadňovali pri jednotlivých etapách analýzy, pričom sme sa však sústredili súhrnne na tri oblasti reflektujúce jednotlivé vekové skupiny žiakov a žiačok.

V súčasnosti sa školy riadia vlastnými školskými vzdelávacími programami, ktoré sú vypracované na základe štátneho vzdelávacieho programu. Aktuálne sú v platnosti dva typy – štátny vzdelávací program (ŠVP), ktorým sa riadia tie žiačky a žiaci, ktorí začali školskú dochádzku pred rokom 2015, kedy bol prijatý inovovaný štátny vzdelávací program (iŠVP), záväzný pre deti s nástupom od daného školského roku. Vzdelávanie je ďalej bližšie špecifikované štandardami, ktoré majú dve zložky (obsahové a výkonové štandardy). Organizácia vzdelávania je tiež regulovaná rámcovými učebnými plánmi (RUP) – súčasť ŠVP a iŠVP, ktoré stanovujú časové dotácie vyučovacích predmetov podľa ročníkov. Tiež vymedzujú počet voliteľných (disponibilných) hodín, ktoré škola konkretizuje vo svojom školskom vzdelávacom programe (buď navýšením hodinovej dotácie existujúcim vyučovacím predmetom, alebo vytvorí nový vyučovací predmet, ktorému prideli časovú dotáciu. Pre materské školy, základné školy, gymnázia a osemročné gymnázia je teda od 1. septembra 2015 platný iŠVP. Staré ŠVP, ktoré platia pre dobiehajúce ročníky, boli vypracované v roku 2008 a upravované v roku 2011.

Pokiaľ ide o stredné odborné školy, v roku 2013 došlo k transformácii pôvodných 83 štátnych vzdelávacích programov do 23 revidovaných štátnych vzdelávacích programov. MŠVVaŠ SR schválilo s účinnosťou od 1. septembra 2013 revidované Štátne vzdelávacie programy, (ŠVP), ktoré sú zverejnené na stránkach Štátneho inštitútu odborného vzdelávania (ŠIOV)¹³.

Uvedené dokumenty boli predmetom našej analýzy, ktorú sme doplnili o špecifické sondy analyzujúce obsahy vybraných učebníc. Skúmali sme, či a ako je v nich prítomná problematika rodovej rovnosti. Širší ľudskoprávny kontext vnímame ako východisko pre špecializované analyzovanie otázok v súvislosti s rodovou rovnosťou a ľudskými právami žien.

V kontexte vysokých škôl, kde sme sa zamerali na analýzu vzdelávacích kurikúl vybraných pomáhajúcich profesií, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu v procese pomoci ženám zažívajúcim násilie, ako materiál na analýzu sme využili informačné listy jednotlivých vzdelávacích kurzov, ktoré sú verejne dostupné na webových sídlach univerzít a vysokých škôl.

V tomto materiáli sme sa teda zameriavali na dokumenty, podľa ktorých sa v SR má uskutočňovať výchovno-vzdelávací proces od materských po stredné školy, doplnené o sondu do vysokoškolského prostredia. Podľa platného školského zákona sú takými dokumentmi štátne vzdelávacie programy, ktoré vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách na získanie kompetencií.¹⁴

Analýza obsahu bola zameraná na vyššie uvedené tri oblasti prevencie rodovo podmieneného násillia, doplnené o „nultý“ východiskový bod dotýkajúci sa oblasti širšieho chápania ľudských práv a ľudskej dôstojnosti.

Pre oblasť **ľudských práv** sa naše premisy opierali o dva dokumenty, ktoré syntetizujú dlhoročné skúsenosti medzinárodného (globálneho a európskeho) spoločenstva v oblasti ústrednej civilizačnej paradigmy, ktorou je podpora a ochrana ľudských práv.

¹³ Pozri www.siov.sk.

¹⁴ Pozri § 6 Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

Ide o Deklaráciu o ľudskoprávnom vzdelávaní (VZ OSN, 2011) a Odporúčanie Výboru ministrov č. 7 z roku 2010 členským štátom o Charte Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam. V súlade s týmito dokumentmi, ku ktorým sa hlási aj spoločenstvo štátov Európskej únie má každý človek 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; štáty sú povinné 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; ľudskoprávne vzdelávanie má byť celospoločenským záujmom a celoživotnou záležitosťou.¹⁵

Pre oblasť vzdelávania v materských, základných a stredných školách sme sa pri analýze vzdelávania v oblasti ľudských práv koncepcne opierali o dva dokumenty, ktoré syntetizujú dlhoročné skúsenosti medzinárodného (globálneho a európskeho) spoločenstva v oblasti ústrednej civilizačnej paradigmy, ktorou je podpora a ochrana ľudských práv. Ide o Deklaráciu o ľudskoprávnom vzdelávaní (VZ OSN, 2011) a Odporúčanie Výboru ministrov č. 7 z roku 2010 členským štátom o Charte Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam. V súlade s týmito dokumentmi, ku ktorým sa hlási aj spoločenstvo štátov Európskej únie, má každý človek 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; štáty sú povinné 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; a ľudskoprávne vzdelávanie má byť celospoločenským záujmom a celoživotnou záležitosťou¹⁶.

V súvislosti s **rodovou rovnosťou** sme vychádzali z kontextu vnímania **prevencie násilia páchaného na ženách**, ktorý spočíva v presadzovaní rodovej rovnosti v spoločnosti (tiež v párových vzťahoch); nulovej tolerancie násilia; efektívnom procese pomoci (tak s obeťami násilia ako aj páchatelmi).

Slovenská republika sa zaviazala v Dohovore o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (CEDAW¹⁷), že prijme príslušné opatrenia, ktoré budú viesť k odstráneniu rodových stereotypov aj zo vzdelávania, či už prostredníctvom revízie učebníc a školských programov alebo prispôbením vyučovacích metód. Významnú pozornosť venuje problematike presadzovania rodovej rovnosti a eliminácii násilia aj Rada Európy. Vypracovala a schválila v oblasti vzdelávania zameraného na presadzovanie rodovej rovnosti dva významné dokumenty: Odporúčanie RE č. 1281 O rodovej rovnosti vo výchove (z roku 1995) a

¹⁵ Ľudskoprávnemu vzdelávaniu ako súčasť a kvalite vzdelávania ako takého (chápaného ako neoddeliteľný vzdelávací a výchovný proces v celoživotnom horizonte formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa) sa podrobne venuje publikácia Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty (Horná a Petőcz 2015). Publikácia prináša v prílohe aj preklad vybraných dokumentov do slovenského jazyka.

¹⁶ Ľudskoprávnemu vzdelávaniu ako súčasť a kvalite vzdelávania ako takého (chápaného ako neoddeliteľný vzdelávací a výchovný proces v celoživotnom horizonte formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa) sa podrobne venuje publikácia Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty (Horná a Petőcz 2015).

¹⁷ Convention on Elimination of all Forms of Discrimination against Women; Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien, zákon č. 62/1987 Zb.

Odporúčanie CM/Rec(2007)13 o gender mainstreamingu vo vzdelávacom procese. Z európskych dokumentov je najaktuálnejším a v súčasnosti aj najzásadnejším Istanbulský dohovor (Dohovor Rady Európy o predchádzaní násiliu na ženách a domácomu násiliu a o boji proti nemu) z roku 2011. Tento dokument v sebe zahŕňa všetky roviny prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia.

Pri analýze sme sa preto zamerali najmä na nasledujúce kategórie:

1. Identifikovanie témy ľudských práv vo všeobecnosti
2. Identifikovanie témy „rodovej rovnosti“ (s dôrazom na kontext párových vzťahov a rodiny, ale reflektovali sme aj širšie chápanie rodovej rovnosti vo všetkých oblastiach spoločenského života)
3. Identifikovanie témy „rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia“
4. Identifikovanie „rodovo citlivého prístupu“ – najmä v oblasti jazyka

2. Výchova k ľudským právam a rodovej rovnosti ako prevencia rodovo podmieneného násillia v materských školách

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ SR) schválilo dňa 10. marca 2015 pod číslom 2015-8341/12225:1-10A0 nový, inovovaný Štátny vzdelávací program (iŠVP) pre materské školy (MŠ) s platnosťou od 1. septembra 2015.

Na webovom sídle MŠVVaŠ SR sa uvádza: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR zverejnilo znenie nového Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) pre materské školy (ISCED 0). Nový ŠVP posilňuje niektoré oblasti výučby, ako napríklad rozvíjanie logického myslenia či ovládanie geometrických reťazcov. Deti budú v škôlkach taktiež pracovať aj s textom. Oproti predchádzajúcemu dokumentu by mal byť jednoduchší a priateľskejší pre užívateľov.¹⁸

2.1 Výchova k ľudským právam v MŠ

Avízo MŠVVaŠ SR k iŠVP pre MŠ teda na prvý pohľad nezdôrazňuje oblasť, ktorú v tomto materiáli prioritne skúmame, v **širšom rámci výchovy k ľudským právam** je však možné identifikovať viacero relevantných oblastí, ktoré sa dotýkajú aj materských škôl.

V **Úvode** k iŠVP sa však medziiným uvádza (podčiarknuté autorkami): „Hlavný cieľ výchovy a vzdelávania v materskej škole sa odvíja od cieľov výchovy a vzdelávania uvedených v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Vzdelávanie v materskej škole poskytuje základy spôsobilostí vedúce k napĺňaniu cieľov výchovy a vzdelávania podľa tohto zákona. Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu na školské vzdelávanie v základnej škole a na život v spoločnosti. Všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania v materskej škole sú: zlepšovať sociálnu aktivitu dieťaťa a napĺňať potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi i s dospelými, [...]; podporovať rozvoj individuálnych spôsobilostí dieťaťa; sprostredkovať základy verejnej kultúry [...]; uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a ďalšími partnermi s rešpektovaním potrieb dieťaťa a vytvárania podmienok pre blaho všetkých detí; identifikovať deti so špeciálnymi potrebami a zabezpečiť im všetky podmienky na individuálny rozvoj podľa týchto potrieb; zabezpečiť spravodlivú dostupnosť a rovnosť vo výchove a vzdelávaní, ako aj dostupnosť poradenských a ďalších služieb pre všetky deti; získavať dôveru rodičov pri realizovaní výchovy a vzdelávania v inštitucionálnom prostredí a pri koordinovanom úsilí o zabezpečovanie blaha a potrieb detí.”¹⁹

Odvolanie sa na ciele výchovy a vzdelávania uvedené v školskom zákone znamená, že oprávnené očakávame ich premietnutie v iŠVP pre MŠ. Medzi tieto ciele zákon radí získanie kompetencií, vrátane sociálnych a občianskych, získanie a posilňovanie úcty k ľudským právam a slobodám, prípravu na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a

¹⁸ Pozri: <https://www.minedu.sk/novy-svp-pre-materske-skoly/>

¹⁹ Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/7828.pdf>; všetky citácie a odkazy na iŠVP pre MŠ čerpáme z tohto zdroja.

znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, rešpektovania všeľudských etických hodnôt, atď.²⁰ Predpokladáme, že popri cieľoch výchovy a vzdelávania sa nezabúda ani na princípy výchovy a vzdelávania (uvedené v školskom zákone pred cieľmi výchovy a vzdelávania) a hoci tak samotný zákon ani iŠVP pre MŠ explicitne neustanovuje, malo by ísť o jednotu princípov a cieľov výchovy a vzdelávania.

V časti 3 iŠVP pre MŠ **Profil dieťaťa absolvujúceho materskú školu** nachádzame dôležitú pasáž: „Ciele a vzdelávací obsah materskej školy sú v tomto vzdelávacom programe vyjadrené v jednotlivých vzdelávacích oblastiach tak, že sú kompatibilné so základnými požiadavkami na kombináciu vedomostí, zručností a postojov vyjadrenú v koncepte tzv. kľúčových kompetencií v Odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Podľa tohto odporúčania sú to tie kľúčové kompetencie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť. Dimenzie školskej spôsobilosti v našom národnom kontexte tradične vyjadrujú aj obsahujú základné aspekty kľúčových kompetencií, samozrejme pri zohľadnení špecifik predškolského vzdelávania. Zohľadňujúc základný rámec kľúčových kompetencií dieťa v materskej škole získava prvočné základy: komunikačných kompetencií; matematických kompetencií a kompetencií v oblasti vedy a techniky; digitálnych kompetencií; kompetencií učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť; sociálnych a personálnych kompetencií; občianskych kompetencií; pracovných kompetencií.²¹ **Dieťa po absolvovaní materskej školy nedisponuje rozvinutými kompetenciami v daných oblastiach, no dosahovanie základných cieľov jednotlivých vzdelávacích oblastí tohto programu vytvára predpoklady na ich plné rozvinutie v budúcnosti.**“

Musíme poznamenať, že tu uvedené kľúčové kompetencie sú síce odvodené od deklarovaného odporúčania inštitúcií EÚ (2006/962/ES), ale nie sú totožné s radením a znením kompetencií, ako ich uvádza Úradný vestník EÚ, kde sú v slovenskej verzii kľúčové kompetencie uvedené takto: 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. Predpokladáme, že rozdiel je spôsobený snahou voliť v iŠVP pre MŠ modifikovaný prístup.

Časť 4 iŠVP pre MŠ **Vzdelávacie oblasti** hovorí o vzdelávacích obsahoch a správne konštatuje, že: „Jednotlivé vzdelávacie oblasti reprezentujú základné obsahy ľudskej kultúry a pokrývajú všetky aspekty kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na následných vzdelávacích stupňoch.“ a „Obsah vzdelávacích oblastí nevyklučuje možnú aktualizáciu, inováciu a obohatenie v rámci školských vzdelávacích programov.“ a „Vzdelávacie oblasti sú vzájomne prestupné a ciele jednej z nich možno dosahovať aj pri realizácii obsahu z iných vzdelávacích oblastí... je možné vzájomné prelínanie vzdelávacích oblastí, či dokonca ich integrácia.“

²⁰ Pozri § 4 Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

²¹ Pozri: Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Dostupné online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>

„Obsah vzdelávania v materskej škole sa vymedzuje v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach: jazyk a komunikácia; matematika a práca s informáciami; človek a príroda; človek a spoločnosť; človek a svet práce; umenie a kultúra; a zdravie a pohyb“.

Časť 4.1.4 iŠVP pre MŠ **Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť** prezentuje hlavný cieľ vzdelávania v tejto oblasti takto: „viesť dieťa k základnej orientácii v blízkom spoločenskom prostredí – v jeho časových, priestorových, sociálnych, medziľudských vzťahoch. Táto vzdelávacia oblasť sa orientuje na poznávanie spoločenského prostredia a na prosociálnu výchovu.“

Ďalej sa uvádzajú rôzne podoblasti vzdelávacej oblasti a ich obsahy. Prosociálna výchova je uvedená ako časť, ktorá „sa orientuje na rozvíjanie žiaducich osobnostných charakteristík dieťaťa. Vo vzdelávacích štandardoch podoblasti Ľudia v blízkom a širšom okolí je dôraz na uvedomovaní a poznávaní identity dieťaťa najmä na základe rodinných väzieb a na získavaní elementárnych sociálnych zručností, dôležitých pre jeho sociálnu komunikáciu medzi rovesníkmi a pre fungovanie dieťaťa medzi ľuďmi v širšom spoločenskom prostredí. Podoblasť Základy etikety sa zameriava na osvojovanie si kultivovaného správania s dodržiavaním základných pravidiel slušnosti. Podoblasť Ľudské vlastnosti a emócie sa sústreďuje na vnímanie a rozoznávanie pozitívnych a negatívnych emócií a vlastností u seba a u druhých osôb (detí i dospelých) presadzujúc taktné usmerňovanie dieťaťa, ktoré ho vedie k elementárnej sebareflexii. Samostatné miesto má v prosociálnej výchove podoblasť Mediálna výchova, prostredníctvom ktorej sú deti vedené k utvoreniu si predstavy o skutočnej a virtuálnej realite a k jej postupnému odlišovaniu. Dôraz sa kladie aj na utváranie elementárnych základov kritického myslenia, napr. vo vzťahu k odmietaniu negatívnych hodnotových aspektov, ktoré sú predkladané v niektorých mediálne spracovaných rozprávkach a príbehoch.

Prosociálna výchova smeruje k vytvoreniu si adekvátneho sebaobrazu a k získaniu adekvátnej sebaúcty dieťaťa, a preto ju možno integrovať do rôznych pedagogických situácií ako aj rôznych okamihov počas dňa. Hlavnými metódami prosociálnej výchovy sú napodobňovanie modelov pozitívneho etického správania, rolová hra a zážitkové učenie. Je venovaná utváraniu predpokladov pre prosociálne cítenie a správanie detí, napr. pre uplatňovanie vďačnosti, pomoci, obdarovania, delenia sa a pod., pričom dôraz sa kladie na to, aby pre deti bola modelom pozitívneho etického správania učiteľka.“

Každá vzdelávacia oblasť iŠVP pre MŠ je vypracovaná v troch rovinách: výkonové štandardy; obsahové štandardy; a evalvačné otázky. Vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť sme sa zamerali na to, či a ako je v nej podaná problematika ľudskej dôstojnosti a ľudských práv, ktoré sú neopomenuteľným nástrojom prevencie a eliminácie všetkých negatívnych prejavov, vyplývajúcich z neznalosti a nerešpektovania ľudskej dôstojnosti a ľudských práv.

Nie je našou prioritnou úlohou posudzovať štruktúru sledovanej vzdelávacej oblasti, aj keď by si pozornosť zasluhovala. Po jej súčastiach nazvaných Režim dňa; Orientácia v čase; Orientácia v okolí; Dopravná výchova; Geografia okolia; História okolia nasleduje časť Národné povedomie. Tu sa pristavíme. Názov časti upriamuje na národné, výkonové štandardy na občianske, evalvačné otázky len na národné (oboznamovanie sa, poznanie a povedomie). Identifikujeme tu teda istú mieru konfúzie medzi tým, čo je národné a čo občianske vo vzdelávaní a výchove a nedomnievame sa, že by na ich presnejšie aj primerané vymedzenie v iŠVP pre MŠ neboli prostriedky alebo dôvod. Napokon, sám iŠVP sa odvoláva na Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES).

V nasledujúcich častiach Ľudia v blízkom a širšom okolí; Základy etikety; Ľudské vlastnosti a emócie; Mediálna výchova; Prosociálne správanie, kde by sme očakávali tomuto výchovno-vzdelávaciemu stupňu primerané uvedenie ľudskoprávnej problematiky vrátane základných pojmov, nachádzame len nepriame prostriedky priblíženia sa k nim, hoci nesporne dobre volené (napr. nadväzovanie adekvátneho sociálneho kontaktu s inými deťskými i dospelými osobami vrátane tých so zdravotným znevýhodnením; prijímanie inakosti ľudí – ale len z hľadiska kultúrnej rozmanitosti; pravidlá spoločensky prijateľného, ohľaduplného správania; identifikácia pozitívnych ľudských vlastností; učenie sa dialógu a vzájomnému počúvaniu; hodnotiace postoje; vzájomná pomoc; a pod.). Až v závere celej vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, časti Prosociálne správanie je uvedený výkonový štandard: „Pozná na elementárnej úrovni svoje práva a splniteľné povinnosti.“ V obsahovom štandarde sa uvádza: „Učiteľka²² v pedagogickom prístupe rešpektuje práva dieťaťa v zmysle dokumentu Dohovor o právach dieťaťa. Oboznámi deti prijateľnou formou s ich právami a splniteľnými povinnosťami [...]“. Pozitívne možno vyzdvihnúť fakt, že v samotnom prístupe k dieťaťu sa zohľadňuje to, čo kľúčové ľudskoprávne dokumenty (napríklad spomínaná Deklarácia o ľudskoprávnom vzdelávaní, 2011) považujú za metódu ľudskoprávneho vzdelávania (učiť sa ľudským právam prostredníctvom ľudských práv).

2.2 Rodová rovnosť a ľudské práva ako okrajová oblasť vzdelávania v MŠ

Ľudskoprávne vzdelávanie a v jeho kontexte aj výchova a vzdelávanie k rodovej rovnosti²³ je v prostredí MŠ skôr oblasťou na získavanie sociálnych zručností detí, než oblasťou poznatkovou. Hoci by bolo možné konštatovať, že v rámci analyzovaných dokumentov sme identifikovali dostatok priestoru pre jej realizáciu, v skutočnosti – pri bližšom pohľade sa ukazuje, že očakávania autorov a autoriek skúmaných dokumentov sú nejednoznačné, či dokonca mätúce. Špecificky oblasť rodovej rovnosti, či dokonca problematiku násillia v párových vzťahoch nie je možné v materiáli identifikovať. Zameriame sa preto na širší kontext ľudských práv, ktorý je tým referenčným rámcom, v rámci ktorého je prevencia rodovo podmieneného násillia ideálna.

V materských školách nie je samostatný predmet Etická výchova, v ŠVP sú však témy, ktoré sa týkajú prevencie násillia. V rámci sociálno-emocionálnej oblasti je stanovený obsahový štandard obhajovanie vlastného stanoviska v konflikte, ktorý je pretavený do špecifického cieľa: obhajovať nenásilne vlastné stanovisko v prípade vzniku konfliktu. Cieľom predprimárneho vzdelávania má byť okrem iného pripraviť dieťa na „...život v slobodnej

²² iŠVP pre MŠ volí s „ohľadom na špecifiká materských škôl označenie „učiteľka“, napriek skutočnosti, že predškolské vzdelávanie v materských školách môžu zabezpečovať aj muži.“ (pozri pozn. č. 3 pod čiarou v iŠVP pre MŠ)

²³ Termíny výchova a vzdelávanie sú v súčasnosti ešte vždy predmetom diskusií, aj rozličných interpretácií. V kontexte ľudských práv a rodovej rovnosti, etiky či náboženstva i ďalších „výchovných“ predmetov dochádza k využívaniu týchto pojmov buď ako synonymá, alebo sa striktnie odlišuje, či ide o informácie, alebo hodnoty. Podľa nášho názoru, nie je možné tieto dva aspekty edukácie odlíšiť. Aj pri informovaní, odovzdávaní poznatkov je integrálnou súčasťou tohto procesu hodnotové pôsobenie. V zhode s aktuálnymi dokumentmi rezortu školstva preto budeme používať primárne pojem „vzdelávanie“ (tak, ako ho používajú aj vo svojich názvoch Štátny vzdelávací program“ a Inovovaný štátny vzdelávací program. Špecificky v oblasti ľudských práv totiž nie je možné hovoriť iba o hodnotovom pôsobení, alebo len o informovaní. Ľudskoprávne vzdelávanie sa má realizovať v troch rovinách: O ľudských právach – CEZ ľudské práva (ich prostredníctvom) – PRE ľudské práva.

spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerance, rovnosti pohlaví,...uplatňovať a chrániť práva dieťaťa...“²⁴

Štandardy náboženskej výchovy ponúkajú aj pre predprimárne vzdelávanie témy, ktoré vnímame ako relevantné pre prevenciu rodovo podmieneného násillia. **Evanjelické náboženstvo** (ISCED 0) ponúka tému Spolu na Zemi – človek v spoločenstve. Obsahový štandard je v kontexte tejto témy definovaný nasledovne: človek je daný do vzájomného vzťahu muž – žena, ... Všetci patríme do jednej rodiny, kde tvoríme spoločenstvo. **Katolícke náboženstvo** pre vekovú kategóriu 3 – 4 ročné deti využíva ročníkový symbol dom. Postupne sa objavuje v jednotlivých témach a má symbolizovať ochranu, bezpečie, rodinu a lásku.

Na základe našej analýzy ponúkame nasledovné konštatovanie: iŠVP pre MŠ je jednou z viacerých ukážok, kde je možné ilustrovať významnú slabinu verejnej politiky v oblasti školstva. Je ňou absencia prípravy kompetentných odborníkov a odborníčok na všetkých potrebných úrovniach tvorby a implementácie školskej politiky v oblasti ľudských práv, tvorbu ŠVP nevynímajúc. Medziiným vnímame ako bariéru efektívneho vzdelávania v oblasti ľudských práv a implicitne aj v oblasti práv žien a rodovej rovnosti prítomný efekt redukovúceho chápania ľudských práv tak v rovine ich definície, ako aj implementácie /uplatňovaní. Ide o akési neúplne porozumenie a uplatnenie legislatívnych i nelegislatívnych dokumentov, ktoré pri tvorbe ŠVP nemožno opomenúť s ohľadom na tie náležitosti výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré posilňujú jeho účastníčky a účastníkov ako kompetentné nositeľky a nositeľov ľudskoprávných oprávnení a ktoré slúžia ako overená prevencia individuálne i spoločensky nežiaducich postojov a správania (vrátane rodovo podmieneného násillia). Pripomínáme však, že ide o pozitívne záväzky SR v oblasti ľudských práv. Ak by bola príprava kompetentných odborníkov a odborníčok dostatočná, pracovalo by sa napríklad s pojmovým párom práva a povinnosti adekvátnejšie a nie tak, ako to často vidíme (od vyjadrení politicky činných ľudí po bežnú populáciu alebo v pedagogických dokumentoch a neraz aj vyjadreniach učiteliek a učiteľov), že „pridelenie“ alebo „uznanie“ (ľudských) práv si treba zaslúžiť splnením istých povinností.

Získať ľudskoprávne know-how, pokým sme si v tomto smere systematicky a dlhodobo v SR nebudovali predpoklady, nie je problém. Príkladom bariér v reálnej implementácii ľudskoprávneho vzdelávania môže byť to, akým spôsobom ponúkajú konkretizáciu vzdelávania Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2015/2016: V odseku 5. opakovane (po šk. r. 2014/2015) školám odporúčajú siahnuť pri výchove a vzdelávaní v oblasti ľudských práv po manuáloch Rady Európy Kompas a Kompasito. Odporúčanie je z hľadiska vhodnosti manuálov namieste, sú však prakticky nedostupné, predovšetkým druhý z nich, zatiaľ nevydaný v slovenčine, ktorý by mohol byť výbornou inšpiráciou aj pre tvorbu a implementáciu ŠVP na úrovni MŠ.

Sumarizujúc, dovoľíme si konštatovať, že z analýzy dokumentov je možné nadobudnúť pocit, ktorý je možné obrazne pomenovať, akoby iŠVP pre MŠ „chodil v prípade ľudských práv okolo horúcej kaše“. Pojmy ľudská dôstojnosť a ľudské práva a z nich odvodené vzdelávacie štandardy, obsahy a evalvačné otázky sa v ňom explicitne, priamo, cielene nevyskytujú, sú len akosi, latentne, opisne prítomné. Vzniká tak odôvodnená pochybnosť, že nájdú svoje adekvátne rozvinutie v ŠVP určených pre vyššie vzdelávacie stupne. Z toho však nevyvodzujeme, že by tu nebola istá časť učiteliek a učiteľov, ktorí (nie pregraduálnou, ale

²⁴ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008)

skôr postgraduálnou prípravou) sú spôsobilí erudovane ľudskoprávne vzdelávať. Zasluhovalo by si to osobitný výskum a to naprieč celým výchovno-vzdelávacím systémom v SR.

Inovovaný štátny vzdelávací program pre MŠ bol zavádzaný materskými školami dobrovoľne a počas školského roka 2015/2016 prebiehala jeho pilotná fáza.²⁵

²⁵ Pozri na: <http://www.statpedu.sk/sk/Pilotna-faza-zavadzania-inovovaneho-SVP-pre-MS.alej>

3. Výchova k ľudským právam a rodovej rovnosti ako prevencia rodovo podmieneného násillia na základných školách

V avíze k inovovaným ŠVP (ďalej „iŠVP“) pre základné školy (ďalej „ZŠ“) na webovom sídle MŠVVaŠ SR²⁶ sa uvádza: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR zverejnilo inovované Štátne vzdelávacie programy (ŠVP) pre základné školy pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (ISCED 1 a ISCED2). Inovované ŠVP posilňujú výučbu prírodovedných predmetov, kladú tiež väčší dôraz na technické vzdelávanie žiakov. V ďalšom texte sa hovorí o inováciách vo výučbe cudzích jazykov. K inovovaným ŠVP sú pripojené rámcové učebné plány (ďalej „RUP“). Podľa avíza inovácia učebného obsahu priniesla väčšiu prehľadnosť a logickejšiu nadväznosť jednotlivých učebných prvkov, čím sa znížil aj ich rozsah. Podobne to platí aj pre štruktúru výkonových štandardov.

Avízo MŠVVaŠ SR k iŠVP pre ZŠ teda na prvý pohľad nezdôrazňuje oblasť, ktorú v tomto materiáli prioritne skúmame.

3.1 Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie na prvom stupni ZŠ

Dokument, ktorý má 27 strán v **Úvode** konštatuje, že je záväzným rámcom pre primárne vzdelanie – 1. stupeň základných škôl. Deklaruje, že vychádza z demokratických a humanistických hodnôt spoločnosti. Na ich základe vymedzuje vzdelávacie štandardy poskytovaného vzdelávania v cieľovej, výkonovej a obsahovej rovine, ktoré tvoria východisko k osvojovaniu a rozvíjaniu funkčných kompetencií žiakov. ŠVP má podporovať kognitívne činnosti, a medzi iným viesť žiakov k aktívnemu občianstvu; podieľať sa na vymedzovaní hodnôt slušného a morálneho človeka.

Predpokladáme, že spoločnosťou sa myslí Slovenská republika, hoci namieste by bolo tiež jej ukotvenie v priestore európskej spoločnosti.

Časť 1 stanovuje **Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania**. Vo vzťahu k žiačkam a žiakom²⁷ ide medzi iným o vytváranie základov gramotnosti prostredníctvom rozvíjania kľúčových kompetencií (uvedené na prvom mieste) a o ich vedenie *k uplatňovaniu svojich práv, plneniu svojich povinností a rešpektovaniu práv iných ľudí* (uvedené na ostatnom mieste siedmych cieľov).

Profil absolventa, ako je nadpísaná časť 3 vyjadruje, akými kľúčovými kompetenciami²⁸ majú žiačky a žiaci disponovať. Medzi nimi sú uvedené aj tie, ktoré by mali preukazovať schopnosť kriticky rozmyšľať, identifikovať, premýšľať a riešiť problém, vážiť si seba i iných, ústretovo

²⁶ Dostupné na: <https://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-zakladne-skoly/>

²⁷ V poznámke č. 1 k ŠVP sa uvádza: Pojmy žiak, učiteľ sú v dokumente používané ako pedagogické kategórie alebo označenie profesijnej skupiny, t. j. vo význame žiak i žiačka, učiteľ i učiteľka.

²⁸ Zaujímavé je, že pokým v iŠVP pre MŠ sme sa stretli s priamou odvolávkou na Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES), v iŠVP pre ZŠ, 1. stupeň tomu tak nie je; z pozn. č. 2 možno vyvodiť, že kompetencie sa tu chápu v aplikácii na tento stupeň vzdelávania.

komunikovať a spolupracovať, správať sa kultúrne, tolerantne. Na ostatnom mieste sa uvádza: uvedomuje si, že má svoje práva a povinnosti, rešpektuje práva iných.

Časť 4 uvádza **Vzdelávacie oblasti a prierezové témy**. K vzdelávacím oblastiam sú priradené vyučovacie predmety. Nás budú zaujímať oblasti Človek a spoločnosť (s predmetmi Prvouka a Vlastiveda) a Človek a hodnoty (s predmetmi Etická výchova / Náboženská výchova/Náboženstvo). Inovovaný ŠVP k oblasti **Človek a spoločnosť** uvádza, že ide o postupné utváranie predstáv o priestore a čase, oboznamovanie sa so spoločenským prostredím. V oblasti **Človek a hodnoty** ide o formovanie osobnosti *s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a univerzálne ľudské hodnoty zaujímajú významné miesto*. Zdôrazňuje sa, že ide o *pochopenie a zvnútornenie mravných noriem* a osvojenie si takého správania, ktoré je s nimi v súlade.

Obsah oblasti sa realizuje v povinne voliteľných vyučovacích predmetoch etická výchova alebo náboženská výchova/náboženstvo. Pri etickej výchove sa v prvej vete zdôrazňuje zameranie na *prosociálnosť*, pri náboženskej výchove/náboženstve je základným cieľom *pomôcť zodpovedne myslieť, emocionálne sa prejavovať a správať vzhľadom na osobne žité náboženstvo a vieru*. Pri etickej výchove sa ďalej hovorí o rozvíjaní sebaúcty a úcty k iným, rozvoji *sociálnych zručností orientovaných na interpersonálne vzťahy a odolnosti voči negatívnym sociálno-patologickým, či amorálnym vplyvom*. Predmet náboženská výchova/náboženstvo *napomáha rozvíjať vzťah k Bohu, reflektuje otázku významu sveta, zmyslu a hodnoty života a noriem konania človeka a dáva odpoveď na základe zjavenia a viery cirkvi*.

Na tomto mieste vidno, ako toto alternatívne „riešenie“ realizácie obsahu oblasti Človek a hodnoty produkuje dosť ťažko pochopiteľnú disparitu vo výklade oboch predmetov, nehovoriac o vážnej pochybnosti o mieste náboženskej výchovy/náboženstva v našich školách.

Istú komplikáciu to spôsobuje aj v orientácii v morálke a mravných normách, nakoľko vzniká otázka, či sú v ich definovaní výklade svetský a náboženský prístup konzistentné.

Inovovaný ŠVP stanovuje tiež **prierezové témy**: Osobnostný a sociálny rozvoj, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Environmentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova, Regionálna výchova a ľudová kultúra, Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke a Ochrana života a zdravia. Prečo práve tie témy, zdôvodnené nie je, ale v úvode k nim sa konštatuje, že by mali reagovať na meniacu sa realitu súčasnej globalizovanej spoločnosti. V opisoch viacerých prierezových tém sú včlenené prvky, ktoré môžu napomôcť ľudskoprávnosti (v rovine postojov a hodnôt, uplatňovania vlastných práv a rešpektovania práv iných ľudí, v uprednostňovaní priateľstva a spolupráce, v rešpektovaní rôznosti ľudí, názorov a kultúr, v príprave na zodpovedné medziľudské vzťahy a vzťah k životnému prostrediu), avšak bez explicitnej odvolávky na ľudské práva ako fundamentálnu súčasť demokracie a právneho štátu. Vracia nás to k úvodu tohto iŠVP, kde sa deklaruje, že vychádza z demokratických a humanistických hodnôt. Asi by bolo potrebné tieto hodnoty definovať, najmä s ohľadom na európsky hodnotový priestor/rámec, a to nielen preto, že SR je jeho súčasťou ale aj preto, že EÚ je zásadným hráčom procesov globalizácie. Hoci odborná diskusia všetkých relevantných aktérov k roli ľudskoprávneho vzdelávania a ľudskoprávnej výchovy v SR zatiaľ neprebehla, z vnútroštátnych a medzinárodných ľudskoprávných záväzkov SR odvodzujeme, že by mali byť vo výchovno-vzdelávacom procese minimálne nadpredmetovými. Očakávame, že sa takáto diskusia v dohľadnom čase uskutoční v kontexte s ustanovením celoštátnej komisie a akčného plánu pre ľudskoprávne vzdelávanie

a vzdelávanie k demokratickému občianstvu ako úloh vyplývajúcich z prijatej Celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike.²⁹

Časť 5 stanovuje, čo sú **Vzdelávacie štandardy**. Sú to požiadavky formulované ako kompetencie, ktorých súčasťou sú vedomosti, spôsobilosti, zručnosti, postoje a hodnoty v kontexte vymedzeného obsahu vzdelávania. Obsahujú štruktúru učebných cieľov, výkonové požiadavky a vymedzený rámcový učebný obsah. Vzdelávacie štandardy budeme sledovať po línii vybraných vyučovacích predmetov. Dôležité je tiež vedieť, že iŠVP v časti 6 definuje **rámcový učebný plán** ako časové dotácie vyučovacích predmetov v ŠVP podľa ročníkov. Tento plán sme sledovali preto, aby sme zistili, koľko (a kde) časového priestoru je venované analyzovanej problematike, ako, podľa nás, vedomostí, spôsobilostí, zručností, postojov a hodnôt nevyhnutne potrebných tak pre individuálny rozvoj človeka ako aj pre žiaduce vzťahy človek-človek, individuum-štát.

3.2 Ľudské práva a rodová rovnosť v obsahoch predmetov prvého stupňa ZŠ

Vzdelávacie štandardy, tvorené obsahovým a výkonovým štandardom obsahujú vo svojom úvodnom texte vysvetlenie svojho účelu: **Vzdelávací štandard** pozostáva z **charakteristiky predmetu a základných učebných cieľov**, ktoré sa konkretizujú vo **výkonovom štandarde**. Je to ucelený systém výkonov, ktoré sú vyjadrené kognitívne odstupňovanými konkretizovanými cieľmi – učebnými požiadavkami. ... K vymedzeným výkonom sa priraduje **obsahový štandard**, v ktorom sa zdôrazňujú pojmy ako kľúčový prvok vnútornej štruktúry učebného obsahu.

Z hľadiska sledovanej oblasti **ľudských práv** sme venovali pozornosť nasledujúcim predmetom: Etická výchova; Náboženská výchova; Prvouka a Vlastiveda;

3.2.1 Etická výchova

V úvode k predmetu je uvedené: Vzdelávací program pre predmet etická výchova má svoje špecifiká. Jedným z nich je rozvíjanie komunikačných a sociálnych spôsobilostí, ktoré sa orientujú na postoje k životným situáciám a ku konkrétnym prejavom prosociálneho správania. Nadobudnuté vedomosti, spôsobilosti a zručnosti sú predpokladom kritického myslenia, diskusie a hodnotiacich postojov. V etickej výchove sa stávajú prostriedkom, od ktorého sa odvíja požadované správanie.

Charakteristika predmetu a ciele predmetu hore uvedené rozvíjajú. Voči cieľom stanoveným nasledovne: osvoja si základné postoje, ktoré podmieňujú kultivované medziľudské vzťahy; nadobudnú spôsobilosť na pochopenie a rešpektovanie najvyššej hodnoty, ktorou je život človeka a všetko, čo vedie k jeho rozvoju; získajú spôsobilosti, ktorými posilnia sebaúctu a hodnotenie iných; získajú spôsobilosti pri vyjadrovaní svojich citov a nadobudnú úctu k citovému životu iných; naučia sa aktívne participovať na živote spoločnosti (triedy, školy, regiónu); osvoja si prvky prosociálneho správania v rodine, v žiackom kolektíve; nadobudnú spôsobilosť na pochopenie hodnoty priateľstva, vzájomnosti a rodiny; rozvíjajú svoj postoj k postihnutým, chorým a starým ľuďom nemožno nič namietajú,

²⁹ Uznesenie vlády SR k Celoštátnej stratégii ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike pozri na: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Uznesenie-14678?prefixFile=u_

okrem toho, že opomínajú dôležitosť vysvetlenia, prečo treba sledovať práve tieto ciele (lebo súvisia s podstatou ľudskej bytosti nadanej ľudskou dôstojnosťou).

Štandardy sú stanovené tak, aby bolo možné preukázať, čo žiacka/žiak vie/dokáže na konci 1. až 4. ročníka základnej školy.

Z hľadiska **ľudských práv** sme pri analýze štandardov zistili nasledovné:

Štandardy pre **1. ročník** konkretizujú ciele nasledovne: Prvý z nich - Prvky prosociálneho správania ich identifikuje ako schopnosť medziľudskej úcty a rešpektu. Ďalším cieľom je **Ľudská dôstojnosť**. Vnímame tento cieľ v kontexte našej témy ako dôležitý, avšak treba konštatovať, že výkonový a obsahový štandard len čiastočne smerujú k tomu, čo by bolo potrebné v tejto oblasti intenzívne osvetliť. Výhrady možno vysloviť aj k radeniu jednotlivých konkretizovaných cieľov. Nasledujú totiž tieto: Pozitívne hodnotenie iných; Naša rodina; Postoje a spôsobilosti v medziľudských vzťahoch. Tie ostatné sa však týkajú už ďalšieho ročníka. V **2. ročníku** nasledujú ako ciele Tvorivosť; Iniciatíva; Vyjadrovanie citov a Naša trieda. V **3. ročníku** sa opakovane akcentujú ciele Postoje a spôsobilosti v medziľudských vzťahoch ale aj Vcítanie sa do prežívania iných – empatia; Riešenie konfliktov – výchova k zmierlivosti; Pomoc, darovanie, delenie sa a Naša škola. Medzi cieľmi vo **4. ročníku** sú opäť akcentované Postoje a spôsobilosti v medziľudských vzťahoch, ktoré predchádzajú ďalším čiastkovým cieľom: Reálne a zobrazené vzory; Rozvoj tvorivosti a iniciatívy. Po nich nasleduje cieľ Dohovor o právach dieťaťa. Opäť však musíme vysloviť spolu s uznaním aj výhradu. Výkonový štandard začína inštrukciou: vymenovať päť práv dieťaťa ale nenájde v ňom vetu: vysvetliť, čo sú ľudské práva. Obsahový štandard nekorektne postuluje: ľudské práva, práva detí alebo povinnosti detí vyplývajúce z ich práv. Ostatný cieľ nesie názov Náš región – naša vlasť. Škoda, že nejde o kúsok ďalej, k priestoru, v ktorom už dlhší čas naša vlasť koexistuje, pričom o. i. ide o priestor európskych etických hodnôt určovaných aj demokratickou povahou Európskej únie.

Celkovo možno povedať, že stanovené výkonové aj obsahové štandardy vykazujú svoje nesporné klady, akurát pracujú s akýmsi insitným priradením problematiky ľudskej dôstojnosti, ktorá by mala byť v tomto vyučovacom predmete naopak určujúca.

Z **hľadiska rodovej rovnosti** sme v predmete etika identifikovali niekoľko oblastí, ktoré by, pri dostatočne fundovanom pedagogickom spracovaní, mohli poskytovať priestor pre priamu prevenciu rodovo podmieneného násillia:

V rámci tematického celku Pozitívne hodnotenie iných je definovaný aj socio-afektívny výkonový štandard, kde žiak/žiačka „...odmieta zlo vo svojom okolí (na svojich najbližších v rodine...)“. Tematický celok Vyjadrovanie citov žiaci/žiačky hovoria o úcte k žene (matke, sestre, spolužiačke,..), o úcte k mužovi (otcovi, bratovi, spolužiakovi,..), Čo sa mi páči/nepáči na mužovi (chlapcovi), žene (dievčati)? Učia sa akceptovať prežívanie citov u druhých.

Postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov: asertívne správanie ako súčasť efektívnej komunikácie, nácvik bezpečného správania sa v rizikových situáciách (odmietnutie zla, postavenie sa proti šikanovaniu, vedieť povedať nie na negatívne ponuky).

Sociálne postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch: rešpekt a úcta voči všetkým ľuďom (rovnoprávnosť pohlaví, rás,...). Kultivované správanie k osobám iného pohlavia (vnímanie rozdielov nielen v stavbe tela a jeho fungovaní, ale aj v myslení, prežívaní, správaní, záujmoch a následné empatické správanie voči osobám iného pohlavia).

Napĺňanie Dohovoru o právach dieťaťa – práva dieťaťa v slovenskom právnom poriadku. Ako sa týkajú mňa?. Solidarita a prijatie odlišností (uvedomovanie si svojich práv a ich akceptácia v našom prostredí vedie k solidarite s deťmi, ktoré sú vykorisťované, ...zneužívané ...sexuálne..).

Vzdelávaciu oblasť Človek a hodnoty tvoria povinne voliteľné predmety Etická výchova alebo Náboženská výchova/Náboženstvo. Etická výchova, ako už bolo spomínané, sa zameriava na výchovu k prosociálnosti, budovaniu sebaúcty a odolnosti voči negatívnym sociálno-patologickým javom. Okrem iného sú žiaci a žiačky vedení k harmonickým a stabilným vzťahom v rodine. Pre žiačky a žiakov 1. ročníka je jednou z tém aj pomoc v rodine, kde je výkonovým štandardom naplánovať si konkrétnu pomoc pre členov rodiny. Žiačky a žiaci na konci 3. ročníka dokážu rozpoznať rizikové situácie v ich živote. Dokážu riešiť konflikty a sú vychovávaní k zmierlivosti. V 4. ročníku sa žiaci a žiačky zaoberajú témami rozdielneho správania chlapcov a dievčat. Vedia rozpoznať vhodné a nevhodné správanie voči osobám opačného pohlavia. Obsahový štandard obsahuje rovnosť mužov a žien, už spomínaný Dohovor o právach dieťaťa, ľudské práva a prijatie odlišností.

Vyššie uvedené výhrady voči formulovaným cieľom sú relevantné aj v kontexte rodovej rovnosti. Tak, ako je to v kontexte práce realizovanej ľuďmi s ľuďmi, kľúčovým aktérom je tu osoba pedagogičky či pedagóga a ich zručnosti, kompetencie a informácie. Bez rodovo citlivého prístupu je v kontexte formulovaných tém (rozdielneho správania chlapcov a dievčat. Vedia rozpoznať vhodné a nevhodné správanie voči osobám opačného pohlavia) riziko podpory rodových stereotypov a tým vytváranie rodovo nerovnocenného prostredia v párových vzťahoch. Pregraduálne vzdelávanie budúcich učiteliek a učiteľov v oblasti ľudských práv a rodovej rovnosti, realizované rodovo citlivým prístupom, je nevyhnutným predpokladom pre relevantnú primárnu prevenciu rodovo podmieneného násillia v prostredí formálneho vzdelávania. Toto konštatovanie sa týka všetkých výsledkov analýzy a akcentujeme ho aj v záverečných odporúčaniach tejto monografie, ktoré sú venované možnostiam pozitívnej zmeny v oblasti primárnej prevencie rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia.

3.2.2 Náboženská výchova

V prostredí slovenských škôl je realizovaná náboženská výchova v kontexte jednotlivých konfesií. Každá z cirkví sama formuluje vzdelávacie ciele, obsahy i štandardy. Toto rozdelenie rešpektuje aj naše spracovanie.

Z hľadiska ľudských práv, Náboženská výchova/Náboženstvo – Cirkev bratská definuje v **úvode** svoje špecifiká: Vzdelávací štandard pre predmet náboženská výchova/náboženstvo má svoje špecifiká. Jedným z nich je nadobúdanie a rozvíjanie spôsobilostí duchovne vnímať a osvojovať si sociálne spôsobilosti a komunikačné zručnosti. Nadobudnuté vedomosti, spôsobilosti a zručnosti sú predpokladom kritického myslenia, diskusie a hodnotiacich postojov, pričom sa stávajú prostriedkom, od ktorého sa odvíja dôvera voči Bohu a požadované správanie. **Ciele predmetu** sú postulované tak, aby východiskom k nadobúdaniu kompetencií boli Boh, Boží plán, Božie slovo, Biblia. Adekvátne k tomu sú formulované výkonové a obsahové štandardy. Zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach nie je prítomná. Rovnako je to aj v prípade **Náboženskej výchovy/Náboženstva – Evanjelickej cirkvi**, ktorá v **úvode** k vzdelávaciemu štandardu uvádza: Vzdelávací štandard pre predmet náboženská výchova/náboženstvo má svoje špecifiká. Jedným z nich je predovšetkým rozvíjanie sociálnych spôsobilostí a komunikačných zručností, ktoré sa orientujú na postoje v

životných situáciách a na konkrétne prejavy správania. Predmet náboženská výchova/náboženstvo má duchovný charakter a z toho vychádza aj jeho zameranie. Získavané vedomosti, spôsobilosti a zručnosti sú dôležité pre praktický život. Pomáhajú pri správnej orientácii v súčasnosti, pomáhajú pri humanizácii, vytváraní priaznivej klímy v škole a spoločnosti. **Ciele predmetu**, výkonové a obsahové **štandardy** sú postulované v intenciách vierouky. **Náboženská výchova/Náboženstvo – Katolícka cirkev úvod** formuluje nasledovne: Požadované vedomosti v náboženskej výchove/náboženstve slúžia rozvoju náboženskej dimenzie, ktorá je súčasťou kultúry a prispieva k celkovému formovaniu osobnosti žiakov. **Charakteristika predmetu** o.i. uvádza: Predmet náboženská výchova/náboženstvo v primárnom vzdelávaní podporuje základné predpoklady kresťanských životných postojov a konania žiakov. Rovnako, ako u predchádzajúcich, aj tu sú **ciele predmetu**, výkonové a obsahové **štandardy** postulované v intenciách vierouky a ani tu nie je zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach. **Náboženská výchova/Náboženstvo Pravoslávnej cirkvi v úvode** charakterizuje vzdelávací štandard takto: Vzdelávací štandard náboženskej výchovy/náboženstva má svoje špecifiká. Jedno z nich spočíva v spoznávaní a rozvíjaní dobrých medziľudských vzťahov, reflexii v otázkach Boha, v oboznamovaní sa s posolstvom, na ktorom sa zakladá viera a v motivácii k osobnému náboženskému životu v Cirkvi a zodpovednému konaniu v spoločnosti. Tomu zodpovedajú **ciele predmetu**, výkonové a obsahové **štandardy**. Aj tu akákoľvek zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach explicitne pomenovaný. **Náboženská výchova/Náboženstvo – Reformovaná kresťanská cirkev - Úvod** k vzdelávaciemu štandardu o. i. uvádza: Vzdelávací štandard pre predmet náboženská výchova/náboženstvo má svoje špecifiká. Jedným z nich je rozvíjanie vieroučných a konfesionálnych spôsobilostí, ktoré sa orientujú na postoje k životným situáciám a ku konkrétnym prejavom mravného a misionárskeho správania. Nadobudnuté vedomosti, spôsobilosti a zručnosti sú predpokladom kritického myslenia, diskusie, hodnotiacich postojov a empatie v konaní v Duchu písaného Slova, Biblie, a v Duchu telom sa stanúceho Slova Pána Ježiša Krista. **Ciele predmetu**, výkonové a obsahové **štandardy** sú aj tu postulované v intenciách vierouky a aj tu nie je kontext ľudskej dôstojnosti/ľudských právach explicitne pomenovaný.

Z hľadiska rodovej rovnosti napríklad **Evanjelické náboženstvo** vníma svoje poslanie ako snahu „...napomôcť žiakom v hľadaní (ukázať žiakom) správnej cesty v živote, hľadaní jeho zmyslu a aktívneho poznania Božieho plánu a záchranu vo viere v Pána Ježiša Krista.“³⁰ Jedným z cieľov je učiť žiačky a žiakov rozlišovať medzi dobrom a zlom. Pokiaľ ide o jednotlivé **tematické celky**, niektoré z nich potenciálne ponúkajú priestor aj na prevenciu rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia (pokiaľ ide o ich vymedzenie): Človek a spoločenstvo – ja a môj svet: Význam rodiny a blízkych ľudí ako Božieho daru. Výkonový štandard spočíva v tom, že žiak/žiačka vie „hovoriť o rodine, vie oceniť láskavé prostredie, sám sa snaží ho vytvárať“. Vzťah medzi pánom Bohom a človekom. Jozef a jeho bratia. Dieťa odmieta pomstu ako spôsob riešenia konfliktov. Učí sa rozoznávať dobro a zlo. Chápe potrebu odpustenia v rodine. Božie prikázanie. Vysvetliť deťom, čo všetko ich ohrozuje (šikanovanie,...), viest' deti k úcte k svojmu telu. Chápe význam manželskej vernosti pre šťastný život v rodine.

Pokiaľ ide o jednotlivé témy v rámci tematických celkov, ich základným cieľom je pomôcť žiakovi/žiačke zodpovedne myslieť, emocionálne sa prejavovať a správať vzhľadom na

³⁰ Učebné osnovy a štandardy pre školské vzdelávacie programy z náboženskej výchovy evanjelické náboženstvo na štátnych a súkromných školách – ISCED1

osobne žité náboženstvo a vieru. **Evanjelická cirkev a. v.:** žiaci vedia rozlíšiť medzi dobrom a zlom. Pre žiakov 1. ročníka sú pre tento cieľ určené témy rodina, rodinné vzťahy. Žiačky a žiaci vedia rozoznať vzťahy v rodinách. **Katolícka cirkev:** cieľom je získať spôsobilosť rozlišovať dobro od zla, voľbu dobra pre seba aj iných. V 1. ročníku sa žiačky a žiaci stretávajú s témou rodiny, ktorá je definovaná ako „ohnisko lásky“. V 2. ročníku je téma rozšírená o rozpoznanie úloh a rol v rodine. V 4. ročníku sa žiačky a žiaci stretnú s témou budovania vzťahov.

3.2.3 Prvouka a Vlastiveda

Z hľadiska ľudských práv je v predmete relevantná formulácia cieľov. Medzi **cieľmi predmetu** sa nachádza aj ten, ktorý je zameraný na uvedomovaní si rozdielnosti u ľudí a jej rešpektovaní a ten, ktorý učí významu pravidiel a predpisov v živote. **Štandardy** sú stanovené tak, aby bolo možné preukázať, čo žiačka/žiak vie/dokáže na konci 1. ročníka základnej školy a čo na konci na konci 2. ročníka základnej školy. V **1. ročníku** vo vzdelávacej oblasti **Človek a spoločnosť** nenachádzame problematiku všeobecnej ľudskej dôstojnosti a s ňou spätých ľudských práv (vyššie uvedená časť Človek učí síce zmyslom človeka, ale nie zmyslu človeka). Vo výkonovom i zodpovedajúcom obsahovom štandarde sa nachádza orientácia na funkcie členov rodiny, ich vzťahy a vzájomné prejavy úcty. V **2. ročníku**, vo vzdelávacej oblasti **Človek a spoločnosť** ide vo výkonovom štandarde o. i. o to, aby žiačky a žiaci vedeli rozpoznať štátne symboly (štátnu vlajku a štátny znak SR). V prvouke teda nenachádzame dostatočne zastúpenú problematiku ľudskej dôstojnosti/ľudských práv alebo veku a stupňa výučby primeranú prípravu na jej rozvinutie v ďalšom vzdelávaní. Väčšmi sa však na ne orientuje etická výchova, tak ako sme ju zmapovali vyššie.

Vlastiveda je vyučovacím predmetom v 3. a 4. ročníku. Tému, ktorú sledujeme, sa nevenuje, napriek tomu, že na prvom stupni tento predmet reprezentuje vzdelávaciu oblasť **Človek a spoločnosť**.

Z hľadiska rodovej rovnosti v predmetoch nebolo možné identifikovať bližšie špecifikované oblasti relevantné pre analýzu.

3.3 Ľudské práva a rodová rovnosť v obsahoch jednotlivých predmetov druhého stupňa ZŠ

Štátne vzdelávacie programy identifikujú vzdelávanie na druhom stupni základných škôl ako nižšie stredné vzdelávanie, zodpovedá mu kategória ISCED 2. **Úvod** tohto ŠVP sa neodlišuje od úvodu k ŠVP pre 1. stupeň ZŠ, ako sme ho uvádzali vyššie.

Z hľadiska ľudských práv, časť 1 stanovuje **Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania**. Tu je istý posun v porovnaní s ŠVP pre 1. stupeň. Na prvom mieste je uvedená potreba rozvíjať u žiakov funkčnú gramotnosť a kritické myslenie (v poznámke je vysvetlené, že funkčná gramotnosť znamená kompetenciu využiť získané vedomosti, zručnosti na riešenie problémov v životných situáciách), na dvoch ostatných z ôsmich sú ciele rozvíjať u žiakov sociálne kompetencie s dôrazom na kultivovanú komunikáciu a spoluprácu a viesť žiakov k uplatňovaniu svojich práv, plneniu svojich povinností a rešpektovaniu práv iných ľudí.

Profil absolventa, ako je nadpísaná časť 3 vyjadruje, akými základnými³¹ kompetenciami majú žiačky a žiaci disponovať. Medzi nimi sú uvedené aj uplatňovanie zásad kritického myslenia; osvojenie základov efektívnej spolupráce a komunikácie v skupine; prijímanie rozmanitosti ako prirodzenej súčasti spoločnosti; poznanie a uplatňovanie svojich práv a rešpektovanie práv iných. Na ostatnom mieste sa uvádza: má predpoklady stať sa aktívnym občanom v národnom i globálnom kontexte.

3.3.1 Vzdelávacie oblasti a prierezové témy

Vzdelávacie oblasti a prierezové témy upravuje časť 4 ŠVP. V oblasti **Človek a spoločnosť** figurujú na 2. stupni predmety dejepis, geografia a občianska náuka. Charakteristika tejto oblasti je s ohľadom na nami sledovanú problematiku sformulovaná pomerne adekvátne. Píše sa v nej: [...] Cieľom tejto vzdelávacej oblasti je zoznámiť žiakov s vývojom ľudskej spoločnosti, s najvýznamnejšími spoločenskými javmi a procesmi, ktoré sa premietajú do každodenného života a vnímať svet integrujúco vo vzájomnom vzťahu medzi človekom a spoločnosťou v danom geografickom priestore. Poznanie minulosti svojho národa, ako aj národov Európy a sveta, oboznámenie sa so zemepisnými charakteristikami svojej vlasti a regiónov sveta a utváranie pozitívnych občianskych postojov je predpokladom získania občianskych kompetencií, ktoré patria ku kľúčovým vo vzdelávaní. [...] Žiaci sú vedení k pochopeniu vlastného miesta a úlohy v spoločnosti, ako aj k tomu, aby svojimi postojmi a konaním prejavovali občiansku aktivitu, zodpovednosť k sebe, svojim blízkym a krajine, v ktorej žijú. Vzdelávacia oblasť otvára priestor na kultivovanie individuálnych a spoločenských kompetencií. Učí vidieť veci a javy vo vzájomných súvislostiach, ponúka argumenty, inšpiruje k tvorivému riešeniu otázok a prispieva ku kritickému mysleniu žiakov. Súčasne rozvíja a upevňuje vedomie príslušnosti k európskemu civilizačnému a kultúrnemu prostrediu. [...]

Charakteristika oblasti vytvára dobré predpoklady pre rozvinutie vzdelávacích štandardov vyučovacích predmetov tak, aby sme v nich oprávnenne hľadali a videli usmernenia viacerých dokumentov: *Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* (2006/962/ES; *Deklaráciu o ľudskoprávnom vzdelávaní* (VZ OSN, 2011) a *Odporúčanie Výboru ministrov č. 7 z roku 2010 členským štátom o Charte Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam*.

V oblasti **Človek a hodnoty** sú to predmety Etická výchova alebo Náboženská výchova/Náboženstvo. Charakteristika oblasti je rozvinutím charakteristiky oblasti tak, ako bola uvedená pri iŠVP pre 1.stupeň ZŠ. Uvedená je nasledovne: Hlavnou úlohou tejto vzdelávacej oblasti je aktívne sa podieľať na formovaní osobnosti žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a univerzálne ľudské hodnoty zaujímajú významné miesto.

Správne sa zdôrazňuje, že v oblasti nejde len o informácie o morálnych zásadách, ale zároveň podporuje pochopenie a interiorizáciu (zvnútornenie) mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade. Pripravuje mladých ľudí pre život, pre vytváranie harmonických a stabilných vzťahov v rôznych sociálnych skupinách – v rodine, na pracovisku, v spoločnosti.

³¹ Pri 1. stupni sa hovorilo o kľúčových kompetenciách.

Pri charakteristikách voliteľných predmetov sa opäť stretávame s disparitou, o ktorej sme písali pri iŠVP pre 1. stupeň ZŠ. Prioritným zameraním **etickej výchovy** je výchova *k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov. Zvlášť dôležité je rozvíjať sebaúctu a úctu k iným, interpersonálne sociálne zručnosti a zvyšovať odolnosť žiakov voči negatívnym sociálno-patologickým či amorálnym vplyvom.* Základný cieľ predmetu **náboženská výchova/náboženstvo** je *pomôcť žiakovi zodpovedne myslieť, emocionálne sa prejavovať a správať vzhľadom na osobne žité náboženstvo a vieru. Predmet napomáha rozvíjať vzťah k Bohu, reflektuje otázku významu sveta, zmyslu a hodnoty života a noriem konania človeka a dáva odpoveď na základe zjavenia a viery cirkvi. Umožňuje urobiť osobné rozhodnutia vo vzťahu k iným konfesiam a náboženstvám, podporuje pochopenie a toleranciu voči rozhodnutiam druhých. Motivuje k osobnému náboženskému životu a k zodpovednému konaniu v cirkvi a v spoločnosti.*

Podľa nás aj v etickej výchove ide o zodpovedné myslenie a rozvoj emocionality tak, ako v náboženskej výchove/náboženstve ide (nemôže neísť) o prosociálnosť, sebaúctu a úctu k iným.

Ďalej, pri voliteľnosti predmetov vzniká legitímna otázka, ako sa na týchto predmetoch pertraktujú univerzálne ľudské hodnoty. Sloboda náboženského vyznania je predsa vymoženosťou demokracie, ktorá sa hlási k univerzálnym ľudským právam. Vychádzajúc z rovnosti práv vrátane práva na vzdelanie, každý človek má právo učiť sa univerzálnym ľudským hodnotám v záujme ich neustálej kultivácie a posilňovania.

Pokiaľ ide o **prierezové témy**, i tu sme sa rozhodli komparovať 1. a 2. stupeň ZŠ. Význam tém je uvedený totožne. Rozdiel je v počte tém. Pre 2. stupeň sú nimi: *Osobnostný a sociálny rozvoj, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Environmentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova a Ochrana života a zdravia.* V 1.stupni boli navyše *Regionálna výchova a ľudová kultúra, Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke.* Ani tu však nie je argumentovaný výber tém.

3.3.2 Etická výchova

Ľudsko-právny kontext v predmete etická výchova je na druhom stupni ZŠ relatívne dobre zastúpený. V **charakteristike predmetu** je uvedené, že jeho hlavnou funkciou je osobnostný a sociálny rozvoj žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej významné miesto zaujíma prosociálne správanie. Predmet rozvíja mravný úsudok, rozlišovanie dobra od zla, orientáciu v etických dilemách dnešnej spoločnosti. Ďalej, podieľa sa na primárnej prevencii porúch správania a učenia. Žiaci sú vedení k harmonickým a stabilným vzťahom v rodine, v kolektíve spolužiakov i v iných sociálnych skupinách a k reflexii a prehodnocovaniu svojho správania i správania iných, vzhľadom na cieľovú rovinu etickej výchovy, ktorou je sociálne rozvinutý človek a spolupracujúce spoločenstvo. Preto sa etická výchova javí ako predmet, ktorý pripravuje pôdu pre ostatné výchovy, ktoré súvisia s uplatnením sa nielen v konkrétnych osobných vzťahoch žiaka, ale aj v jeho pripravenosti žiť pre spoločné dobro s inými ľuďmi a pre iných.

Dá sa predpokladať, že primárne preventívna funkcia predmetu by mohla presnejšie zaostriť aj na také druhy negatívneho správania, ktoré vyplývajú z neznalosti a nerešpektovania ľudskej dôstojnosti a ľudských práv ak by, pravda, predmetu predchádzala patričná ľudskoprávna príprava.

Ciele predmetu sú príbuzné tým, ktoré boli vytýčené na 1. stupni. Pribudol cieľ *spôsobilosť pochopiť svoju sexuálnu identitu, hodnotu priateľstva, lásky, manželstva a rodiny*. Z ostatného cieľa vyplýva, že žiaci a žiačky majú vedieť zdôvodniť *dôležitosť stanovenia si životných cieľov, etických hodnôt a zachovávanía spoločensky uznávaných noriem*.

Ostatný cieľ opäť vyvoláva otázky, či nedochádza k rozdielnemu výkladu pri rozdielne volených predmetoch (keď sa rodičia rozhodujú medzi etickou a náboženskou výchovou). Konkrétne, pokiaľ ide napríklad o spoločensky uznávané normy, ku ktorým, ako vieme, sa prakticky neuskutočňuje závažnejšia odborná a verejná diskusia. Deti nenavštevujú naraz oba predmety a ako vieme, v iŠVP sa opakovane zdôrazňuje potreba osvojenia si analytického a kritického myslenia. Je preto voliteľnosť predmetov v prospech žiakov a žiačok keď nemôžu porovnať dve cesty k formovaniu osobnosti, identity, proľudskosti a prosociálnosti, atď. Ponúka sa tak otázka, či by sme nemali pre deti vytvoriť sprístupnenú vzdelávaciu oblasť, v ktorej by mali, takpovediac pod jednou strechou náuky o rozdielnych ideových prístupoch k človeku a svetu.

Štandardy sú rozprestreté do základných učebných cieľov 5. až 9. ročníka. Na základe našej analýzy ponúkame výber z nich:

Dôležité ciele pre končiaci 5. ročník sú formulované medziiným aj nasledovne: Poznanie a pozitívne hodnotenie druhých; Poznanie a pozitívne hodnotenie seba; Poznanie a pozitívne hodnotenie druhých; Tvorivosť v medziľudských vzťahoch. Z ich formulácií jednoznačne nevyplýva, že by sa odvíjali od konceptu ľudskej dôstojnosti a sledovali líniu ľudských práv. Ani ciele pre končiaci 6. ročník Identifikácia a vyjadrovanie citov; Kognitívna a emocionálna empatia; Asertívne správanie; Pozitívne vzory v každodennom živote; Prosociálne správanie nepracujú s využitím potenciálu ľudskoprávnej teórie a praxe. Až pri celi Objavovanie vlastnej jedinečnosti a identity pre končiaci 7. ročník sa k výkonovému štandardu: zdôvodniť význam poznania silných a slabých stránok osobnosti radí obsahový štandard: dôstojnosť ľudskej osoby. V ďalšom slede výkonovo-obsahových dvojíc sa objavuje aj úcta k iným. Po bloku asertivity nastupuje Prosociálnosť ako zložka vlastnej identity. Pribúda problematika nezávislosti a rešpektu, slobody a zodpovednosti, tolerancie. Nasledujú Etické aspekty vzťahu vo vlastnej rodine, v ktorých sa aplikuje predošlé prosociálne, pribúda však rešpekt k autorite. Etické aspekty integrovania sexuálnej zrelosti do kontextu osobnosti upriamujú medzi iným pozornosť i vzťahy medzi chlapcami a dievčatami a lásku medzi mužom a ženou (teda mimo možnosti neheterosexuálnych vzťahov). Ďalšie ciele sa zameriavajú na vzťah k chorým, starým, zdravotne a sociálne znevýhodneným ľuďom. Na konci 8. ročníka by mali podľa cieľa nazvaného Zdroje etického poznania ľudstva žiaci a žiačky vedieť/dokázať o. i. aj vymenovať príklady pozitívnych vzorov z dejín a literatúry (výkonový štandard, ku ktorému je priradený obsahový štandard etika a náboženstvá) a porovnať etický odkaz náboženstiev (výkonový štandard, ku ktorému je priradený obsahový štandard aktuálne etické problémy v spoločnosti). Tvorba týchto párových štandardov sa nejaví celkom optimálne najmä pri prvom páre. Oceňujeme však, že v etickej výchove nastúpilo s 8. ročníkom poznávanie náboženstiev ako takých. Hlavné zdroje etiky (výkonový i obsahový štandard) však neindikujú, odkiaľ okrem náboženstiev sa odvodzujú. Učebný cieľ Život, telesné a duševné zdravie ako etická hodnota sa vracia k súčasným etickým problémom a vymedzuje ich nasledovne: génová manipulácia, trest smrti, interrupcia. Vidíme, že tu sa priamo žiada vykladať ich ako záležitosti, ktoré priamo súvisia s problematikou ľudských práv. Či sú však žiaci a žiačky na to dostatočne pripravení, možno spochybniť. Ani ciele pre končiaci 9. ročník, ktoré sa týkajú problematik: Prehlbovanie komunikačných spôsobilostí; Zdravý životný štýl; Závislosti a Masmediálne vplyvy nevyužívajú apriori potenciál ľudskoprávneho prístupu.

Z hľadiska rodovej rovnosti vnímame predmet etická výchova hlavne v kontexte prierezovej témy Človek a hodnoty. Etická výchova, podľa ŠVP, ako už bolo naznačené, pripravuje mladých ľudí pre život v tom zmysle, aby dokázali v budúcnosti prispieť k vytváraniu harmonických a stabilných vzťahov v rodine,... Medzi ciele etickej výchovy patrí viesť žiakov a žiačky k sebaúcte, autonómnemu mysleniu a cíteniu, umožniť im spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov, umožniť zvnútorňovanie prosociálnych hodnôt. Obsah je zakomponovaný do 10 základných tém a 6 aplikačných tém, medzi ktoré patria napríklad: Rodina, v ktorej žijem; Výchova k manželstvu a rodičovstvu; ...

Cieľom etickej výchovy na druhom stupni ZŠ je aj „...spoznávať a osvojovať si práva a povinnosti v rodine, učiť sa kultivovane prejavovať svoj názor, ... rešpektovať rodičov, viesť s nimi konštruktívny dialóg, ... umožniť žiakom uvedomiť si svoju sexuálnu identitu, chápať pozitívneho hodnoty priateľstva, lásky, manželstva a rodiny, ... zaujať správny postoj k otázkam súvisiacim so sexualitou...“.

Cieľ Byť sám sebou, vedieť obhájiť svoje práva a názory je bližšie špecifikovaný nasledovne: žiak, žiačka obhajuje svoje legitímne práva, svoje názory doloží argumentáciou, rozlišuje manipulatívne správanie iných i seba a odmieta ho, vie povedať nie. V kontexte etických aspektov vzťahu k vlastnej rodine ide o. i. o rešpektovanie pravidiel hry – práva a povinnosti v rodine. Etické aspekty integrovania sexuálnej zrelosti do kontextu osobnosti sú špecifikované ako „rozvíjanie sexuálnej identity, vzťahy medzi dievčatami a chlapcami, utváranie predstáv o budúcom partnerovi. Vo vzťahu kinému pohlaviu je pozorný a vnímavý“³².

V kontexte iŠVP, žiaci a žiačky 6. ročníka sa na hodinách etickej výchovy v rámci oblasti Človek a spoločnosť zaoberajú témami rodina, vzťahy, práva a povinnosti v rodine, medziľudské vzťahy. Vedia „...porovnať rozdiely vo fungovaní harmonickej a rozvrátenej rodiny,...“³³ V 8. ročníku je téma ľudské práva a slobody, kde tvoria obsahový štandard predsudky, diskriminácia, práva dieťaťa. Žiaci a žiačky vedia „...identifikovať rodové stereotypy v okolí a médiách...“. Po prvý raz sa tak v dokumentoch upravujúcich vzdelávanie stretávame s explicitným pomenovaním rodových stereotypov a ich negatívnym vnímaním. Do akej miery však tento aspekt dokumentov učiteľky a učiteľia využijú, je otázne (aj vzhľadom na ich pregraduálnu prípravu). Je však dôležité upozorniť na to, že priestor pre prácu zameranú na rodovú senzitivizáciu detí (aj učiteliek a učiteľov) inovovaný štátny vzdelávací program vytvára. Do akej miery bude využitý, závisí výhradne od konkrétnych dispozícií a motivácie vyučujúcich a vedenia škôl.

Inovovaný štátny vzdelávací program v rámci oblasti človek a hodnoty charakterizuje etickú výchovu na druhom stupni ZŠ ako priestor, kde sú žiačky a žiaci, okrem iného „...vedení k harmonickým a stabilným vzťahom v rodine...“³⁴ Osvoja si postoje, ktoré podmieňujú kultivované medziľudské vzťahy. Naučia sa rozlíšiť pasívne, agresívne a asertívne správanie. Dokážu vyjadriť sebaúctu a zdravé sebavedomie. Dokážu vysvetliť pojem manipulácia. Priestor je tiež venovaný etickým aspektom vzťahu vo vlastnej rodine, ako bolo uvedené aj v kontexte ľudsko-právnej analýzy. Obsahový štandard obsahuje tiež témy priateľstvo

³² Je namieste pripomenúť, že v kontextoch sexuality sa prejavuje významná heteronormativita. Vzdelávanie ignoruje otázku sexuálnej identity a sexuálnej preferencie u detí (na základných školách) – zvlášť v tak komplikovanom období ich života.

³³ Občianska náuka – nižšie stredné vzdelávanie (2015)

³⁴ Etická výchova - nižšie stredné vzdelávanie (2015).

a láska, vzťahy medzi chlapcami a dievčatami, ktoré otvárajú možnosti pre témy prevencie rodovo podmieneného násillia vo vzťahoch. Žiaci a žiačky 9. ročníka majú možnosť naučiť sa efektívne riešiť konflikty, vyjadriť dôležitosť kompromisu pri riešení problémov.

3.3.3 Náboženská výchova

Aj na druhom stupni ZŠ je náboženská výchova realizovaná každou z relevantných³⁵ cirkví samostatne.

Z hľadiska ľudských práv sme reflektovali vlastnú charakteristiku jednotlivých cirkví: **Náboženská výchova/Náboženstvo – Cirkev bratská v úvode** vzdelávacieho štandardu, obdobne, ako na 1. stupni uvádza: Vzdelávací štandard pre predmet náboženská výchova/náboženstvo má svoje špecifiká. Jedným z nich je nadobúdanie a rozvíjanie spôsobilostí duchovne vnímať a osvojovať si sociálne spôsobilosti a komunikačné zručnosti. Nadobudnuté vedomosti, spôsobilosti a zručnosti sú predpokladom kritického myslenia, diskusie a hodnotiacich postojov, pričom sa stávajú prostriedkom, od ktorého sa odvíja dôvera voči Bohu a požadované správanie. Podľa **charakteristiky predmetu** ide o holistický prístup vo výchove. **Ciele predmetu** sú postulované podľa príslušnej vierouky, pričom získané poslanie má byť aplikované v oblasti viery, vzdelávania, etiky, sociálnych vzťahov a pod. v praktickom živote. Adekvátne k tomu sú formulované výkonové a obsahové štandardy. Ani tu zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach nie je prítomná.

Náboženská výchova/Náboženstvo – Evanjelická cirkev a. v. definuje: Vzdelávací štandard pre predmet náboženská výchova/náboženstvo má svoje špecifiká. Jedným z nich je predovšetkým rozvíjanie sociálnych spôsobilostí a komunikačných zručností, ktoré sa orientujú na postoje v životných situáciách a na konkrétne prejavy správania. Predmet náboženská výchova/náboženstvo má duchovný charakter a z toho vychádza aj jeho zameranie. Získavané vedomosti, spôsobilosti a zručnosti sú dôležité pre praktický život. Pomáhajú pri správnej orientácii v súčasnosti, pomáhajú pri humanizácii, vytváraní priaznivej klímy v škole a spoločnosti. Podľa **charakteristiky predmetu** ide o predmet, ktorý vedie k aktívnemu zapájaniu sa do života rodiny, Cirkvi i spoločnosti. Podľa jedného z **cieľov predmetu** žiaci nadobudnú spôsobilosť lepšie sa orientovať v zložitých morálnych, sociálnych, ekonomických a politických situáciách. Výkonové a obsahové **štandardy** sú postulované v intenciách príslušnej vierouky. V celku Povinnosti voči bližným sa o. i. uvádza ako výkonový štandard (pre 7. ročník): uviesť príklady pravidiel kresťanského spolužitia z listov apoštolov a ako obsahový štandard: ľudské práva, povinnosti. Ďalej, ako výkonový štandard: vysvetliť pojmy – pacifizmus, rasizmus, nacionalizmus, tolerancia, xenofóbia a ako obsahový štandard hodnota ľudského života. Na konci 9. ročníka by mala byť prítomná aj znalosť ateizmu, nihilizmu, New Age, postmodernizmu, čo sú štandardy zaradené v celku Religionistika – Náboženstvá sveta. Aj tu zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach nie je prítomná.

Náboženská výchova/Náboženstvo – Katolícka cirkev konkretizuje, že požadované vedomosti v náboženskej výchove/náboženstve slúžia rozvoju náboženskej dimenzie, ktorá je súčasťou kultúry a prispieva k celkovému formovaniu osobnosti žiakov. **Charakteristika predmetu** o. i. uvádza: Predmet náboženská výchova/náboženstvo v nižšom strednom vzdelávaní odovzdáva základné náukové predpoklady kresťanských životných postojov a

³⁵ Slovenské školy ponúkajú vybrané kresťanské náboženstvá tak, ako ich zostavili jednotlivé cirkvi.

konania žiakov. Ponúka im pomoc pri orientácii v súčasnom svete z biblického hľadiska, kresťanskej tradície a vedie k oboznámeniu a ponuke kresťanského štýlu života. Umožňuje konfrontovať sa s veľkými existenčnými otázkami človeka a hľadať na ne odpovede. Zároveň je aj službou spoločnosti, kde napomáha výchove detí a mladých ľudí najmä svojím preventívnym systémom. Ovplyvňuje hodnotovú orientáciu žiakov, ktorá im pomáha byť prospešnými rodine, spoločnosti a Cirkvi. Je výchovou k zodpovednosti za vlastné konanie, učí žiakov kriticky myslieť, nenechať sa manipulovať ani nebyť manipulátormi, chápať vlastné konanie i konanie druhých ľudí v kontexte rôznych životných situácií. **Ciele predmetu,** výkonové a obsahové **štandardy,** v ktorých nachádzame aj pojem dôstojnosti a práv sú postulované v intenciách katolíckej viery. Na konci 6. ročníka by mala byť podľa nej prítomná napríklad schopnosť (výkonový štandard) sformulovať zásady pre správne fungovanie medziľudských vzťahov; posúdiť na konkrétnych situáciách postoj spoločnosti k pravde, láske a spravodlivosti. Na konci 7. ročníka v celku Sloboda človeka ide o schopnosť posúdiť potrebu Božieho zákona a jeho vplyv na slobodu človeka. Tomuto výkonovému štandardu je priradený obsahový štandard práva človeka. Vidíme, že pojem ľudské práva nie je dostatočne prítomný. Problematika slobody sa nastoľuje v zmysle Desatora. Na konci 8. ročníka v celku Kto je človek ukladá výkonový štandard dosiahnutie schopnosti poukázať na dôstojnosť človeka vo svetle viery a Svätého písma. Zodpovedá mu obsahový štandard byť človekom. Nasleduje schopnosť opísať vnímanie muža a ženy v rôznych kultúrach a porovnať ho s kresťanským učením ako výkonový štandard, doplnený obsahovým štandardom v znení dôstojnosť človeka stvoreného na Boží obraz, človek ako muž a žena (dôstojnosť muža a ženy). Ďalší celok nesie názov Ľudskosť. Orientuje sa na ľudské utrpenie ale aj neľudské konanie človeka. V rámci ich poznávania by mala byť nadobudnutá schopnosť posúdiť nebezpečenstvo náboženského fundamentalizmu, intolerancie a odsudzovania. Celok Dôstojnosť a výkon človeka obsahuje aj tieto výkonové štandardy: vymenovať dôsledky posudzovania hodnoty človeka na základe iba jeho výkonu (zodpovedá mu obsahový štandard „mať“, alebo „byť“) a porovnať Ježišov zákon lásky so sociálnymi zákonmi modernej spoločnosti (zodpovedá mu obsahový štandard hodnota ľudskej práce a dôstojnosť človeka). V celku Kultúra života predmet usiluje o dosiahnutie schopnosti zdôvodniť hodnotu každého človeka od počatia až po prirodzenú smrť a ľudskosť sa uvádza ako kresťanský postoj ku kultúre života. Na konci 9. ročníka je výkonovým štandardom schopnosť rozlíšiť rôzne formy spolužitia dvoch ľudí v súčasnosti ale aj zdôvodniť jednoduchým spôsobom nerozlučnosť manželstva (podľa obsahového štandardu ako vzťahu muža a ženy). Otázky ľudských práv a ľudskej dôstojnosti sú, ako sme spomenuli, vnímané výhradne v kontexte vierouky. Navyše viaceré pomenovania jednotlivých oblastí naznačujú, že obsahovo sa venuje pozornosť odlíšaniu toho, ako je vnímaná dôstojnosť človeka a ľudské práva cirkvou a spoločnosťou. Domnievame sa, že je tu prítomné isté riziko zdôrazňovania konfliktného chápania a, vzhľadom na definovaný cieľ predmetu, na uprednostňovanie cirkevného chápania pred celospoločenským. Táto oblasť by si však vyžadovala hlbšie preskúmanie.

Pravoslávna Náboženská výchova/Náboženstvo v úvode k štandardu uvádza (rovnako ako v 1. stupni): Vzdelávací štandard náboženskej výchovy/náboženstva má svoje špecifiká. Jedno z nich spočíva v spoznávaní a rozvíjaní dobrých medziľudských vzťahov, reflexii v otázkach Boha, v oboznamovaní sa s posolstvom, na ktorom sa zakladá viera a v motivácii k osobnému náboženskému životu v Cirkvi a zodpovednému konaniu v spoločnosti. **Ciele predmetu** sú oproti 1.stupňu rozšírené. Vyberáme z nich: Žiaci získajú povedomie jedinečnosti a neopakovateľnosti každého človeka, ktoré garantuje to, že sme stvorení na

Boží obraz; naučia sa prijímať vlastnú osobnosť a osobnosť druhých ľudí; naučia sa rešpektovať názory a cítenie druhých ľudí; nadobudnú spôsobilosť, ako hľadať svoju základnú životnú orientáciu, vystihnúť podstatu bytia, správne formulovať otázky týkajúce sa hodnôt, postojov a konania; naučia sa rešpektovať základné princípy demokracie, ľudské práva, iné náboženstvá, národy, národnosti, rasy a etnické skupiny; získajú informácie pre konfrontáciu s vedeckými a náboženskými/kresťanskými/ pohľadmi na svet a kriticky ich hodnotia; nadobudnú spôsobilosť kritického myslenia hodnotením pozitívnych a negatívnych javov v spoločnosti a Cirkvi; nadobudnú spôsobilosť aktivizovať dary Svätého Ducha pre cnotný život v každodennom zápase proti hriechu a zlému konaniu.

V cieľoch síce vidíme (výslovnejšie než v predošlých náboženských výchovách) postulovaný zmysel pre poznávanie demokracie, ľudských práv a rôznej inakosti, je však zrejmé, že ich výklad je určený vieroukou. Potvrdzujú to aj výkonové **štandardy**, kde ide napríklad o to: *vysvetliť pojem originalita ľudskej bytosti; aplikovať skúsenosť lásky na svojich blížnych* ale v súlade s obsahom (obsahovým štandardom) Desiat Božích prikázaní. Smeruje sa k schopnosti *zhodnotiť zákony spoločnosti* ale aj *rozlíšiť nebezpečenstvo šovinizmu, nacionalizmu a rasovej neznášanlivosti ako Božej výzvy*. Podľa celku *Rodina – základná bunka spoločnosti a Cirkvi* má byť na konci 9. ročníka prítomná schopnosť *vysvetliť komplementaritu medzi mužom a ženou* (obsahový štandard muž) a *zdôvodniť význam rodiny pre jednotlivca a ľudské spoločenstvo* (obsahový štandard žena).³⁶ Celok *Morálne hodnoty* má napomôcť vysvetliť, že *Božie zákony chránia človeka pred závislosťou každého druhu a vedú ho ku skutočnej slobode*.

Náboženská výchova/Náboženstvo – Reformovaná kresťanská cirkev v úvode sumarizuje svoj účel: Súhrnne možno povedať, že poslaním tohto predmetu je napomôcť žiakom v hľadaní správnej cesty v živote, hľadaní jeho zmyslu a aktívnemu poznaniu Božieho plánu záchranu vo viere v Pána Ježiša Krista. **Ciele predmetu**, výkonové a obsahové **štandardy** sú postulované v intenciách vierouky. Zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach explicitne nie je prítomná.

Z hľadiska rodovej rovnosti môžeme konštatovať už z predchádzajúcej analýzy venovanej ľudským právam, že náboženstvo/náboženská výchova na druhom stupni základných škôl identifikuje medzi relevantnými oblasťami a témami aj rodové vzťahy (aj keď výhradne ich vníma v kontexte heteronormativity a sústreďuje sa na ich identifikáciu v kontexte párového spolujitia, rodiny a reprodukcie). Okrem už spomínaných oblastí (analyzovaných v kontexte ľudských práv), venujú špecifickú pozornosť párovým vzťahom Evanjelická a katolícka cirkev:

Náboženská výchova Evanjelická cirkev a. v. podľa vlastných slov „rozvíja duchovný svet žiakov“³⁷. Žiaci sa okrem iného učia „popísať vzájomnú lásku ako dôležitý pilier pre manželstvo a rodinný život.“ Učia sa „...obhájiť, že pomsta nie je správna voľba pri riešení konfliktov.“ Na konci 7. ročníka žiaci a žiačky vedia vysvetliť pojmy: rodičovstvo,....rozvod, nevera, ..., homosexualita. V oblasti ľudských práv vedia ...zdôvodniť na základe Biblie slobodu jednotlivca v právach i povinnostiach. Učia sa tiež ...zdôvodniť potrebu žiť vo vzťahoch, ktorých základom je Boh.

³⁶ Pripomeňme si na tomto mieste, že obsahový štandard prináša pojem/ pojmy ako kľúčový prvok/prvky vnútornej štruktúry učebného obsahu. Až úsmevne pôsobí konštrukcia, podľa ktorej je kľúčovým prvkom vysvetlenia komplementarity muža a ženy muž a zdôvodnenia významu rodiny.... zase žena.

³⁷ Náboženská výchova/náboženstvo – Evanjelická cirkev a. v. – nižšie stredné vzdelávanie (2015)

Náboženská výchova Katolíckej cirkvi ponúka žiačkam a žiakom orientáciu v súčasnom svete z biblického hľadiska, kresťanskej tradície a vedie k oboznámeniu a ponuke kresťanského štýlu života. Žiačky a žiaci sa tiež oboznámia s rozdielmi medzi ženami a mužmi pre „vzájomné dopĺňanie sa“, vedia „ocenit’ napĺňanie sociálnych rolí muža a ženy z pohľadu kresťanského ideálu vyjadreného v Desatore“. V tematickom celku **Zodpovednosť a budovanie vzťahov** sú v obsahovom štandarde zahrnuté témy láska vzťah muž a žena, ideál rodiny a pseudorodina. Žiaci a žiačky sa naučia „zdôvodniť jednoduchým spôsobom nerozlučnosť manželstva“, „vymenovať základné riziká vyplývajúce zo zneužitia a nepochopenia lásky“, „obhájiť potrebu zdravej rodiny...“, „vyjadriť v modelových situáciách alternatívy efektívneho riešenia rodinných konfliktov“.

3.3.4 Občianska náuka

Štátny vzdelávací program charakterizuje občiansku náuku nasledovne: Predmet prispieva k vytváraniu a rozvoju sociálneho a občianskeho vedomia žiakov. [...] sprostredkuje potrebné vedomosti, zručnosti a nadobudnutie spôsobilostí, ktoré im umožnia orientovať sa v sociálnom prostredí a v bežných životných situáciách. Umožňuje žiakom pochopiť seba samých a pomáha im v ich socializačnom procese. Vedie ich k poznávaniu svojej rodiny, školy, obce, regiónu, Slovenska a Európskej únie. Učí ich demokraticky myslieť a konať, poznávať svoje práva a povinnosti a obhajovať práva druhých. Poskytuje žiakom základné vedomosti z oblasti štátu a práva, umožňuje im pochopiť ekonomický život spoločnosti a vedie ich k aktívnej občianskej angažovanosti, ktorej jedným z dôležitých predpokladov je kritické myslenie.

Primárnou oblasťou pre náš záujem sa v kontexte tohto predmetu javí hlavne **oblasť ľudských práv a ľudskej dôstojnosti**.

Ciele predmetu sa odvíjajú od želanej situácie, kedy Žiaci získajú vedomie jedinečnosti a neopakovateľnosti každého človeka v spoločnosti; realisticky sa spoznávajú, hodnotia seba samých; osvoja si pravidlá a normy spoločenského spolunažívania; uvedomujú si práva a povinnosti a primerane svoje práva obhajujú; preberajú zodpovednosť za vlastné názory, postoje a dôsledky konania; uznávajú základné princípy demokracie; budujú si tolerantný prístup k iným názorom, postojom, hodnotám a kultúram; učia sa aktívnemu občianstvu a osobnej angažovanosti; získajú základné vedomosti o sociálnoekonomickom a právnom fungovaní spoločnosti.

Hore uvedené sa konkretizuje na osi: rodina – trieda – škola – vlast’ (po 6. ročník). Hoci sa v tejto časti ŠVP neoperuje ľudskými právami, sleduje sa vo všetkých vzťahových rovinách problematika práv a povinností. Identifikujeme progresívne prvky, ktoré môžu znamenať, že škola je usmerňovaná k aktívnej tvorbe pravidiel všetkými zúčastnenými (školský poriadok, školská samospráva), čo je vlastný znak školy, ktorá má byť tréningovým poľom ľudskoprávnosti a demokratického občianstva. Nasledujú (pre 7. ročník) celky/učebné ciele *Postavenie jednotlivca v spoločnosti* a *Sociálne vzťahy v spoločnosti*, ktoré tiež, ako tie predošlé, nevenovali pozornosť ľudským právam, hoci je to vzhľadom na povahu a zameranie traktovaných tém nevyhnutné. Až celok *Štát a právo* (pre 8. ročník) začína analýzou *Ústavy SR* a venuje sa problematike demokracie ako jednej z foriem vlády. Zameranie na druhú hlavu ústavy nachádzame až v celku nazvanom *Ľudské práva a slobody*, avšak bez zacielenia na kľúčový pojem ľudská dôstojnosť. Celkovo tento blok vyžaduje značnú korektúru tak čo do výkonového ako aj obsahového štandardu, pretože kuso usmerňuje problematiku k (obsahovým štandardom) ľudským právam

a slobodám, predsudkom, diskriminácii, právam dieťaťa a *Dohovoru o právach dieťaťa* bez vyznačenej (absentujúcej) súvislosti s ľudskou dôstojnosťou a medzi sebou navzájom. V rovine pojmu nachádzame vo výkonovom štandarde problematiku *rodových* stereotypov v okolí a médiách, ktoré treba vedieť identifikovať. Zaujalo nás, že pojem je sformulovaný práve takto, nakoľko v dokumentoch, ktoré skúmame, dominuje slovné spojenie rovnosť/rovnoprávnosť muža a ženy.

Pozitívnym prvkom v tomto predmete je nastolenie poznávania Európskej únie. Dodajme však, že bez jej uvedenia ako občiansko-hodnotového priestoru, v ktorom sú demokracia, právny štát a ľudské práva kľúčovými prvkami.

Výpovednú hodnotu majú **rámcové učebné plány** (ďalej „RUP“). Stanovujú časové dotácie vyučovacích predmetov v ŠVP podľa ročníkov. Vymedzujú počet voliteľných (disponibilných hodín), ktoré škola konkretizuje vo svojom školskom vzdelávacom programe.

Pokiaľ ide o oblasť *Človek a spoločnosť*, pre *vlastivedu* je určených v 3. ročníku jedna a v 4. ročníku 2 vyučovacie hodiny, pre *občiansku náuku* je v 6. – 9. ročníku vymedzená 1 vyučovacia hodina. V oblasti *Človek a hodnoty* sú voliteľné predmety *etická výchova/náboženská výchova/náboženstvo* rovnako dotované vo všetkých ročníkoch 1. aj 2. stupňa ZŠ 1 hodinou.

Z hľadiska rodovej rovnosti, ako už bolo naznačené, je dôležitou súčasťou vzdelávania zameraného na primárnu prevenciu rodovo podmieneného násillia vzdelávacia oblasť *Človek a spoločnosť*. V tejto oblasti je medzi cieľmi identifikovaná aj „...výchova k tolerancii a rešpektovaniu ľudských práv, k rovnosti mužov a žien ...“. Jedným z **cieľov** predmetu **Občianska náuka**, aj prostredníctvom ktorého sa táto vzdelávacia oblasť realizuje, je preto podľa iŠVP vytváranie pozitívnych vzťahov k opačnému pohlaviu v prostredí školy a mimo školy; rozpoznávanie stereotypných názorov na postavenie muža a ženy. Tieto ciele sú formulované tak pre nižšie, ako aj vyššie stredné vzdelávanie (ISCED 2 a ISCED 3).

Pre druhý stupeň ZŠ v predmete občianska náuka uvádza **obsahový a výkonový štandard** viacero pre nás relevantných tém v rámci 4 tematických celkov: **Moja rodina** obsahuje témy, ako vzťahy v rodine, roly jednotlivých členov rodiny: princípy, na ktorých fungujú vzťahy v rodine - vie rozlíšiť pozitívne a negatívne vzťahy v rodine; krízy v rodine – dôvody, ktoré vedú ku krízam v rodine: rozvod rodičov; Problémy rodinného života a ich riešenie – typológia záťažových situácií, problémy rodinného života, spôsoby riešenia a dokumenty a Zákon o rodine – Dohovor o právach dieťaťa a Zákon o rodine. Výkonový štandard uvádza, že žiak/žiačka vie pracovať s dokumentom a zákonom. Pozná svoje práva a povinnosti zo zákona. Osobne sa angažuje proti porušovaniu práv detí. Vie že vzťahy v rodine upravuje Zákon o rodine. Tematický celok **Moja škola** obsahuje medziiným tému sebahodnotenie a hodnotenie žiakov triedy: rovnosť, rovnakosť, predsudok,... Výkonový štandard znie: vie rozlíšiť pojmy rovnosť a rovnakosť. Chápe pojem predsudok, na príkladoch uvedie, čo môžu predsudky spôsobiť. Tematické celky **Čo sú ľudské práva a slobody a prečo sa o nich učíme**: základné ľudské práva a slobody a **Základné dokumenty ľudských práv**, kde po ich absolvovaní žiak/žiačka pozná základné dokumenty ľudských práv a inštitúcie ochraňujúce ľudské práva, zvyšujú ľudskoprávne povedomie žiakov a žiačok a podporujú aj právnu gramotnosť. Špecificky v kontexte rodovo podmieneného násillia vnímame ako relevantný tematický celok **Rodinné právo**: Zákon o rodine, manželstvo, rodina, rozvod.

4. Výchova k ľudským právam a rodovej rovnosti ako prevencia rodovo podmieneného násillia na stredných školách

Pri analýze prevencie rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia prostredníctvom výchovy a vzdelávania podporujúcej ľudské práva a rodovú rovnosť sme sa zamerali na gymnáziá, ktoré ponúkajú úplné všeobecné stredné vzdelávanie a na stredné odborné školy (vybrané odbory) vo všetkých stupňoch. Jednotlivé odbory stredných odborných škôl sme zvolili na základe ich zamerania v relevantných pomáhajúcich profesiách. Gymnáziá sme zvolili na základe nášho predpokladu, že budú ponúkať najvšeobecnejší a najširší rámec nami sledovaných oblastí.

4.1 Ľudské práva a rodová rovnosť v obsahoch jednotlivých predmetov na gymnáziách

V avíze k inovovaným ŠVP pre gymnáziá na webovom sídle MŠVVaŠ SR³⁸ sa uvádza: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR zverejnilo inovovaný Štátny vzdelávací program pre gymnáziá (ISCED 3A) pod číslom 2015-7846/10840:1-10B0 s platnosťou od 1. septembra 2015 začínajúc 1. ročníkom štúdia pre gymnáziá so štvorročným štúdiom a päťročným štúdiom a 1. ročníkom štúdia a 5. ročníkom štúdia pre gymnáziá s osemročným štúdiom. Súčasťou štátneho vzdelávacieho programu sú aj príslušné rámcové učebné plány. Z ďalšieho textu vyplýva, že jednotlivé ročníky nabiehajú na inovované štátne vzdelávacie programy (iŠVP) postupne.

Analýza širšieho kontextu ľudských práv bola realizovaná rovnakým postupom, ako pri predchádzajúcich stupňoch vzdelávania.

ŠVP pre gymnáziá pokrýva úplné stredné všeobecné vzdelanie. Úvod tohto ŠVP sa v zásade neodlišuje od úvodu k ŠVP pre 1. a 2. stupeň ZŠ. Vo **všeobecných cieľoch** úplného stredného všeobecného vzdelávania však vidíme istý významný posun. Ak sa vo všeobecných cieľoch ŠVP pre ZŠ vyskytla problematika práv, tak len ako práv respektíve práv a povinností, aj to na konci rebríčka všeobecných cieľov. ŠVP pre gymnáziá prináša rámec pre konkretizované predmetové ciele a ciele prierezových tém tak, že od dôrazu na systematickosť, abstraktné, logické, kritické myslenie a spôsobilosť aplikovať ich optimálne v životnej praxi vedie k prehľbovaniu sociálnych kompetencií, osobitne kultivovanej komunikácie, racionálnej argumentácie a efektívnej spolupráce. Ako ôsmy v poradí nasleduje cieľ posilniť u žiakov prístup rešpektujúci ľudské práva a zodpovednú účasť v demokratickej spoločnosti. Po ňom sú vytýčené ďalšie tri ciele, ktoré sa týkajú zdravého životného štýlu ale aj motivovania žakov k tomu, aby sa zaujímali o svet a ľudí okolo seba, aby boli aktívni pri ochrane ľudských a kultúrnych hodnôt, životného prostredia a života na Zemi. Záverom sa udáva cieľ viest žakov k tomu, aby si uvedomili globálnu previazanosť udalostí, vývoja i problémov na miestnej, regionálnej, národnej i svetovej úrovni.

³⁸ Dostupné na: <https://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-gymnazia/>

O hierarchii cieľov možno diskutovať. Nateraz vyzdvihnime, že v ŠVP sa ocitol všeobecný cieľ v prospech ľudských práv a demokratického občianstva, pričom sa sleduje kontext od miestneho až po globálny. Obdobne pozitívne v **profile absolventa gymnázia** nachádzame ako ostatné (zrejme završujúce profilové) charakteristiky tieto: akceptuje a uplatňuje ľudské práva vo vzťahu k sebe a iným, rešpektuje inakosť v spoločnosti; je si vedomý svojich občianskych práv a povinností, uvedomuje si význam a potrebu občianskej angažovanosti v národnom a globálnom kontexte; uznáva a je pripravený v praxi aplikovať demokratické princípy spoločnosti; zaujíma sa o svet a ľudí okolo seba, je pripravený aktívne chrániť ľudské a kultúrne hodnoty a životné prostredie na Zemi.

V predmetovej skladbe nami sledovaných **vzdelávacích oblastí** sa oproti 2. stupňu ZŠ nič nemení. Oblasť *Človek a spoločnosť* pozostáva z dejepisu, geografie a občianskej náuky, oblasť *Človek a hodnoty* z etickej výchovy alternovanej náboženskou výchovou/náboženstvom. Táto skladba je rovnaká u gymnázií so 4-ročným, 5-ročným i 8-ročným vzdelávacím programom. V stručných charakteristikách oblastí a prierezových tém nenachádzame nič zásadne nové, rozhodujúce bude mapovanie vzdelávacích štandardov predmetov. Doplňme len, že prierezovými témami v rámci úplného stredného všeobecného vzdelávania sú témy: *osobnostný a sociálny rozvoj, environmentálna výchova, mediálna výchova, multikultúrna výchova, ochrana života a zdravia.*

Analýza jednotlivých predmetov sa opierala o formulácie dokumentov a vychádzala z nasledujúcich úvah:

Nakoľko zo všeobecných cieľov ŠVP pre gymnázia jasne vyplýva, že ich absolventi a absolventky majú disponovať rešpektom k ľudským právam a pripravenosťou na účasť v demokratickej spoločnosti, v mapovaní predmetov sme sledovali, ako na ne žiačky a žiakov pripravujú, presnejšie, akú mieru kompetenčnej výbavy im sprostredkujú;

Keďže sa vzdelávacie programy členia na línií 4-ročných, 5-ročných a 8-ročných gymnázií, čo znásobuje množstvo preskúmania hodnej dokumentácie, sústredili sme sa prevažne na výber takých explicitných dôrazov na problematiku ľudskej dôstojnosti resp. ľudských práv (prípadne úzko súvisiacich prvkov) vo vyučovaní, akými je uvedený štátny vzdelávací program pre gymnáziá vôbec.

4.1.1 Etická výchova

Podľa formulácie ISCED 3, žiaci a žiačky sa učia tvorivému riešeniu medziľudských vzťahov, zdokonaľovať sebaovládanie, komunikačné zručnosti, dokážu rešpektovať práva iných ľudí. Dokážu prejaviť pozornosť k opačnému pohlaviu. Pri téme **dobré vzťahy v rodine** sa žiaci a žiačky učia o vzťahoch v rodine, fungujúcej rodine, rovnosti a rovnakej dôstojnosti žien a mužov. Na príkladoch zo života vedia „...vyhodnotiť na príkladoch zo života prejavy ne/rovnosti žien a mužov (rovnaké práva, rovnosť šancí, atď.)“³⁹. Zdá sa, že tak oblasť ľudských práv, ako aj rodovej rovnosti má v etickej výchove svoje relevantné miesto.

Z hľadiska ľudských práv sme sa izolovane zamerali na štvorročné/päťročné a osemročné gymnáziá:

Etická výchova – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom v charakteristike a cieľoch predmetu nenasvedčuje, že ich pojmovo prepája na klauzuly

³⁹ Etická výchova – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom (2015)

venované ľudským právam v ŠVP pre gymnáziá. Pre našu analýzu sme vnímali ako relevantné dva tematické celky: celok *Dôstojnosť ľudskej osoby*, pre ktorý je jeden z výkonových štandardov formulovaný ako schopnosť žiačky alebo žiaka pozitívne hodnotiť seba a druhých ľudí a obsahový štandard je vymedzený ako hodnota ľudskej osoby; ďalším výkonovým štandardom je schopnosť akceptovať ľudí, ktorí majú iné názory a postoje, pričom mu zodpovedá obsahový štandard pozitívne hodnotenie druhých v bežných a záťažových situáciách; ako relevantný vnímame v tomto tematickom celku aj výkonový štandard rešpektovať práva iných ľudí, ku ktorému sa viaže obsahový štandard rešpekt a úcta k človeku. Napriek relatívne adekvátne formulovaným výkonovým a obsahovým štandardom v uvedenom tematickom celku, konštatujeme, že tu chýba definičná rovina ľudskej dôstojnosti. Druhým relevantným je tematický celok *Filozofické zovšeobecnenie dosiaľ osvojených etických zásad*; vo výkonovom aj obsahovom štandarde ide o poznanie a rozlíšenie mravných a právnych noriem ale aj o diskusiu o aktuálnych etických problémoch. Žiaľ, aj tu chýba ukotvenie v teórii a praxi ľudských práv.

Etická výchova – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom, medzi cieľmi predmetu uvádza nadobudnutie spôsobilosti na pochopenie a rešpektovanie najvyššej hodnoty, ktorou je život človeka a všetko, čo vedie k jeho rozvoju. Ľudské práva sa explicitne nespomínajú. Pre 1. až 4. ročník etická výchova definuje vo vzdelávacích štandardoch dva pre nás relevantné tematické celky: Celok Objavovanie vlastnej jedinečnosti a identity (siedmy v poradí) definuje následné výkonové štandardy a k nim relevantné obsahové štandardy: VŠ: zdôvodniť význam poznania silných a slabých stránok osobnosti a k tomu OŠ: dôstojnosť ľudskej osoby; ďalším relevantným je VŠ: prejsť sebaúctou a zdravé sebavedomie a k nemu OŠ: úcta k iným. Aj tu chýba odvodenie dôstojnosti a úcty z teórie a praxe ľudských práv. V tematických celkoch Byť sám sebou, vedieť obhájiť svoje práva a názory a Prosociálnosť ako zložka vlastnej identity, ale aj iných, tiež chýba opora v poznaní /rešpektovaní vlastnej ľudskej dôstojnosti a ľudskej dôstojnosti iných. Vzdelávacie štandardy pre 5. až 8. ročník kopírujú celky, ktoré sme vyznačili pri 4-ročnom a 5-ročnom programe.

Z hľadiska rodovej rovnosti, ŠVP pre oblasť Človek a hodnoty v predmete etická výchova špecifikuje: Vzdelávanie v tejto oblasti vedie žiačky a žiakov na stredných školách k: „... uvedomeniu si, ako sa ja sám, ale aj iní okolo mňa, správajú, reagujú v konfliktnej situácii ako takej (napr. s deťmi, partnermi, manželmi), ... učeniu sa efektívne riešiť bežný partnerský, rodinný ... konflikt; ... rozpoznávanie únikových, agresívnych a asertívnych prejavov správania a reagovania u iných osôb a sám byť schopný reagovať neagresívne aj v situácii záťaže, stresu, krízy..., učeniu sa presadzovať svoje požiadavky, návrhy, názory, postoje asertívne tak, aby som druhých nezraňoval, predchádzaniu agresívnym a únikovým formám správania a konania (šikanovanie a mobbing)...“ Je možné v tejto súvislosti identifikovať aj relevantné tematické celky: Dôstojnosť ľudskej osoby – sebaovládanie a seba výchova; Etika sexuálneho života - vo vzťahoch s osobami opačného pohlavia je rozvážny; Dobré vzťahy v rodine - fungujúca rodina a prevencia voči kriminalite a závislostiam. Chápe svoje miesto v rodine a svoj podiel na jej dobrách a zlyhávaniach. Aj tu platí, že tento, pomerne dostatočný priestor môže a nemusí byť využitý. Záleží na motivácii a prístupe vyučujúcich i vedenia škôl.

4.1.2 Náboženská výchova/náboženstvo

Tento predmet sme analyzovali s ohľadom na jednotlivé konfesie, ako aj s rozlíšením typov škôl.

Z **hľadiska ľudských práv** sme sa zamerali opäť na identifikáciu explicitne prítomných formulácií relevantných v kontexte ľudských práv a ľudskej dôstojnosti.

Náboženská výchova/náboženstvo – Cirkev bratská – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom: Predmet je povinným predmetom v cirkevnom gymnáziu, zriadenom Cirkvou bratskou a povinne voliteľným predmetom náboženská výchova v štátnom gymnáziu. V **charakteristike predmetu** sa avizuje, že hodiny náboženstva chcú byť v pravom zmysle slova ekumenické. [...] Predmet má poskytnúť bezpečný priestor pre vyrovnávanie rozdielov medzi žiakmi a to aj v tom zmysle, aby sa žiaci zo sekulárneho prostredia necítili hneď od začiatku vylúčení, resp. aby nemali pocit, že v tomto predmete nemôžu dosiahnuť dobrý výsledok. Podľa cieľov predmetu žiaci o. i. rešpektujú odlišné pohľady na svet; si osvoja základný prehľad o učení iných svetových náboženstiev a svetonázorov. V kontexte našej analýzy vnímame ako relevantné nasledujúce výkonové a obsahové štandardy: akceptovať druhého človeka aj s odlišnými postojmi a názormi a k nemu relevantný obsahový štandard ľudská prirodzenosť; multikulturalizmus.

Náboženská výchova/náboženstvo – Cirkev bratská – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom: Predmet je povinným predmetom na cirkevných školách, ktorých zriaďovateľom je Cirkev bratská. V **charakteristike predmetu** sa avizuje: Umožnenie žiakovi rozvíjať jeho/jej vzťah k Bohu ako k reálnej bytosti. [...] Robí tak holisticky, t.j. vychováva žiaka s ohľadom na jeho fyzický vývin, podporuje jeho kognitívny, emocionálny a sociálny rozvoj. [...] Prispieva tak k dosahovaniu celkového kompetenčného profilu žiaka podľa štátneho vzdelávacieho programu. **Ciele predmetu, výkonové a obsahové štandardy** sú postulované v intenciách vierouky. Vzdelávací štandard pre 1. – 4. ročník neobsahuje zmienku o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach. Vzdelávací štandard pre 5. – 8. ročník obsahuje napríklad výkonový štandard v zmysle spoznávania a riešenia rôznych konfliktov, rozvíjania tolerancie, akceptácie človeka aj s odlišnými postojmi a názormi, pestovania kvalitných medziľudských vzťahov. Je čiastočnou modifikáciou štandardu gymnázia s 4-ročným a 5-ročným vzdelávacím programom. Nijako sa však nevymyká z charakteristickej podoby náboženských výchov, v ktorých nenachádzame koncept univerzálnych ľudských práv, hoci, ako sme uviedli vyššie, podľa profilu absolventiek a absolventov gymnázia by vo výučbe mal byť prítomný.

Náboženská výchova/náboženstvo – Evanjelická cirkev a. v. – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom je povinne voliteľným vyučovacím predmetom. Podľa charakteristiky predmetu je priestorom pre formovanie morálneho a kresťanského človeka [...] má vychovávať osobnosť, ktorá si je vedomá vlastnej hodnoty [...] dokáže žiť ako jednotlivec, v spoločenstve a spoločnosti a svoju životnú cestu si volí s orientáciou na kresťanské hodnoty vychádzajúce z Biblie. Ciele predmetu, výkonové a obsahové štandardy sú postulované v intenciách vierouky. Nemáme dôkaz, že by vybrané výkonové a obsahové štandardy zamerané na pacifizmus, rasizmus, nacionalizmus, toleranciu, xenofóbiu, hodnotu ľudského života nejako komunikovali s konceptom ľudskej dôstojnosti a ľudských práv.

Náboženská výchova/náboženstvo – Evanjelická cirkev a. v. – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom je povinne voliteľný predmet v štátnych školách. Vzdelávací štandard pre 1. – 4. ročník k výkonovému štandardu uviesť príklady pravidiel kresťanského spoluzitia z listov apoštolov radí obsahový štandard ľudské práva, povinnosti. Na margo vysvetľovania pacifizmu, rasizmu, nacionalizmu, tolerancie, xenofóbie uvádza obsahový štandard formuláciu hodnota ľudského života. Vzdelávací štandard pre 5. – 8. ročník priradzuje obsahový štandard hodnota ľudského života k výkonovému štandardu zdôvodniť

potrebu autorít a inštitúcií. Uvádza sa tiež problematika pacifizmu, rasizmu, nacionalizmu, tolerancie, xenofóbie, ktorým v rovine obsahových štandardov zodpovedajú spoločensvo, tolerancia. Pri výkonovom štandarde charakterizovať pojem vlastníctvo a jeho formy sa ocitá obsahový štandard charita, misia, humanita, ľudskosť. V závere vzdelávacieho štandardu je uvedený aj obsahový štandard ateizmus v rámci náuky o svetonázoroch.

Náboženská výchova/náboženstvo – Katolícka cirkev – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom: Vzdelávací štandard povinne voliteľného predmetu katolícka náboženská výchova je určený pre štátne školy. Medzi **cieľmi predmetu** je tiež tento: žiaci nadobudnú identitu otvorenú na “inakosť”, schopnú viesť dialóg ale aj tento: dozrievajú v hodnotách, ktoré sú v súlade s evanjeliom a smerujú k všeobecnému dobru. Podľa výkonového štandardu žiak vie/dokáže obhájiť dôstojnosť ľudskej osoby. Obsahový štandard je v tomto prípade ľudská osoba. Nasleduje výkonový štandard opísať obdobie, krajinu späť so životom Ježiša Krista a k nemu obsahový štandard pôvod dôstojnosti človeka v jeho stvorení.

Náboženská výchova/náboženstvo – Katolícka cirkev – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom: Povinne voliteľný predmet katolícka náboženská výchova je určený pre štátne školy, pre cirkevné školy je povinným učebným predmetom katolíckeho náboženstva. V charakteristike predmetu a cieľoch predmetu je príbuzný text ako pre 2. stupeň ZŠ. **Vzdelávací štandard pre 1. až 4. ročník** uvádza k výkonovému štandardu, ktorý znie: posúdiť potrebu Božieho zákona a jeho vplyv na slobodu človeka priradzuje obsahový štandard práva človeka. V celku Sloboda človeka je posledným výkonovým štandardom rozlíšiť rôzne spôsoby chápania slobody človeka v zmysle Desatora. V celku Kto som? sú výkonové štandardy orientované na problematiku sebaúcty, sebapoznania, jedinečnosti. V celku Kto je človek? sa nachádza výkonový štandard poukázať na dôstojnosť človeka vo svetle viery a Svätého písma a k nemu obsahový štandard byť človekom a výkonový štandard opísať vnímanie muža a ženy v rôznych kultúrach a porovnať ho s kresťanským učením, ku ktorému prislúcha obsahový štandard dôstojnosť človeka stvoreného na Boží obraz, človek ako muž a žena (dôstojnosť muža a ženy). Aj celky Ľudskosť a Dôstojnosť a výkon človeka sa nesú výlučne v znamení vierouky. **Vzdelávací štandard pre 5. až 8. ročník** rozvíja hore uvedené a venuje sa tiež európskej dimenzii kresťanstva.

Náboženská výchova/náboženstvo – Pravoslávna cirkev – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom je povinne voliteľný predmet v štátnych školách. V charakteristike, cieľoch a štandardoch predmetu nachádzame postuláty, ktoré poznáme z predošlých výučbových stupňov. Zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach v nich absentuje.

Náboženská výchova/náboženstvo – Pravoslávna cirkev – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom: Pre túto charakteristiku platí v rovnakej miere to, čo sme uviedli vyššie. V **cieľoch** predmetu sa na prvých miestach uvádza: Žiaci získajú povedomie jedinečnosti a neopakovateľnosti každého človeka, ktoré garantuje to, že sme stvorení na Boží obraz; sa naučia prijímať vlastnú osobnosť a osobnosť druhých ľudí; získajú vhodné komunikačné zručnosti na vyjadrenie svojich myšlienok, citov, názorov a postojov; sa naučia rešpektovať názory a cítenie druhých ľudí, atď. **Vzdelávací štandard pre 1. – 4. ročník** i **Vzdelávací štandard pre 5. – 8. ročník** sú postulované v duchu vierouky a neobsahujú problematiku ľudskej dôstojnosti/ľudských práv.

Náboženská výchova/náboženstvo – Reformovaná kresťanská cirkev na Slovensku – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Aj tu v

charakteristike, cieľoch a štandardoch predmetu nachádzame postuláty, ktoré poznáme z predošlých výučbových stupňov. Zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach v nich absentuje.

Náboženská výchova/náboženstvo – Reformovaná kresťanská cirkev na Slovensku – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom je povinne voliteľným predmetom v štátnych školách. V charakteristike, cieľoch a štandardoch predmetu nachádzame postuláty, ktoré poznáme z predošlých výučbových stupňov. Zmienka o ľudskej dôstojnosti/ľudských právach vo **Vzdelávacom štandarde pre 1. – 4. ročník** absentuje. **Vzdelávací štandard pre 5. – 8. ročník** v celku Spoločnosť k výkonovému štandardu obhájiť dôstojnosť ľudského života počnúc počatím priraduje obsahový štandard exodus.

Z hľadiska rodovej rovnosti, inovovaný Štátny vzdelávací program pre stupeň ISCED 3 uvádza niekoľko špecifických formulácií pre obsah náboženskej výchovy:

Náboženská výchova Evanjelickej cirkvi a. v. medzi svojimi cieľmi uvádza aj nasledujúci: ...zhodnotiť dôležitosť zachovania niektorých tradičných hodnôt ľudskej spoločnosti ako sú manželstvo, rodina, rodičovstvo. Pri témach hodnoty rodinného spolužitia, hodnoty vzťahov je výkonovým štandardom ...obhájiť potrebu zachovania určitých tradičných hodnôt v spoločnosti. Žiaci a žiačky tiež majú vedieť ...obhájiť potrebu žiť vo vzťahu, ktorého základom je Boh..., ako sme už uvádzali vyššie. Obsahujú tiež témy ako obeť „lásky“, manželstvo, rodičovstvo, homosexualita, rozvod.

Katolícke náboženstvo špecifikuje, že požadované vedomosti v predmete majú slúžiť k ...rozvoju náboženskej dimenzie, ktorá je súčasťou kultúry a prispieva k celkovému formovaniu osobnosti žiakov.⁴⁰ V téme človek v spoločenstve tvorí obsahový štandard: Boží obraz človeka ako muža a ženy; priateľstvo, zamilovanosť, láska; povolanie – manželstvo. V téme hodnota života, žiaci a žiačky vedia „oceniť význam sviatosti manželstva pre vznik rodiny, ...zdôvodniť úlohu štátu a cirkvi pri ochrane rodiny a jej morálnych hodnôt, ...vymenovať najväčšie ohrozenia rodiny v súčasnosti. V téme plnosť života sa žiaci a žiačky oboznámia s významom utrpenia. Vedia ...uviesť príklady zo Svätého Písma o pozitívnom znášaní utrpenia....

V uvedených formuláciách vnímame isté pozitíva, avšak aj riziká z hľadiska prevencie rodovo podmieneného násilia. Napríklad formulácia obeť „lásky“ môže vytvárať priestor aj pre identifikáciu rizík spojených s mýtmi spájanými s párovým vzťahom, ktoré vytvárajú priestor pre vznik násilia, ako sú predstava o žiarlivosti ako „dôkaze“ lásky, o tom, že partnerovi sa treba vo všetkých oblastiach prispôsobovať, či zamieňanie ochrany s kontrolou. Vzhľadom na to, že bližšie nie je špecifikovaný obsah, naše úvahy sa odvíjajú len od použitia úvodzoviek. Reálny obsah je však diskutabilný. Pozitívny priestor tiež vytvára formulácia vymenovať najväčšie ohrozenia rodiny v súčasnosti, medzi ktorými by sme mohli očakávať aj problematiku násilia v párových vzťahoch a domáceho násilia všeobecne. Platí však aj na tomto mieste otázka o reálnom obsahu tejto témy. V každom prípade však, vzhľadom na formuláciu vnímame tu istý priestor aj pre túto tému. Významné obavy v kontexte prevencie rodovo podmieneného násilia však vyvolávajú formulácia o potrebe zachovania určitých tradičných hodnôt v spoločnosti, keďže z medializovaných vystúpení, ako aj z celkového náboženského diskurzu, ktorý je možné v našej spoločnosti identifikovať, vzniká obava, že medzi „tradičné hodnoty“ môže byť radené aj stereotypné vnímanie mužskosti a ženskosti,

⁴⁰ Náboženská výchova/náboženstvo – Katolícka cirkev – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom (2015)

stereotypizácia obrazu párového spolužitia a dominantného vzťahu. Tieto obavy ešte posilňuje formulácia o význame utrpenia v kontexte témy plnosť života, podporená formuláciou o pozitívnom znášaní utrpenia. Iste, nemôžeme predpokladať, že ako utrpenie sa tu vníma život v násilnom vzťahu, určite nie ako primárna forma utrpenia. Vytvára sa však priestor na neprimerané rozšírenie tejto témy o obraz cnostného človeka ako takého, ktorý utrpenie znáša, prijíma, či dokonca víta. Takéto rozšírenie by významne otvorilo priestor pre podporu tolerance násilia. Tieto naše úvahy však nie je možné na základe našej metodiky potvrdiť ani vyvrátiť a vyžadovali by si hlbší výskum zameraný špecificky na reálne uskutočňované výchovné pôsobenie v prostredí škôl.

4.1.3 Občianska náuka

Občianska náuka je predmet, v rámci ktorého sa naplňa vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť v rámci tematických celkov Človek a spoločnosť, Občan a štát a Občan a právo.

Z hľadiska ľudských práv vnímame všetky tri oblasti ako relevantné

Občianska náuka – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom: Pre vymedzenie tohto predmetu je k dispozícii formulácia **charakteristiky predmetu** v znení Predmet občianska náuka je koncipovaný tak, aby svojím obsahom pomáhal žiakom orientovať sa v sociálnej realite a ich začleňovaniu do rôznych spoločenských vzťahov a väzieb. Otvára cestu k realistickému sebapoznávaniu a poznávaniu osobnosti druhých ľudí a k pochopeniu vlastného konania i konania druhých ľudí v kontexte rôznych životných situácií. Oboznamuje žiakov so vzťahmi v rodine a v škole, s činnosťou dôležitých politických inštitúcií a orgánov a s možnými spôsobmi zapojenia sa jednotlivcov do občianskeho života. Rozvíja občianske a právne vedomie žiakov, posilňuje zmysel jednotlivcov pre osobnú i občiansku zodpovednosť a motivuje žiakov k aktívnej účasti na živote demokratickej spoločnosti. atď. **Ciele predmetu** sú modifikáciou cieľov, s ktorými bol uvedený tento predmet na 2.stupni ZŠ. Vyberáme z nich: Žiaci pochopia jedinečnosť a neopakovateľnosť každého človeka v spoločnosti; utvoria si vedomie vlastnej identity a identity druhých ľudí; akceptujú vlastnú osobnosť a osobnosť druhých ľudí; rešpektujú a uplatňujú mravné princípy a pravidlá spoločenského spolunažívania a prebratiu zodpovednosti za vlastné názory, správanie sa a dôsledky konania; zorientujú sa v spoločenských, politických a právnych faktoch, tvoriacich rámec každodenného života; uvedomia si práva a povinnosti občana Slovenskej republiky; rešpektujú základné princípy demokracie a tolerance; uplatnia vhodné komunikačné prostriedky k vyjadrovaniu vlastných myšlienok, citov, názorov a postojov, k obhajovaniu vlastných postojov a k primeranému obhajovaniu svojich práv; nadobudnú rešpekt ku kultúrnym, náboženským a iným odlišnostiam ľudí a spoločenstiev.

V celku Občan a štát by si radenie výkonových a obsahových štandardov, podľa nás, zasluhovalo diskusiu, my sa však sústredíme na výskyt ľudskej dôstojnosti/ľudských práv a súvisiacich entít. K výkonovému štandardu objasniť podstatu a význam politického pluralizmu pre život v štáte je priradený obsahový štandard ľudské práva, dokumenty o ľudských právach. K výkonovému štandardu zhodnotiť význam komunálnych, parlamentných, prezidentských volieb, volieb do vyšších územných celkov a do Európskeho parlamentu a ich dopad na každodenný život občana SR sa radí obsahový štandard systém ochrany ľudských práv, práva dieťaťa, práva žien. A k výkonovému štandardu analyzovať ľudské práva a základné slobody v Ústave SR je priradený obsahový štandard práva menšín. Bez obsahových štandardov sú ponechané všetky ostatné výkonové štandardy orientovať sa v organizáciách a dokumentoch, zabezpečujúcich ochranu ľudských práv na medzinárodnej,

regionálnej a vnútroštátnej úrovni; rozpoznať v konkrétnych situáciách porušovanie ľudských práv a prejavy diskriminácie; priradiť k jednotlivým právam dieťaťa zodpovedajúce povinnosti; predstaviť vyhľadané príklady prínosu žien v politike, verejnom živote, mierovom procese; porovnať na základe štatistických údajov politické zastúpenie menšín v zastupiteľských orgánoch. Spojmom ľudská dôstojnosť sa nepracuje a povaha celku nasvedčuje, že jeho autorky a autori nie sú dostatočne fundovanými odborníkmi a odborníčkami na ľudské práva.

Občianska náuka – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom: V charakteristike predmetu vidíme, že dochádza k prehĺbeniu a rozšíreniu cieľov vymedzených v charakteristike predmetu na 4-ročných a 5-ročných gymnáziách. Ciele predmetu sú temer totožné. **Vzdelávací štandard pre 1. – 4. ročník** je preklopeným štandardom predmetu z 2. stupňa ZŠ. **Vzdelávací štandard pre 5. – 8. ročník** je preklopeným štandardom predmetu na 4-ročných a 5-ročných gymnáziách..

Na dôvažok je potrebné uviesť informáciu o **rámcových učebných plánoch pre gymnáziá**. Tu vidíme niektoré odlišnosti. Pokiaľ ide o oblasť *Človek a spoločnosť*, predmet **občianska náuka**, v 1. – 4. ročníku gymnázií s vyučovacím jazykom slovenským sú pre ňu určené 3 vyučovacie hodiny (pre porovnanie: dejepis má 6 hodín, geografia 4 hodiny), ale pre gymnáziá s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny 2 hodiny. Rámcový učebný plán pre gymnáziá s osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom slovenským stanovuje pre občiansku náuku za 1. – 8. ročník 7 hodín. Pre gymnáziá s osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny je to 6 hodín. V oblasti *Človek a hodnoty* sú voliteľné predmety **etická výchova/náboženská výchova/náboženstvo** dotované v 1. – 4. ročníku 2 hodinami, v 1. – 8. ročníku súhrnne 6 hodinami.

Ďalšie rozdiely sa viažu na gymnáziá s dvoma vyučujúcimi jazykmi (bilingválne gymnáziá s 5-ročným štúdiom). Tu je pre občiansku náuku za 1. – 5. ročník dotácia 3 hodín. U etickej výchovy/náboženskej výchovy/náboženstva 2 hodiny. Rámcový učebný plán pre športové gymnáziá s vyučovacím jazykom slovenským dáva občianskej náuke v 1. – 4. ročníku 3 hodiny, etická výchova/náboženská výchova/náboženstvo sú dotované 2 hodinami. Rámcový učebný plán pre športové gymnáziá s 8-ročným štúdiom s vyučovacím jazykom slovenským dotuje občiansku náuku za 1. – 8. ročník 6 hodinami, etickú výchovu/náboženskú výchovu/náboženstvo 5 hodinami.

Z hľadiska rodovej rovnosti, ktorá vníma širší kontext ľudských práv ako svoje východisko, sme analyzovali všetky tri tematické celky, ktoré vymedzujú svoju špecifikáciu nasledovne: *Človek a spoločnosť* obsahuje témy ako *Rodina - funkcie rodiny - typy rodín, Sociálne fenomény – sociálne problémy (kriminalita, ...)*. Tematický celok *Občan a štát* ponúka tému *Ľudské práva – dokumenty, systém ochrany ľudských práv, práva dieťaťa*. Celok *Občan a právo* sa zameriava aj na tému *Právo v každodennom živote – rodinné právo (podmienky uzavretia manželstva), občianske a trestné právo*. Všetky uvedené oblasti ponúkajú priestor na prevenciu rodovo podmieneného násillia i domáceho násillia.

Inovovaný štátny vzdelávací program pre stupeň ISCED 3A vymedzuje v rámci oblasti *Človek a spoločnosť* nasledujúce charakteristiky (nie len) pre občiansku náuku: Oboznamuje žiačky a žiakov so vzťahmi v rodine, rozvíja občianske a právne vedomie. V téme *človek a spoločnosť* vedia žiačky a žiaci ...analyzovať príčiny krízy manželstva a rodiny⁴¹. Prvýkrát je

⁴¹ Občianska náuka – gymnázium so štvorročným ... (2015)

spomenuté aj domáce násilie ako sociálno-patologický jav v spoločnosti. Žiaci a žiačky dokážu ...popísať možné dopady sociálno-patologického správania na jednotlivca a spoločnosť. V téme občan a štát patria medzi obsahový štandard ľudské práva, práva dieťaťa, práva žien, práva menšín, dokumenty o ľudských právach a systém ochrany ľudských práv. Téma občan a štát obsahuje v rámci obsahového štandardu rodinné právo.

Zdá sa, že občianska náuka vytvára najkomplexnejší priestor pre prevenciu rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia v jeho komplexnosti – je tu priestor na identifikovanie tohto javu v kontexte ľudských práv, špecificky ľudských práv žien, vníma tento jav ako sociálny problém (nie individuálny problém osoby, ktorá násilie zažíva) a podporuje jeho identifikáciu aj v kontexte právnom (rodinné právo, trestné právo, občianke právo). Do akej miery je tento priestor využitý, nedovolíme si odhadovať. Dá sa však predpokladať, aj vzhľadom na hodinové dotácie jednotlivých predmetov odporúčané v rámcových učebných plánoch, že učiteľky a učelia budú mať pomerne obmedzené množstvo času. Je teda opäť na motivácii učiteľiek a učiteľov, ako aj podpore vedenia, do akej miery bude tento priestor využitý, prípadne rozšírený. Navyše, ako sme opakovane uviedli, bez relevantnej prípravy v oblasti rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia, ale hlavne v kontexte rodovo citlivého prístupu, žiadna prevencia nemôže byť efektívna. Naopak, často hrozí riziko šírenia mýtov, predsudkov a viktimizácie.

4.2 Ľudské práva a rodová rovnosť v obsahoch jednotlivých predmetov na stredných odborných školách

Naše predchádzajúce analýzy sa opierali primárne o všeobecné vzdelávanie, ktoré predstavuje akési „najkomplexnejšiu“ a „najširšiu“ ponuku. Vzhľadom na potrebu primárnej prevencie sme sa však zamerali aj na odborné vzdelávanie vo vybraných odboroch stredných škôl. Do analýzy sme vybrali ŠVP pre odborné vzdelávanie a prípravu (OVP) platné od roku 2013 tých študijných odborov, ktoré súvisia s výchovou a vzdelávaním, starostlivosťou a opatrovaním ľudí: Pedagogické vedy⁴², Učiteľstvo⁴³, Právne vedy⁴⁴. V rámci všeobecného vzdelávania sme zaradili do analýzy predmety z oblasti **Človek a spoločnosť**: Občianska náuka (pre nadstavbové štúdium (NS)), nižšie stredné odborné vzdelanie (NSOV), stredné odborné vzdelanie (SOV), úplné stredné odborné vzdelanie (ÚSOV)) a z oblasti **Človek a hodnoty**: Etická výchova (pre SOV, NSOV, ÚSOV)⁴⁵.

4.2.1 Pedagogické vedy

Medzi ciele vzdelávania v odbore pedagogické vedy patrí ...získať a posilniť úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd..., ...pripraviť na zodpovedný život...v duchu rovnosti mužů

⁴² Zdroj analýzy: Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu : skupina študijných odborov 75 Pedagogické vedy (2013)

⁴³ Zdroj analýzy: Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu : skupina študijných odborov 76 Učiteľstvo (2013)

⁴⁴ Zdroj analýzy: Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu : skupina študijných odborov 68 Právne vedy

⁴⁵ Vzdelávacie štandardy predmetov Občianska náuka a Etická výchova sú dostupné na stránka ŠIOV: <http://www9.siov.sk/svp-na-sos-pre-vseobecne-vzdelavanie/21653s>

a ženy..., ...naučiť sa regulovať svoje správanie..., ...získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie.... V ŠVP sú definované vzdelávanie štandardy špecifické pre študijné odbory.

Pre **špeciálnu pedagogiku** je definovaný okrem iného výkonový štandard, kedy má absolvent ...popísať metódy zvládania náročných životných situácií..., ktoré však nie sú bližšie špecifikované. Obsahový štandard v časti starostlivosť o človeka a prvá pomoc obsahuje požiadavku, aby bolo žiakom a žiačkam umožnené „...posúdiť sociálne problémy, ktoré vyvolávajú zdravotné ťažkosti a sociálne faktory, ktoré napomáhajú vzniku choroby“. Odporúča sa, aby vo svojej práci spolupracovali aj s mimovládnyimi organizáciami, ktoré sa zameriavajú na riešenie špecifických problémov súvisiacich s odborom.

Učiteľstvo⁴⁶ (úplné stredné odborné vzdelanie: ISCED 3A): Absolventky a absolventi skupiny študijných odborov 76 Učiteľstvo sú ...kvalifikovaní pracovníci so širokým odborným profilom, schopní samostatne vykonávať odborné činnosti v predprimárnej výchove, vo výchove vo voľnom čase, vo vzdelávacích, kultúrnych, sociálnych zariadeniach, zariadeniach cestovného ruchu, v opatrovateľskej a sociálnej starostlivosti, vo verejnej správe, pre ktoré je podmienkou ukončené úplné stredné odborné vzdelanie. ... Rešpektujú ľudské práva a slobodu jednotlivcov i skupín a zodpovedne využívajú získané informácie. Medzi **kľúčové kompetencie** patrí rozvíjanie schopností ako empatia, tolerancia, rešpektovanie práv a slobôd. Absolventky a absolventi majú poznať a rešpektovať, že neexistuje iba jeden pohľad na svet. **Rámcový učebný plán 4-ročného študijného** odboru učiteľstvo vymedzuje proporcie medzi všeobecným a odborným vzdelávaním (teoretickým a praktickým) a ich záväzný minimálny rozsah. Obsah všeobecného vzdelania je rozdelený do vzdelávacích oblastí. Vzdelávaciu oblasť človek a spoločnosť tvoria predmety dejepis a občianska náuka, ktoré majú mať **spolu** vo vzdelávacom programe vyčlenených minimálne 5 hodín týždenne počas celého 4-ročného štúdia. Vzdelávacia oblasť človek a hodnoty je tvorená povinne voliteľnými predmetmi etická výchova alebo náboženská výchova, ktorým celkovo v 4-ročnom štúdiu vyčlenených 2 hodiny týždenne. Na cirkevných školách je však predmet náboženstvo povinný a etická výchova môže byť ako voliteľný predmet.

Súčasťou obsahového štandardu odboru **Vychovávateľsko-opatrovateľská činnosť** je aj časť Základná legislatíva v odbore, kde žiačky a žiaci ...spoznávajú a osvojujú si základné ľudské práva, dokumenty o ľudských právach a ich aplikáciu v odbore. Súčasne sú vedení k podpore a obhajobe ľudských práv v profesijnom i občianskom živote. Obsah je zameraný na osvojenie si všeobecne záväzných právnych predpisov (zákonov, vyhlášok, nariadení vlády, pokynov, smerníc) v oblasti sociálnych služieb, výchovy a vzdelávania, na konkrétnu pomoc občanovi v zariadeniach sociálnych služieb a v domácnostiach, na sociálnu politiku štátu, jej systém a nástroje a na systém sociálnych služieb vybraným skupinám obyvateľstva na Slovensku a v Európskej únii.“

Obsahový štandard odboru **Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo** obsahuje požiadavky na osobnosť učiteľa/ky predprimárneho vzdelávania, vychovávateľa/ky, kde je dôraz kladený na ...poznanie a rešpektovanie ľudských práv a ďalších noriem viažucich sa na profesiu ako aj dodržiavanie etických princípov profesie. Ďalším tematickým celkom v obsahovom štandarde sú Ľudské práva a právne minimum v odbore, kde je definované, že

⁴⁶ Cieľom študijných odborov skupiny 76 Učiteľstvo je odborné stredoškolské vzdelávanie a výchova budúcich kvalifikovaných odborníkov/odborníčok pre predprimárnu edukáciu, edukáciu vo voľnom čase, pre animačnú prácu, sociálnu prácu a opatrovateľskú starostlivosť.

žiaci a žiačky „...spoznávajú a osvojujú si práva dieťaťa základné ľudské práva, dokumenty o ľudských právach a ich aplikáciu v odbore. Súčasne získajú kompetencie k podpore a obhajobe ľudských práv a práv dieťaťa v profesijnom i občianskom živote. Obsah je zameraný na osvojenie si legislatívnych predpisov (zákonov, vyhlášok, nariadení vlády, pokynov, smerníc) v odbore, poznanie systému riadenia a inštitúcií, ktoré v danej oblasti pôsobia v štátnej správe, samospráve, treťom sektore na Slovensku a v Európskej únii.“

Absolvent/ka odboru **sociálno-výchovný pracovník** má vedieť: ...popísať náročné životné situácie, stratégie, metódy ich zvládania..., uviesť a popísať obsah a význam právnych noriem, týkajúcich sa poskytovania pomoci jednotlivým skupinám obyvateľstva. Obsahový štandard odboru definuje aj požiadavky na osobnosť „edukátora“, kde je dôraz kladený „...na poznanie a rešpektovanie ľudských práv a ďalších noriem viažucich sa k profesii ako aj dodržiavanie etických princípov profesie.“ V sociálno-výchovnej oblasti žiaci a žiačky ...spoznávajú a osvojujú si základné ľudské práva, dokumenty o ľudských právach a ich aplikáciu v odbore. Súčasne sú vedení k podpore a obhajobe ľudských práv v profesijnom i občianskom živote. Obsah je zameraný na osvojenie si legislatívnych predpisov (zákonov, vyhlášok, nariadení vlády, pokynov) v odbore, poznanie systému riadenia a inštitúcií, ktoré v danej oblasti pôsobia v štátnej správe, samospráve, treťom sektore na Slovensku a v Európskej únii. Výkonový štandard v praktickej príprave obsahuje požiadavku na absolventku alebo absolventa odboru, ktorý vie ...navrhnuť riešenia v starostlivosti o rodinu, deti, mládež, seniorov, postihnutých a neprispôsobivých občanov, rizikových skupín...

4.2.2 Právne vedy

Absolventky a absolventi odboru sú ...kvalifikovaní pracovníci so širokým odborným profilom, pripravení pre výkon činností súvisiacich so sociálno-právnou problematikou v rôznych typoch organizácií. Sú to budúci odborníci a odborníčky pre oblasť sociálnej práce, právnej praxe, štátnej správy a samosprávy. Realizuje sa ako 2-ročné pomaturitné štúdium s úplným stredným odborným vzdelaním, 3-ročné vyššie odborné pomaturitné štúdium

Medzi **ciele vzdelávania** v odbore právne vedy patrí ...získať a posilniť úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd..., ...pripraviť na zodpovedný život...v duchu rovnosti muž a ženy..., ...naučiť sa regulovať svoje správanie..., ...získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie... Vzdelávacia oblasť je rozdelená na teoretickú a praktickú prípravu. V 2-ročnom pomaturitnom študijnom odbore **Sociálno-právna činnosť** má absolventka alebo absolvent ...popísať a vedieť vysvetliť metódy zvládania náročných životných situácií..., ...vymedziť a vysvetliť systém sociálno-právnej ochrany vybraných skupín obyvateľstva, ...definovať a vysvetliť základné ľudské práva a sociálne práva... V 3-ročnom pomaturitnom študijnom odbore **Sociálno-právna činnosť** sú absolventky a absolventi odborne pripravení pre výkon sociálno-právnych činností, sociálnej prevencie, sociálno-právnej ochrany, depistáže, sociálnej pomoci, sociálnej analýzy a vedenie tímu. **Obsahový štandard** obsahuje v časti **Základy vied o človeku a spoločnosti** požiadavku, aby sa ...aktívne zúčastňovali na občianskom živote a spolupracovali na rozvoji demokracie. Oslobodili sa od predsudkov, xenofóbie, intolerancie, rasizmu a neznášanlivosti. Žiaci a žiačky ďalej získavajú vedomosti a prax v oblastiach sociálnej práce, sociálno-právnej ochrany, zdravotníctva a právnych vied, ekonomiky a riadenia.

Jednotlivé predmety bližšie špecifikujú vyššie uvedené dimenzie:

Občianska náuka v jednotlivých stupňoch vzdelávania špecifikuje svoje ciele a štandardy. **Pre 2-ročné nadstavbové štúdium** je **cieľom** predmetu, aby sa žiačky a žiaci oboznámili s ...ľudskými právami a slobodami a ich ochranou..., uplatňovali „...vhodné komunikačné prostriedky k vyjadrovaniu vlastných myšlienok, citov, názorov a postojov, k obhajovaniu vlastných postojov a k primeranému obhajovaniu svojich práv. **Obsahový štandard** je rozdelený do tematických celkov, ktorý obsahuje oblasť Ľudské práva a základné slobody, kde sa žiačky a žiaci oboznámia so základnými ľudsko-právnymi dokumentami. Pre **Nižšie stredné odborné vzdelanie** pribudla oblasť **Človek ako jedinec**, kde je vo výkonovom štandarde definované, že žiačky a žiaci ...uvedú na príkladoch zo života vhodné spôsoby vyrovnávania sa s náročnými životnými skúsenosťami.. V oblasti **Človek a spoločnosť** je časť venovaná predsudkom, rodine, partnerským vzťahom. Žiaci a žiačky majú objasniť príčinu niektorých vybraných sociálnych problémov súčasnosti. Do tematickej oblasti **Občan a štát** je zaradená aj problematika základných práv a povinností občanov. **Stredné odborné vzdelanie** medzi tematické celky radí: sociálne vzťahy v spoločnosti (predsudky, sociálne problémy súčasnosti), človek – občan (základné práva a povinnosti občanov), ľudské práva a základné slobody, ochrana spoločenských hodnôt a slobôd (prostriedky na ochranu ľudských práv a slobôd v EÚ a vo svete). **Úplné stredné odborné vzdelanie** medzi tematické celky radí: človek ako jedinec (sebapoznávanie, správanie), človek a spoločnosť (sociálne vzťahy, komunikácia, rodina – partnerské vzťahy, manželstvo, rodičovstvo, sociálne problémy - popíšu možné dopady sociálno-patologického správania na jedinca a spoločnosť), ľudské práva a slobody (dokumenty a systém ochrany ľudských práv).

Etická výchova - Nižšie stredné odborné vzdelanie (2 ročné učebné odbory), Stredné odborné vzdelanie: Pre povinne voliteľný predmet etická výchova je primárnym cieľom rozvoj etických postojov a prosociálneho správania. Jej súčasťou je rozvoj sociálnych zručností (otvorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie iných...), podieľa sa na primárnej prevencii porúch správania. Žiačky a žiaci sú vedení k harmonickým a stabilným vzťahom v partnerstve a v rodine. Získajú kompetencie samostatne a zodpovedne sa rozhodovať v oblasti sexuálneho správania. Hovorí sa iba o heterosexuálnom sexuálnom vzťahu. **Úplné stredné odborné vzdelanie**, okrem tematických celkov, ktoré sú zahrnuté aj štandardoch pre nižšie a stredné odborné vzdelávanie, pridáva tematický celok **komunikácia**. Naučia sa odhaľovať manipuláciu v komunikácii, naučia sa princípy asertívneho správania. V tematickom celku Dobré vzťahy v rodine pribudla informácia o pôvode a zmysle rodových stereotypov. V časti Dôstojnosť ľudskej osoby je téma, ktorá sa týka autority – žiačky a žiaci sa majú naučiť uznávať dôležitosť autority. Akceptujú inakosť v oblasti sexuálnej orientácie.

Je zrejmé, že odborné vzdelávanie v nami sledovaných odboroch si svojim zameraním vyžaduje špecifickejšie vedomosti, zručnosti a kompetencie svojich absolventiek a absolventov. Práve tie odbory, ktoré pripravujú budúcich pomáhajúcich profesionálov a profesionálky, venujú explicitnejšiu pozornosť možným prejavom i príčinám rôznych sociálno-patologických javov a ich dôsledkom. Je potešiteľné, že aj v kontexte týchto tém sa objavuje ľudsko-právny prístup (aj keď len v náznakoch) a dokonca špecifikácia potreby eliminácie predsudkov a stereotypov, vrátane rodových stereotypov. Opäť však platí to, čo sme uvádzali vyššie – bez hlbšej analýzy reálne uskutočňovaného procesu výchovy a vzdelávania nie je možné formulovať podložené závery. Naše domnienky, opierajúce sa o formulácie v relevantných dokumentoch všetkých analyzovaných stupňov vzdelávania však naznačujú viacero predpokladov:

1. Kontext ľudských práv, ako východisko pre primárnu prevenciu rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia je v dokumentoch formulovaný pomerne rozpačito, často bez širšieho kontextu a odporúčania učiteľkám a učiteľom sú len naznačené. Pre túto oblasť by bolo vhodné v jednotlivých témach ponúknuť príklady dobrej praxe dostatočne metodicky a didakticky spracované tak, aby mohli byť pre vyučujúce a vyučujúcich oporou.
2. V súvislosti s vyššie uvedeným je možné predpokladať, že aj v prípade relevantných formulácií nie je možné s istotou očakávať adekvátnu realizáciu výchovy a vzdelávania zameraného na podporu ľudských práv a špecificky na prevenciu rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia bez adekvátnej prípravy vyučujúcich. Podpora pregraduálneho vzdelávania a ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov v oblasti ľudských práv, rodovej rovnosti a rodovo citlivého prístupu vo výchove a vzdelávaní je preto (nie len) v predmetnej oblasti prioritou.
3. Identifikovali sme isté disparity medzi tým, ako je vnímaný kontext ľudských práv, ľudskej dôstojnosti a rodovej rovnosti v kontexte náboženského a „svetského“ vzdelávania. Aj keď témy sa zdajú byť príbuzné, ich formulácia a špecifikácia vyvoláva obavy z „dvojkoľajnosti“ vzdelávania v kontexte ľudských práv na Slovensku.
4. Zdá sa, že vo viacerých oblastiach sú témy a štandardy formulované nesystematicky, akoby len „prebrali“ vonkajšie odporúčania bez ich hlbšieho pochopenia. Táto oblasť naznačuje problém, ktorý vzniká z dôvodu, že finálny text pripravujú osoby, ktoré nie sú (nemôžu byť) expertne pripravené vo všetkých oblastiach, na ktoré sa viažu jednotlivé oblasti výchovy a vzdelávania. Tento jav by bolo možné eliminovať expertnou finálnou evalváciou. Toto riešenie si vyžaduje zo strany štátu isté personálne, materiálne i finančné investície, ktorých návratnosť je však istá, ba dokonca je možné očakávať jej niekoľkonásobne prevyšujúcu hodnotu. Povedané inými slovami, prevencia je vždy lacnejšia, ako intervencia/liečba.

5. Učebnice ako nástroj kurikula v kontexte prevencie rodovo podmieneného násillia

Učebnice, okrem svojej didaktickej vzdelávacej funkcie predstavujú aj istý kodifikátor „normality“, či sociálne žiadúceho správania a hodnotovej orientácie - ponúkajú akýsi (autorkami a autormi, ako aj vydavateľmi) redukovaný obraz sociálnej reality, ktorý ponúkajú žiakom a žiačkam. Analýzu učebníc zameranú na identifikáciu rodových stereotypov realizovalo občianske združenie EsFem už v roku 2000 (Bosá 2002), pričom sme konštatovali, že učebnice podporujú rodové stereotypy, ba dokonca otvorene presadzujú rodové dichotómie a segregáciu. Viacero podobných štúdií nasledovalo aj vo forme záverečných prác študentiek a študentov učiteľstva, alebo iných sociálnych a humanitných vied. Za posledných 15 rokov je možné zaznamenať isté pozitívne zmeny. Napriek úsiliu byť senzitívnejší v otázkach rodu, rasy, triedy, etnického pôvodu, učebnice bežne používané v školách ešte stále vykazujú veľkú mieru rodových stereotypov (Bosá 2004; Zolt de a Hull 2001; Kaščák 2006; Kubrická 2006; Smetáčková a Valdřová, 2006). V učebniciach sú muži opisovaní ako tí, ktorí sú ambiciózni, s vodcovským duchom, majú analytické myslenie, sú nezávislí. Naopak ženy sú opisované ako tie, ktoré sú nežné, starostlivé, súcitné, vedia potešiť iných. Muži sú vykresľovaní najmä vo verejnej sfére a ženy v súkromnej sfére. Tento fakt potvrdzuje svojim výskumom napríklad Jana Kišoňová (2007), ktorá si v učebniciach občianskej výchovy pre 6. a 7. ročník všimla obrázky a postavy, ktoré sa v učebnici vyskytovali. Postavy triedila na ženské/mužské a podľa sféry (verejná/súkromná). V učebnici Občianskej výchovy pre 6. ročník bolo v súvislosti s verejnou sférou 94 % zobrazených postáv mužských a iba 6 % ženských (ako letušky, učiteľky, predavačky,...). V učebnici pre 7. ročník je tento pomer ešte výraznejší, v neprospech ženských postáv, ktorých sa v súvislosti s verejnou sférou v danej učebnici nevyskytovala ani jedna. Teda 100% zastúpenie mužských postáv. Čo sa týka súkromnej sféry, v učebnici Občianskej výchovy pre 6. ročník 61 % mužských postáv (ako otcovia, kamaráti, ..) a 39 % ženských postáv (matky, sestry,...) V učebnici Občianskej výchovy pre 7. ročník 84 % mužské postavy (priateľ, otec,...) a 16 % ženské postavy (matka, kamarátka,...) v súvislosti so súkromnou sférou. V učebniciach matematiky pre 2. stupeň ZŠ je percentuálny podiel ženských a mužských postáv v súvislosti s verejnou alebo súkromnou sférou podobný ako v učebniciach občianskej výchovy, v neprospech žien. Ako už bolo uvedené, z predchádzajúcich analýz vyplýva, že predstavy o mužskosti a ženskosti, ktoré sú uvádzané v učebniciach, odrážajú štruktúru rodových stereotypov, podporujúcu asymetriu moci medzi ženami a mužmi v spoločnosti a jej znovu potvrdzovanie (Bosá 2002).

Jednou z hlavných charakteristík rodových stereotypov je ich dichotómia. Mužskosť a ženskosť sú definované ako protiklady, obsahujúce v sebe automatický predpoklad, že (všetci) muži sú (výhradne) mužskí a (všetky) ženy (výhradne) ženské. Akékoľvek vybočenie z predpísaného správania sa považuje za nenormálne a je trestané (vysmechom, odsudzovaním, vylúčením). Dichotómia mužskosti a ženskosti sa v kontexte príčin rodovo podmieneného násillia prejavuje hlavne v kontexte dichotómie verejnej a privátnej sféry. Predovšetkým očakávanie sebaobetovania žien a ich prispôsobovaniu sa druhým vytvára priestor pre akceptáciu zneužívania a násillia. Carol Gilligan v tejto súvislosti poznamenáva: „Názor, že cnosť žien spočíva v sebaobetovaní, skomplikoval priebeh ženského vývoja, pretože postavil morálny problém dobrotivosti proti dospelým otázkam zodpovednosti a voľby. Navyše je etika sebaobetovania v priamom konflikte s chápaním práv, ktoré v tomto

uplynulom storočí podporovalo nárok žien na spravodlivý podiel na sociálnej spravodlivosti“ (Gilliganová 2001, s. 150).

Súčasťou vzdelávacej politiky je aj proces schvaľovania učebníc, učebných pomôcok a učebných textov. Do akej miery kritéria, ako aj samotné učebnice zohľadňujú požiadavku rodovej senzitivity sme skúmali na základe analýzy vybraných učebníc.

Zoznam všetkých ministerstvom schválených alebo odporúčaných učebníc je zverejnený na webovom sídle Národného registra učebníc (www.edicnyportal.sk).

Kritériá, ktoré sú dané pre hodnotenie kvality učebnice pre všeobecno-vzdelávacie predmety (ako je napríklad občianska náuka), sú mierne odlišné pre Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) a pre Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV). Ani v jednom sa explicitne nespomínajú rodové stereotypy. Sú však podľa nás implicitne obsiahnuté v kritériu „rodová rovnosť“, ktoré je súčasťou hodnotenia kvality učebnice. Je však rozdiel, ako je „rodová rovnosť“ definovaná v kritériách hodnotenia kvality učebnice podľa ŠPÚ a ŠIOV.

ŠPÚ vnímalo ako kritérium hodnotenia kvality učebníc v oblasti rodovej rovnosti VI. kategóriu kritérií nazvanú „spoločenská korektnosť“. „Učebnica môže kladne alebo záporne vplývať na žiakov z rôznych hľadísk v súvislosti so súčasnou globalizáciou sveta, ktorá prináša so sebou aj problémy. Takými sú ... porušovanie základných ľudských práv.... Spoločenská korektnosť vyjadruje hodnotu učebnice z hľadiska zachovávanie ľudských práv vo všetkých oblastiach tak, aby v textovej a obrazovej časti nediskriminovala členov spoločnosti a vyhovovala z hľadiska citlivosti a rovnosti vo vzťahu k handicapovaným ľuďom, pohlaviu, rasám, národom a národnostiam alebo náboženstvu“⁴⁷. Aktualizovaná formulácia znie: „III. kritérium: Korektnosť autorov učebnice Kritérium III. 1 Dodržiavanie korektnosti autorov učebníc Požiadavka: Autori pri tvorbe učebnice rešpektujú Ústavu Slovenskej republiky. Predovšetkým rešpektujú základné práva a slobody, ktoré sa zaručujú všetkým ľuďom bez rozdielov rasy, farby pleti, jazyka, viery a náboženstva, príslušnosti k národnostnej alebo etnickej menšine a presadzujú rovné príležitosti mužov a žien.“

Táto kategória je hodnotená maximálne šiestimi bodmi. Ostatné kategórie majú v priemere maximálne osemnásť bodov (napr. súlad so štátnym vzdelávacím programom, didaktické spracovanie...). Spolu môžu získať autorky a autori pri hodnotení kvality učebnice maximálne 185 bodov.

ŠIOV radí problematiku rodovej rovnosti ako kritérium posudzovania kvality učebníc na posledné miesto – devätnástym kritériom je to, „do akej miery je zabezpečená v učebnici rovnosť pohlavia“⁴⁸. Vo formulári pre recenzentov je pravdepodobne toto kritérium pretransformované do kritéria č. 6, nazvaného opäť „spoločenská korektnosť“. Bližšie je charakterizované ako „dodržiavanie spoločenskej korektnosti (spracovanie učiva nediskriminuje žiakov, členov spoločnosti, vyhovuje z hľadiska citlivosti a rovnosti vo vzťahu k handicapovaným ľuďom, pohlaviu, národom a národnostiam, rasám, náboženstvu a pod., dodržiavanie ľudských práv)“⁴⁹.

Je evidentné, že tak v prípade ŠPÚ, ako aj v prípade ŠIOV je prítomné hlboké neporozumenie a zamieňanie rodu a pohlavia, ... Zdá sa, že aj v tomto prípade nedostatočná kompetencia

⁴⁷ Zdroj: <http://www.statpedu.sk>

⁴⁸ Zdroj: <http://www.siov.sk/Documents/12-11-2016/Kritériá%20na%20hodnotenie%20učebníc.pdf>

⁴⁹ Zdroj: <http://www.siov.sk/Documents/07-12-2016/Údaje%20o%20učebnici%20a%20recenzentovi.pdf>

v oblasti rodovej rovnosti poznamenala efektivitu implementácie opatrení zameraných na podporu ľudských práv v učebniciach (podobne, ako tomu bolo v prípade

Carola Koppermann (2000, s. 148) uvádza tieto kritériá na hodnotenie kníh pre deti, ktoré by nás mali upozorniť na rodové stereotypy vyskytujúce sa v knihách:

Koľko dievčat a žien, koľko chlapcov a mužov v knihe vystupuje? Kto vystupuje v hlavných a kto vo vedľajších úlohách?

Vystupujú dievčatá a ženy ako samostatné osobnosti plné fantázie a schopné vývinu?

Je v knihe vyjadrená mnohotvárnosť ženských skúseností a záujmov? Hovorí sa aj o vecných záujmoch žien?

V akých profesiách sú ženy?

Pohybujú sa dievčatá a chlapci mimo tradovaných vzorcov mužskosti a hrdinstva? Je v knihe miesto pre citlivosť, starostlivosť, otvorenosť a obavy? Alebo sa ich konanie riadi bežnými klišé?

Kto má nápady, kto je iniciátorom, kto sa presadzuje? Sú aj dievčatá a ženy zaangažované a kompetentné? Sú v knihe rôzne formy spolužitia? Sú prezentované bez negatívnych predsudkov ako samozrejmé formy spolužitia?

Ako je to s deľbou práce v rodine a s pomerom medzi prácou v zamestnaní a v domácnosti?

Zobrazujú sa riešenia vymykajúce sa z rámca strnulých rodovo stereotypných vzorcov? Ako sú vykreslené matky? Používa sa ženský jazyk?"

Podrobnejšie rozpracovanie kritérií pri posudzovaní rodovej korektnosti učebnice môžeme nájsť v Čechách (Valdrová et al. 2005), kde sa tieto kritériá stali povinnou doložkou pri schvaľovaní učebníc českým ministerstvom školstva. Pri posudzovaní učebníc je možné zamerať sa na viacero otázok. Kladné odpovede na niektoré z nich neznameniajú, že učebnicu treba odmietnuť. Každú učebnicu je nutné posudzovať komplexne. Na prípadné rodové stereotypy v učebnici je nutné poukázať a môžu slúžiť ako podnet k diskusii o rovnosti žien a mužov v našej spoločnosti so žiačkami a žiakmi priamo v procese výuky.

Rodovo korektná učebnica je teda taká, ktorá nie je založená na rodových stereotypoch a nespôsobuje tak ich reprodukciu. Mala by spĺňať tieto nároky (Valdrová et al. 2005):

Učebnica je názorovo otvorená a pestrá. Nazerá na témy z rôznych pohľadov a ponúka aj protichodné poznatky

Učebnica predstavuje všetky relevantné témy, žiadne podstatné témy nevynecháva a na všetky nazerá s rešpektom. Venuje sa súvislostiam, ktoré obsahujú rodový aspekt.

Učebnica ukazuje rôzne životné štýly žien a mužov, vrátane rôznych sexuálnych orientácií. Neprezentuje ženy iba v tradičnom spojení s domácnosťou a mužov s verejnou sférou, ale zdôrazňuje šírku možných uplatnení v nadväznosti na individuálne dispozície a záujmy.

Učebnica využíva pre výklad učiva väčšie množstvo príkladov z rôznych oblastí každodenného života

Príklady a ilustrácie používané v učebniciach venujú rovnaký priestor ženám aj mužom, zobrazujú ich v rôznych a porovnateľných situáciách, neodkazujú ich výhradne do oblastí, ktoré sú stereotypne spájané so ženami či s mužmi.

Učebnice oslovujú rovnakou mierou dievčatá aj chlapcov, nepoužíva sa nadmerne často generické maskulínium a vyhýba sa jazykovým klišé, ktoré sa týkajú žien a mužov.

5.1 Rodová analýza vybraných učebníc

Vzhľadom na zameranie našej analýzy na vzdelávacie oblasti Človek a spoločnosť a Človek a hodnoty, vybrali sme ukážky učebníc Občianskej náuky pre ZŠ a Etickej výchovy pre ZŠ, v ktorých sme si všímali problematiku rodovej rovnosti. Dané učebnice boli vypracované na základe ŠVP schválených v roku 2008 a upravených v roku 2011. Keďže inovované ŠVP, ktoré vstúpili do platnosti od 1.9.2015, menia počet hodín určených pre občiansku náuku a ich rozloženie do jednotlivých ročníkov, budú sa musieť vypracovať nové učebnice.

5.1.1 Rodové stereotypy

Rodové stereotypy prenikajú do učebníc v niekoľkých rovinách, ktoré sú navzájom prepojené. Je to jednak obsah učiva (informácie, príklady, výber učiva), ilustrácie a v neposlednom rade aj jazyk.

Rodové stereotypy tvoria symbolický rámec očakávaní a predstáv o ženskosti a mužskosti. Sú to zjednodušené predstavy o ženskosti a mužskosti, pre ktoré je typické nediferencované paušálne prisudzovanie určitých vlastností všetkým ženám alebo mužom. Sú to idealizované a očakávané vzory, ktoré nás sprevádzajú vo všetkých oblastiach života. Majú značnú zotrvačnosť a menia sa veľmi pomaly. V priebehu dejín sa obsah rodových stereotypov menil s ohľadom na historické zmeny vo vzťahoch medzi ženami a mužmi. Plnia funkciu udržiavania hierarchického – nerovného vzťahu medzi ženami a mužmi. Štruktúra rodového stereotypu však napriek zmenám v obsahu zostáva nezmenená.

Rodové stereotypy sú charakteristické⁵⁰ svojou: *ostrou bipolarizáciou* (vytváranie polarít ako pasívne-aktívne, rozum-emócie, príroda-kultúra, verejné-súkromné...); *rigidnými, nepriechodnými hranicami* medzi týmito bipolaritami (čo je racionálne, nemôže byť zároveň iracionálne a podobne); a napokon *nerovnocennými, asymetrickými vzťahmi* medzi týmito polaritami (keď sa jednej z polarít pripisuje výsostne dominantné postavenie a druhá je v subordinovanom vzťahu).

Rodové stereotypy sú neprijateľné práve pre svoju „nepriepustnosť“ hraníc medzi ženskosťou a mužskosťou, ktorá uzatvára jednotlivcov v striktne stanovených hraniciach bez ohľadu na ich individuálne charakteristiky, vlastnosti či záujmy a tiež z dôvodu hierarchického vzťahu medzi ženami a mužmi, ktoré sú implicitne v rodových stereotypoch prítomné. Takéto **striktne stanovené a obmedzujúce očakávania a normy vytvárajú východisko pre rodovú diskrimináciu a rodovo podmienené násilie**.

Obsah: Žiaci a žiačky získavajú z učebníc nielen teoretický obsah učiva, ale aj informácie o tom, kto sú, ako sú začlenení vo svete a ako ich ostatní vnímajú z rodového hľadiska. Keď študentky a študenti o sebe čítajú ako o kompetentných ľuďoch, ktorých hlasy sú vypočuté a ktorých skúsenosti sú rešpektované, budú sami seba pokladať za kompetentných.

Jazyk: Jazyk, akým je učebnica písaná, predstavuje jednu z rovín, v rámci ktorej môžu do učebníc prenikať rodové stereotypy. Ak napríklad používa učebnica pri oslovovaní žiakov

⁵⁰ Podľa Kiczková 2011, s. 127.

a žiakov iba mužský rod alebo pri označovaní povolání pracuje výhradne s označením v mužskom rode, hovoríme o tzv. generickom maskulíne. Ide o mužský tvar pri označovaní skupín osôb, ktorý zahŕňa mužov aj ženy. Jazyk môžeme považovať za nositeľa kultúry. Do jazyka sa premietajú rodové štruktúry spoločnosti, jazyk odráža a zároveň podporuje nerovné postavenie žien a mužov v spoločnosti. Podľa Sandry Harding (1986) sa do jazyka a spôsobov jeho využívania premietajú rodový symbolizmus. To, že prisudzujeme určitým faktom „mužskú“ alebo „ženskú“ konotáciu, zároveň vyjadruje hodnotenie, hierarchické stanovisko. Pričom „mužské“ sa väčšinou považuje v hierarchii za vyššie, lepšie a hodnotnejšie ako „ženské“.

Ilustrácie: Obrázky v učebniciach slúžia jednak na motiváciu pre prácu s učebnicou, ale tiež názorne sprevádzajú a dopĺňajú výklad učiva. Keď sa pozrieme na obrázky v učebniciach z rodového hľadiska, môžeme si všimnúť jednak množstvo obrázkov, na ktorých sú zobrazení muži a na ktorých ženy, ale tiež spôsob, akým sú ženy a muži prezentovaní.

5.2 Učebnice občianskej náuky pre základné školy

V učebnici **Občianska náuka pre 5. ročník základných škôl** sa autorky Alena Drozdíková a Daniela Ďurajková (2012) v úvode prihovárajú žiačkam aj žiakom, kde pri oslovení používajú rodovo citlivý jazyk. V celej učebnici je učivo vysvetľované na príkladoch zo života ich rovesníka Jakuba Slováka, ktorý ich učebnicou sprevádza. V úlohách sa väčšinou používa rodovo citlivý jazyk – prechýľovanie (napríklad: kamarát/kamarátka, dostal/a, nesplnil/a...).

V kapitole o rovnosti „Jakub zisťuje, že v triede sú si rovní, ale nie sú rovnakí“ sú definované pojmy rôznorodosť, predsudok, rovnosť, rovnakosť, jedinečnosť, odlišnosť. V časti úlohy sa hovorí o predsudkoch spojených s dievčatami a chlapcami: „Jana je vynikajúca v matematike. Chalani sa jej vysmieva, že je bifľoška. Paťo rád varí a vyšívá obrusy. Dievčatá ho posmešne volajú Paťka. V oboch prípadoch ide o predsudok. Povedzte svoj názor na predsudok. Zdôvodnite ho.“ (Drozdíková, Ďurajková 2012, s. 45) „Prekonávaním predsudkov sa naučíme tolerovať rozdielnosť v spoločenských skupinách“. (tamže, s. 45) V časti námety si majú deti priniesť obrázky, ktoré zachytávajú chlapcov pri činnostiach bežných pre dievčatá a naopak.



Zdroj: *Občianska náuka pre 5. ročník základných škôl* (Drozdíková a Ďurajková 2012)

Zadanie znie: „Prekonávajte predsudky, hľadajte dôvody na podporu takýchto činností.“ V kapitole „Čím by som chcel byť“ sa autorky ďalej venujú problematike rodových stereotypov v súvislosti s výberom povolania. V úlohách sú uvedené dve tvrdenia, ktoré majú deti pomenovať, vyjadriť k nim svoj názor a zdôvodniť ho (ide o predsudky): „1. Chlapci majú

lepšie logické myslenie, a preto sa lepšie hodia na tvorivé povolania. 2. Dievčatá sú citlivejšie, starostlivejšie, preto sa majú stať sestričkami, učiteľkami“. Ďalej úloha pokračuje zameraním sa na vlastnosti, ktoré si vyžaduje povolanie zdravotnej sestry. V otázke sú deti vyzvané, aby povedali, či dané vlastnosti môže mať iba chlapec, iba dievča alebo aj chlapec aj dievča. Na základe odpovede na túto otázku majú zmeniť tvrdenie č. 2 na začiatku úlohy.



Zdroj: *Občianska náuka pre 5. ročník základných škôl* (Drozdíková a Ďurajková 2012)

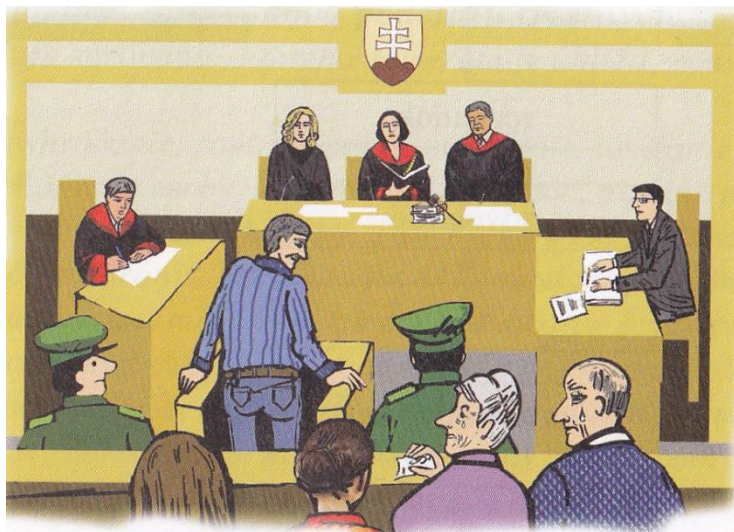
V ďalšej úlohe však pracujú s pojmami povolanie a zamestnanie, kde sú uvádzané slová rodovo nevyvážené: lekár, správca ihriska, školník, elektrikár, predavačka, tajomníčka, sudca. V kapitole „Ľudia sa vzdelávajú celý život“ je v časti úlohy uvedený príklad dievčaťa menom Paulínka z 5. A, ktorá je o 25 rokov „... uznávaná vedkyňa...“ a „...dosahuje vynikajúce výsledky vo výskume genetického základu chorôb“ (Drozdíková, Ďurajková 2012, s. 63). Deti majú diskutovať o celoživotnom vzdelávaní a názore, ktorý hovorí, že je vzdelaná až priveľmi. Majú zdôvodniť svoj názor. Je to pozitívny príklad toho, ako sa môžu v učebnici uvádzať príklady zo života žien a prezentovať ich ako odborníčky v oblastiach, ktoré sú tradične spájané najmä s mužmi (veda, výskum...). Učebnica obsahuje ilustrácie, ktoré nezobrazujú dievčatá a chlapcov v rodovo stereotypných úlohách, obsahuje obrázky detí s postihnutím, rôzneho vierovyznania či etnicity.



Zdroj: *Občianska náuka pre 5. ročník základných škôl* (Drozdíková, Ďurajková, 2012)

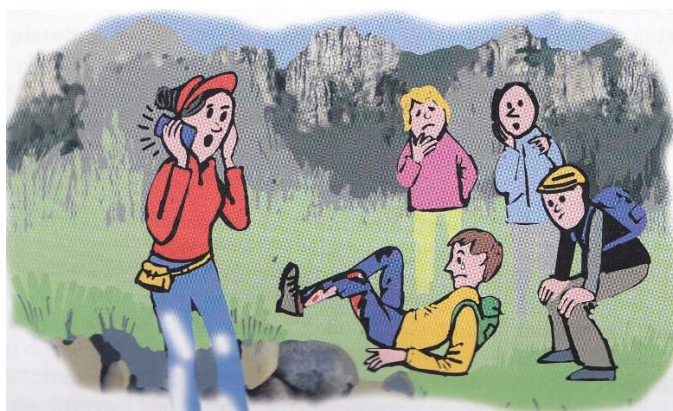
Učebnica **Občianska náuka pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom** od autoriek Daniela Ďurajková a Dáša Vargová (2012) sa v úvode prihovára žiačkam aj žiakom, kde pri oslovení používa rodovo citlivý jazyk. V texte sa využíva väčšinou generické maskulínium (občan, prezident, poslanec...). V časti úlohy a námety na aktivity však môžeme pozorovať snahu o využívanie rodovo citlivého jazyka, kde používajú aj ženský, aj mužský rod pri opise povolání: „Predstavte si, že ste reportérka/reportér...“ (tamže, s. 37) alebo uvádzajú príklady zo života dievčat a žien v spojení aj s verejnou sférou:

Napríklad pri kapitole o zákonodarnej moci o voľbách je použitý príklad s dievčaťom, ktoré chce kandidovať vo voľbách do parlamentu a je aktívnou členkou politickej strany (tamže, s. 17). Ďalším pozitívom z hľadiska rodovej korektnosti učebnice je napríklad kapitola Rodinné právo, kde sú informácie o zákone o rodine a definície manželstva, spolu so štatistikami o uzavretí manželstva či rozvodovosti. V príkladoch uvádzajú aj iné krajiny, kde je možné uzavrieť manželstvo aj medzi dvoma osobami rovnakého pohlavia či registrované partnerstvo (tamže, s. 38). V kapitole Rovnaký prístup ku všetkým deťom (tamže, s. 52 – 53) sa definujú pojmy: rovnosť, rovnakosť, diskriminácia, predsudok. Úlohy a námety k tejto kapitole obsahujú cvičenia na identifikáciu rodových, etnických a iných predsudkov, čím autorky prispievajú k väčšej rodovej korektnosti učebnice.



Zdroj: *Občianska náuka pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom* (Ďurajková a Vargová, 2012)

Učebnica **Občianska náuka pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom** od autoriek Helena Kopecká a Erika Muchová (2012) sa iba v úvode prihovára žiačkam aj žiakom, kde pri oslovení používa rodovo citlivý jazyk. Avšak ďalej v texte sa v učebnici využíva generické maskulínium. Učebnica sa obsahovo tematicky venuje napríklad trhovému mechanizmu, pojmom ekonómia a ekonomika či základným formám podnikania. Obrázková časť je rodovo vyvážená.



Zdroj: *Občianska náuka pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom* (Kopecká a Muchová, 2012)

V textovej časti sa napriek tomu, že sa väčšinou používa generické maskulínium (podnikateľ, učiteľ, žiak, knihovník, poisťovací agent...), nájdu v príkladoch aj tvary povolání v ženskom rode – „učiteľka v materskej škole sa hrá s deťmi“ (zatiaľ čo „učiteľ číta odborný časopis...“) (Kopecká a Muchová 2012, s. 9). Aj takáto formulácia podporuje predstavu, že ženská práca je menej náročná ako mužská – kým učiteľka sa „hrá“, učiteľ vykonáva odbornú činnosť, lebo „číta odborný časopis“. Pri vysvetľovaní, ako možno zvyšovať produktivitu práce, sú použité nasledovné príklady: cukrárenská firma, kde sa hovorí o „cukrárkach“, ktoré si rozdelia prácu, a neskôr už opäť v generickom maskulíne o zamestnancoch: „kvalifikovaní zamestnanci, ktorí zvyšujú svoje pracovné schopnosti pravidelným vzdelávaním...“ (Kopecká a Muchová 2012, s. 27). V kapitole 10. Ako sa stať podnikateľom, kde sa hovorí o podmienkach úspešného podnikania, sa explicitne spomínajú nerovnosti medzi ženami a mužmi na trhu práce: „Pre každého podnikateľa je dôležité mať kvalitných zamestnancov. Napriek zákonom, ktoré majú zabezpečovať rovnaký prístup k práci a postavenie v práci, existuje na trhu práce **nerovnosť medzi mužom a ženou**, ktorá sa prejavuje najmä v týchto oblastiach: nižšie platy u žien na rovnakých alebo porovnateľných pracovných miestach; ženy majú nízke zastúpenie vo vyšších funkciách; viac žien pracuje na horšie platených miestach alebo v tradičných „ženských“ povolaniach (v zdravotníctve, školstve atď.). Cieľom opatrení prijímaných u nás aj v EÚ je zvyšovanie zamestnanosti žien a odstraňovanie existujúcich rozdielov na trhu práce.“ (Kopecká a Muchová 2012, s. 33).

Ďalej je použitý obrázok ženy podnikateľky (napriek tomu, že v texte pri zadaní úloh sa opäť spomína iba „podnikateľ“ v tvare generického maskulína).



Zdroj: *Občianska náuka pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom* (Kopecká a Muchová, 2012)

V časti „Zaujalo nás“ na záver 10. kapitoly autorky opisujú rôzne súťaže začínajúcich podnikateľov, medzi inými aj súťaž „Podnikateľka Slovenska“ (s. 34).

5.3 Učebnice etickej výchovy pre základné školy

Ministerstvom školstva SR sú chválené iba učebnice Etickej výchovy pre 1. – 4. ročník základných škôl. Učebnica pre 5. ročník (Piovarčiová et al., 2012) je schválená iba ako doplnkový materiál pre etickú výchovu a učebnica Etická výchova pre 6. ročník (Gogolová et

al., 2012) nie je schválená Ministerstvom školstva. Zaradili sme preto do analýzy iba učebnice 1. – 4. ročníka ZŠ.

Etická výchova pre 1. ročník základných škôl od autoriek Ivanová, E., Kopinová, Ľ., Lišková, E. (2005)

Aktivity sú zamerané na komunikáciu, pomoc, priateľstvo. V aktivite narodeniny majú žiačky a žiaci vybrať z ponúknutých možností, kto sa najviac stará o malé bábätko. Je to možnosť porozprávať sa s deťmi o tom, že starostlivosť o dieťa nemusí byť výhradne iba úloha žien, ale aj mužov. Deti tiež majú nakresliť obrázok o svojej rodine. V učebnici sa prihovárajú autorky ako k deťom, spolužiakom, a učiteľka je spomínaná výhradne v ženskom rode. Ilustrácie nevykazujú rodové stereotypy.

Etická výchova pre 2. ročník základných škôl od autoriek Ivanová, E., Kopinová, Ľ., Otottová, M. (2008)

Aktivity sú zamerané na pravidlá, ktoré pomáhajú dobre spolunažívať v skupine, toleranciu. Aktivita V čom som výnimočný? Rieši problematiku rozdielneho výzoru chlapcov a dievčat, ich záujmy, povolania, ktoré vykonávajú ženy a ktoré muži. Žiaci/žiačky majú napísať, čím by chceli byť, keď budú dospelí. Učia sa tiež, ako zvládať svoj hnev.

Učebnica je väčšinou písaná v generickom maskulíne. V niektorých aktivitách je pri otázkach používaný v zátvorke aj ženský gramatický tvar.

Etická výchova pre 3. ročník základných škôl od autoriek Ivanová, E., Kopinová, Ľ., Otottová, M. (2009)

Jedna z aktivít je zameraná na problematiku šikany Čo keď spolužiak. Deti majú poskladať obrázkové puzzle, na ktorom robia deti (chlapci) zle druhým deťom. Na ilustráciách sú to väčšinou chlapci, ktorí robia zle, ubližujú druhým, majú zlé pocity. Učebnica je písaná v mužskom rode – využíva výhradne generické maskulínium.

Etická výchova pre 4. ročník základných škôl od autoriek Ivanová, E., Kopinová, Ľ., Otottová, M. (2007)

Aktivity zamerané na práva dieťaťa: Let balónom, toleranciu, práva a povinnosti, inakosť a rodovú rovnosť – chlapci a dievčatá (čo majú spoločné, čím sa líšia, aké povolania vykonávajú). Aktivita Môj zvláštny sen⁵¹ bola v novom vydaní učebnice odstránená po nátlaku záujmových skupín⁵², ktoré označili učebnicu kvôli tejto aktivite za „homo učebnicu“. Minister školstva Peter Pellegrini (Smer-SD) nechal aj na ich podnet prepracovať obsah pracovného zošita na predmet etická výchova pre štvrtákov na základnej škole⁵³. Pracovné listy na etickú výchovu pre štvrtákov nie sú jediným prípadom, keď minister školstva nariadil zmeniť obsah učebnice. Stalo sa tak aj za pôsobenia Pellegriniho predchodcu - Dušana

⁵¹ Zadanie znelo: „Volám sa som teda chlapec/dievča (nevhodné preškrtni). Predstav si, že sa ti sníva sen, v ktorom si sa premenil na dieťa opačného pohlavia. Akým/akou by si chcel/chcela byť? Čo by si v tomto sne robil/robila? Ako by si to prežíval/prežívala? Napíš alebo nakresli tento svoj sen.“ K aktivite boli pripojené otázky: „Čo ti táto zmena priniesla? Chcel/chcela by si, aby sa tento sen stal skutočnosťou? Porozmýšľaj a povedz, aké výhody máš, že si práve chlapcom alebo dievčaťom.“ V metodickej príručke k danej učebnici je napísané, ako s metodikou pracovať a čo je jej cieľom. Cieľom aktivity bolo zamyslieť sa nad vnútorným svetom druhého pohlavia.

⁵² <http://www.lifenews.sk/content/kniha-zastavena-homo-ucebnicu-nariadil-pellegrini-zmeni%C5%A5>

⁵³ Zdroj: <http://aktualne.atlas.sk/pellegrini-meni-obsah-ucebnice-deti-sa-mali-vcitit-do-opacneho-pohlavia/slovensko/skolstvo/>

Čaploviča. V Hupsovom šlabikári Lipka nariadil Čaplovič zmeniť text o osamelej matke, ktorý sa nepáčil viacerým školám i rodičom (hovorilo sa o nej ako o rozvedenej, pričom sa nikde nespomínalo, že bola predtým vydatá). V ňom chlapec Žigmund žije s mamou sám a ocko si ho bráva cez víkend, napokon jeho mamu o ruku požiadala sused Žubajík. Chlapec sa teší, že bude mať dvoch otcov. Tento text vydavateľ nahradil iným - o rodine, ktorá cestuje do Žiliny vlakom.

V učebnici sa pri zadávaní úloh a pri otázkach využíva rodovo citlivý jazyk (prechyľovanie). Miestami sa však vyskytuje generické maskulínium (pri názvoch povolání, či názvoch aktivít: Tu som sa narodil, tu žijem,...).



Zdroj: *Etická výchova pre 4. ročník základných škôl (Ivanová et. al. 2007)*

Na základe realizovanej analýzy vybraných učebníc konštatujeme, že v poslednom desaťročí došlo k významnému pozitívnemu posunu v oblasti rodovej korektnosti učebníc. Učebnice vo väčšej miere reflektujú zviditeľňovanie rodu v jazyku, vyhýbajú sa rodovo stereotypným ustáleným jazykovým obrazom a aj v ilustráciách je možné identifikovať väčšiu rodovú korektnosť. Tomuto zlepšeniu do istej miery prispeli aj inovované kritéria na hodnotenie učebníc, ktoré čiastočne zahrnuli aj otázky rodovej rovnosti a ďalších aspektov korektnosti učebníc. Na druhej strane, je potrebné zdôrazniť, že v žiadnom prípade nie je možné hovoriť o uspokojivom stave. Formulácie v kritériách hodnotenia sú často odborne nedostatočne relevantné, odrážajú skutočnosť, že tak, ako je to v prípade tvorby školských vzdelávacích programov, ani pri tvorbe odporúčaní na hodnotenie učebníc neboli využité expertné konzultácie či revízie relevantných odborníkov a odborníkov. Pozitívne trendy, ktoré sme zaznamenali však podporujú rovnako pozitívne očakávania do budúcnosti. Ich naplnenie však do veľkej miery závisí od politickej vôle, alokovaných zdrojov a relevantne využitých expertíz.

6. Olympiáda ľudských práv - nástroj vzdelávania v oblasti ľudských práv s ohľadom na ochranu žien pred rodovo podmieneným násilím

Proces formalizovanej výchovy a vzdelávania vnímame ako širokospektrálne pôsobenie v prostredí inštitucionálneho školstva. Naše doterajšie analýzy sa zameriavali na analýzu dokumentov upravujúcich priamo vzdelávací proces. Formálne vzdelávanie v školách však ponúka žiačkam a žiakom možnosti vzdelávania aj „nad rámec povinného vyučovania“. Špecifickou oblasťou sú žiacke predmetové olympiády a postupové súťaže (POPS), ktoré okrem priamej edukácie plnia hlavne motivačnú a podpornú funkciu. Poskytujú záujemkyniam a záujemcom možnosť rozšíriť si svoje vedomosti a porovnať ich v súťaži so žiačkami a žiakmi iných škôl. Aj pre tie žiačky a pre tých žiakov, ktorí sa POPS nezúčastňujú, predstavujú istú motiváciu a socializačný faktor podporujúci pozitívny obraz kultivovanej spoločnosti, hodnoty vzdelania a poznania.

Špecifické postavenie v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania má Olympiáda ľudských práv. Vzhľadom na zameranie nášho výskumu sme sa rozhodli zmapovať a analyzovať aj túto vzdelávaciu oblasť.

6.1 Základné premisy mapovania a analýzy Olympiády ľudských práv

Pri analýze sme sa opierali o viacero premís, ktoré predstavujú špecifikáciu všeobecných východísk, ako sme ich formulovali v úvodných kapitolách monografie:

- Poznanie a pochopenie podstaty a významu ľudských práv je nevyhnutnou podmienkou ich uznania, uplatňovania, rešpektovania a ochrany;
- Ľudskoprávne vzdelávanie v sebe logicky zahŕňa vzdelávanie k demokratickému občianstvu, rodové vzdelávanie, rozvojové vzdelávanie, globálne vzdelávanie... a vice versa; ide o rôzne stránky jednej podstaty a ako také sú nevyhnutnou podmienkou účinnosti a) primárnej prevencie zameranej na podporu a ochranu ľudských práv, b) sekundárnej eliminácie, ak došlo k nerešpektovaniu či porušeniu ľudských práv; v tomto materiáli budeme pojem ľudskoprávne vzdelávanie používať ako súhrnný pojem, v ktorom sú obsiahnuté všetky ostatné stránky/varianty;
- Všeobecné ľudskoprávne vzdelávanie je nevyhnutné pre špecializované vzdelávanie a tréning v oblasti ľudských práv žien, ochrany a podpory žien pred rodovo podmienených násilím a domácim násilím;
- Všeobecné aj špecializované ľudskoprávne vzdelávanie je celoživotnou a celospoločenskou potrebou individuálnych ľudí (nositeľiek a nositeľov práv) ako aj štátnych a spoločenských orgánov a organizácií; pre saturovanie tejto potreby by mali etablované demokracie vytvárať všetky potrebné podmienky;
- Slovenská republika (SR) ako demokratická krajina aj ako členská krajina Organizácie Spojených národov (OSN), Rady Európy (RE), Európskej únie (EÚ) aj Organizácie pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe (OBSE) prijala množstvo vnútroštátnych aj medzinárodných záväzkov v oblasti ľudských práv vrátane základnej zodpovednosti, ktorá leží na pleciach štátu;

- Povinnosťou demokratického štátu je nastaviť podmienky formálneho, neformálneho aj informálneho vzdelávania tak, aby zodpovedali jeho základnému zmyslu, ktorým je pripravovať a ďalej posilňovať ľudí v ich individuálnej a spoločenskej podstate ako interagujúce subjekty ľudských práv vo vzťahu k sebe samým (svojej vlastnej ľudskej dôstojnosti), druhým ľuďom (ich ľudskej dôstojnosti) ako aj spoločnosti a štátu;
- Vzdelávanie v demokratickej krajine (od elementárneho po celoživotné) má byť de facto ľudskoprávnym vzdelávaním z hľadiska foriem aj obsahov; o ich konkrétnych podobách ako aj o osobitnej téme predmetovosti a/alebo prierezovosti osobitného ľudskoprávného vzdelávania sa vedú v medzinárodnom spoločenstve už desaťročia obsiahle diskusie; vysoká miera konsenzu bola dosiahnutá hlavne v dokumentoch a programoch OSN (Svetový program ľudskoprávného vzdelávania 2005 a ďalej) a RE (odporúčania Výboru ministrov), s ktorými je nevyhnutné konfrontovať úroveň ľudskoprávného vzdelávania v SR;
- Vzdelávanie v SR má v napĺňaní svojej ľudskoprávnej podstaty ešte mnohé rezervy, mapovať budeme aktivitu, ktorá slúži ako pozitívna pars pro toto, ako dlhoročný projekt, ktorý však nemôže nahradiť absentujúci premyslený a kvalitný systém.

Tieto východiskové premisy sú oporou pre analýzu špecifickej edukačnej aktivity - Olympiády ľudských práv (OLP), ktorá sa súvisle, temer dvadsať rokov usiluje o ľudskoprávne vzdelávanie v prostredí prevažne stredných škôl v SR a tým aj o posun v systémovom nastavení výchovno-vzdelávacieho v súlade s relevantnými dokumentmi, programami a odporúčaniami OSN, RE, OBSE ale aj v duchu plnoprávného a zodpovedného členstva SR v EÚ.

OLP pri tomto úsilí od počiatku vychádzala z nevyhnutného sieťovania zodpovedných aj odborných partnerov, štátnej správy, akademickej pôdy, mimovládnej sféry na domácej aj zahraničnej pôde.

V mapovaní a analýze sme sa zamerali na tie obsahy sledovanej aktivity, ktoré sa orientovali na ľudské práva žien a na problematiku násilia páchaného na ženách. Rešpektovali sme spoločné analytické oblasti, ktoré sme argumentovali v predchádzajúcich kapitolách. Mapovanie sa okrem toho zameriava aj na podmienky, za ktorých sa OLP uskutočňuje, hľadali sme tak aj odpoveď na otázku, aké je jej miesto v predpokladanom optimálne ľudskoprávne nastavenom výchovno-vzdelávacom procese.

6.2 Charakteristika a špecifikácia Olympiády ľudských práv

Olympiáda ľudských práv je jednou z predmetových olympiád a postupových súťaží, ktorých vyhlasovateľom je Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ SR); je to jediná dlhodobá celoštátna vzdelávacia a súťažná aktivita v prostredí (prevažne) stredných škôl zameraná na (spolu)prácu s učiteľkami, učiteľmi, žiačkami a žiakmi v záujme ich ľudskoprávnej a demokratickoobčianskej prípravy; je to aktivita, ktorá využíva inovatívne a moderné prvky vzdelávania, rozvíja analytické a kritické myslenie, vedomosti, zručnosti a postoje, kreativitu, komunikačné a prezentačné schopnosti, argumentačné techniky, formovanie vlastného názoru mladých ľudí v záujme podpory a ochrany ľudských práv, prevencie a eliminácie diskriminácie, násilia, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatných foriem intolerancie.

Podľa čl. 1 Organizačného poriadku Olympiády ľudských práv⁵⁴: OĽP je dobrovoľnou, záujmovou činnosťou žiačok a žiakov stredných škôl, ktorá priamo súvisí s výchovno-vzdelávacím procesom. Je založená na systematickej práci so žiačkami a žiakmi a organizuje sa každoročne ako postupová súťaž. Obsah OĽP a formy jej realizácie sú zamerané na vedomosti, zručnosti a postoje žiačok a žiakov z oblasti ľudských práv, demokratických zásad a princípov právneho štátu. Vyhlasovateľom súťaže je Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (ďalej „MŠVVaŠ SR“), odborným garantom súťaže je Celoštátna komisia OĽP (ďalej „CK OĽP“) v spolupráci s UNESCO centrom pre výchovu k ľudským právam na Univerzite Komenského v Bratislave.

Počiatky OĽP sa viažu na transformačný proces, ktorým prechádzala SR po politickej zmene v roku 1989. Na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (FiF UK) sa v roku 1990 etablovala politická veda a v jej rámci aj špecializácia na problematiku ľudských práv. Nádejou pre progredovanie ľudskoprávneho vzdelávania a výskumu bolo založenie (ako prvej na svete) UNESCO Chair for Human Rights Education na Univerzite Komenského⁵⁵, a to na základe medzinárodnej zmluvy medzi UNESCO a UK v roku 1992. Podrobnejšia špecifikácia tohto pracoviska je ako príklad dobrej praxe v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania súčasťou prílohy č. 4 tejto monografie.

OĽP sa od svojich počiatkov dôsledne usiluje o podporu a spoluprácu štátnej správy, akademickej obce a občianskej spoločnosti. Za **takmer dvadsať rokov** nadviazala mnohé trvalé partnerstvá s medzinárodnými aj domácimi ľudskoprávnymi inštitúciami, mobilizovala tisícky učiteľských a žiackych účastníčok a účastníkov jednotlivých ročníkov. Jednou z ambícií OĽP bolo a je rozšírenie súťaže na medzinárodnú úroveň, najmä v prostredí krajín V4, čo sa zatiaľ nepodarilo. Nezanedbateľný je však impulz a podiel finalistov OĽP, študujúcich na pražských vysokých školách, pri etablovaní sa ľudskoprávnej súťaže v Českej republike. Olympiáda ľudských práv v ČR významne čerpala zo skúseností a know-how OĽP v SR a je s ňou v živom kontakte. Aktuálne je česká OLP vo svojom IV. ročníku. Prepojenie aktivít ČR a SR v oblasti ľudskoprávnej prípravy je veľkou výzvou.

Po dvoch regionálnych a sedemnástich celoštátnych ročníkoch OĽP v SR (1996 – 2015) možno konštatovať, že významne prispela k implementácii Národného plánu výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014⁵⁶, aj keď podmienky na to, aby každý človek realizoval svoje základné právo „poznať svoje ľudské práva“ zatiaľ nie sú v našej krajine adekvátne.

Uskutočňovanie OĽP na stredných a neskôr aj na základných školách v SR po prijatí Národného plánu výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014 pravidelne odporúčali

⁵⁴ Platný Organizačný poriadok Olympiády ľudských práv je registrovaný na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod číslom: 2013-25/79131:14-925.

⁵⁵ Anglické slovo „chair“ sa počas existencie tejto inštitúcie prekladalo do slovenského jazyka aj ako „katedra“ (v zmysle programu UNESCO katedier) aj ako „centrum“ v zmysle naduniverzitného a podľa zakladajúcej zmluvy aj nadregionálneho poslania inštitúcie.

⁵⁶ Dostupné online: https://www.minedu.sk/data/files/218_01_20050407_narodny_plan_vychovy_2005_2014.pdf. Pozn.: Plán bol prijatý v období, keď končila Dekáda OSN pre ľudskoprávne vzdelávanie 1995 – 2004 a vyhlásený bol Svetový program OSN pre ľudskoprávne vzdelávanie 2005 – a ďalej. Národný plán bol neskôr premenovaný na Plán výchovy k ľudským právam v rezorte školstva na roky 2005 – 2014. V septembri 2015 MŠVVaŠ SR zverejnilo Analýzu súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v regionálnom školstve po realizácii Plánu výchovy k ľudským právam v rezorte školstva na roky 2005-2014. Pozri: https://www.minedu.sk/data/files/5129_analyza-lp.pdf.

a odporúčajú Pedagogicko-organizačné pokyny MŠVVaŠ SR (ďalej POP). POP sú dokumentom usmerňujúcim prípravu a organizáciu školského roka v oblasti regionálneho školstva⁵⁷. Napríklad, v školských rokoch 2013/2014 a 2014/2015 POP v časti 1.6.10.2. temer identicky uviedli: V zmysle Plánu výchovy k ľudským právam v rezorte školstva na roky 2005 – 2014 zriaďovateľom a riaditeľom škôl a školských zariadení sa odporúča a) naďalej uskutočňovať Olympiádu ľudských práv ako celoštátnu súťaž žiakov stredných škôl, pokračovať s realizáciou Olympiády ľudských práv pre žiakov základných škôl, [...]

V POP pre školský rok 2015/2016 sa v časti 1.6.11.6. uvádza: Školám sa odporúča zapájať sa do Olympiády ľudských práv ako celoštátnej súťaže žiakov stredných škôl. [...] V časti 1.6.11. sa uvádza: V zmysle medzinárodných záväzkov SR v problematike ľudských práv a Celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike, schválenej vládou SR uznesením číslo 71/2015 sa odporúča: a) naďalej uskutočňovať Olympiádu ľudských práv pre žiakov základných škôl, [...].

To, že sa POP na školský rok 2015/2016 odvolávajú na medzinárodné ľudskoprávne záväzky a prvú celoštátnu ľudskoprávnú stratégiu v SR je istý pokrok v ich znení. V porovnaní s predošlými POP, sa odvolávajú na tieto záväzky a predmetnú stratégiu vo vzťahu k uskutočňovaniu OLP na základných školách a nie aj na školách stredných, kde OLP, na rozdiel od tých základných, prebieha osemnásť rok neprerušene. Vyhlasovateľovi olympiád/súťaží a vydavateľovi POP je predsa známy fakt, že po niekoľkých ročníkoch OLP⁵⁸ na základných školách a 8-ročných gymnáziách Celoštátna komisia OLP⁵⁹ po školskom roku 2011/2012 rezignovala na tento dôležitý priestor súťaže z dôvodu nedostatočných personálnych a finančných kapacít pre jej organizovanie. Stredné školy (gymnáziá a stredné odborné školy) sú tým stupňom súťaže, ktorý je logicky náročnejší a práve tu možno omnoho intenzívnejšie pracovať s využitím vnútroštátnych a medzinárodných ľudskoprávných záväzkov SR. Odporúčanie POP *naďalej uskutočňovať Olympiádu ľudských práv pre žiakov základných škôl* už niekoľko školských rokov je namieste a znie mobilizačne, ale ako sa v skutočnosti napĺňa, nevieme. Základné školy sú pravdepodobne vo svojom ľudskoprávnom výchovno-vzdelávacom úsilí ponechané samé na seba. Ich záujem o OLP však pretrváva, o čom sa ešte zmienime.

OLP od svojich dvoch regionálnych ročníkov (1996-1998) a pokračujúc celoštátnymi ročníkmi (1998-2015) budovala **vzdelávacie a súťažné obsahy** tak, aby pokryla celé spektrum ľudskoprávnej problematiky v jej vzájomnej súvislosti. Takto OLP pristupovala aj k **rodovej rovnosti, ľudským právam žien a rôznym formám násillia**, ktoré boli priebežne zastúpené v každom ročníku olympiády, a to v: *témach vzdelávacích podujatí pre učiteľky a učiteľov*

⁵⁷ Dostupné online: <https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny/>

⁵⁸ **OLP na základných školách** sa uskutočnila ako literárna, výtvarná a vedomostno-postojová súťaž v siedmych ročníkoch zo sedemnástich, konkrétne v VIII. – XIV. ročníku (2005-2012). Od toho času bolo jej uskutočňovanie prerušené pre nedostatok potrebných prostriedkov. Preto je zvláštne, že POP na školský rok 2011/2012 prišli s odporúčaním začať s realizáciou Olympiády ľudských práv pre žiakov základných škôl (pozri časť 1.6.11.2. POP na šk. r. 2011/2012) a všetky ďalšie POP odporúčali v nej pokračovať. Informácie o OLP na základných školách obsahujú kroniky OLP ročníkov VIII. – XIV. Kroniky sú dostupné na webových sídlach: <https://www.iuventa.sk/sk/Olympiady/Olympiady-a-sutaze/OLP/Publikacie.alej> a <http://www.olp.sk/> v časti Kronika OLP. V školskom roku 2015/2016 sa uskutočňuje XVIII. ročník súťaže stredoškolskej mládeže.

⁵⁹ Celoštátna komisia OLP podľa čl. 4 Organizačného poriadku OLP riadi OLP. Predsedu/predsedníčku celoštátnej komisie OLP vymenúva minister/ka školstva, vedy, výchovy a športu SR na základe návrhu odborného garanta súťaže. Jadro členiek a členov komisie tvoria predsedníčky a predsedovia ôsmich krajských komisií OLP a osoby reprezentujúce partnerov. Pozri aj odkaz v pozn. č. 1.

základných a stredných škôl, ktoré sa konali od počiatku OĽP vždy na jeseň v ôsmych krajoch SR a v spolupráci s partnerskými akademickými a mimovládnymi organizáciami; vzdelávacie podujatia predchádzajú každému ročníku OĽP; v prvých ročníkoch išlo o základnú prípravu učiteliek a učiteľov v ľudskoprávnej problematike, postupne tiež o ich kontinuálne vzdelávanie a vzdelávanie multiplikátoriek a multiplikátorov ľudských práv, nevynímajúc ani žiacku obec (aktuálne je účasť pedagogickej obce základných škôl zastúpená slabo, a to vzhľadom na vyššie uvedené dôvody); písomných (testy) a ústnych (tézy) súťažných podkladoch školských a krajských kôl súťaže stredoškolskej mládeže a súťažných súčastiach celoštátnych kôl súťaže stredoškolskej mládeže, konkrétne v témach esejí vyhlasovaných CK OĽP, neskôr v spolupráci s partnermi; v obsahoch modelových prípadov/situácií, vo finálových témach aj v nesúťažných, sprievodných vzdelávacích podujatiach celoštátnych kôl.

V nasledujúcom prehľade výberovo uvádzame zastúpenie tém rodovej rovnosti, ľudských práv žien (vrátane ich nenásilného a násilného porušovania) v komponentoch OĽP, čím chceme preukázať ich podiel na ľudskoprávnej príprave resp. primárnej prevencii porušovania ľudských práv žien. Podrobnejšie sa možno s celým rozsahom tém oboznámiť v kronikách jednotlivých ročníkov OĽP⁶⁰ (tieto však neobsahujú znenia modelových prípadov/situácií).

Vzdelávacie podujatia pre multiplikátorky a multiplikátorov ľudských práv (jednodňové podujatie v každom z 8 krajov SR)

Vzdelávacie podujatie pred XV. ročníkom OĽP 9. – 24. 10. 2012:

Jednou zo vzdelávacích tém bola téma Ľudské práva žien a rodová rovnosť (lektorovala D. Horná); CK OĽP spolupracuje s viacerými mimovládnymi organizáciami činnými v oblasti ľudských práv žien, ako Možnosť voľby, Aspekt, EsFem, Občan, demokracia a zodpovednosť a ďalšie MVO, ale tiež s odborom rodovej rovnosti a rovných príležitostí MPSVaR SR, ktoré poskytujú pre účastníčky a účastníkov vzdelávacích podujatí rôzne formy vzdelávacích materiálov.

Vzdelávacie podujatie pred XVIII. ročníkom OĽP 12. – 22. október 2015:

V spolupráci s Koordinačno-metodickým centrom pre prevenciu násilia na ženách (KMC) v rámci nosnej témy XVIII. r. OĽP, ktorou je Ľudská dôstojnosť, bola pre každý kraj zaistená spoluúčasť odborníčky KMC pre prácu v skupinách zameraných na ochranu a potrebu podpory žien pred rodovo podmienených násilím a domácim násilím.

Krajské kolá OĽP

V krajských kolách je súčasťou realizácie aktivít OĽP testovanie vedomostí účastníčok a účastníkov, ako aj ich prezentácia formou ústnej rozpravy v kontexte pripravených téz. V texte samotných testov i téz je možné identifikovať viacero nami analyzovaných tém.

Ukážka: Test – písomná časť súťaže, XV. ročník, 2012/2013, úlohy č. 13, 15, 19, 22, 23, 24:

Ženy ako pracovné sily sú v SR najsilnejšie zastúpené v/vo

- a) zdravotníctve, sociálnych službách a školstve.
- b) vrcholovej politike, súdnictve a strednom podnikaní.

⁶⁰ Kroniky sú dostupné online na webových sídlach: <https://www.iuventa.sk/sk/Olympiady/Olympiady-a-sutaze/OLP/Publikacie.alej> a <http://www.olp.sk/> v časti Kronika OĽP. V tlačenej podobe (pokiaľ sú na tlač prostriedky) sú distribuované medzi aktérky a aktérov OĽP.

c) podnikateľskej sfére, polícii a sociálnych službách.

d) súkromnom sektore, miestnej politike a školstve.

Koľko žien bolo zvolených do Národnej rady SR vo voľbách roku 2012 ?

a) 77

b) 59

c) 24

d) 11

Ktorá európska krajina drží svetové prvenstvo v počte žien, ktoré sedia v poslaneckých kreslách?

a) Slovensko.

b) Francúzsko.

c) Fínsko.

d) Taliansko.

Nová smernica Európskej únie zakázala v r. 2012 používať faktor pohlavia pri určovaní

a) poplatkov za prijímacie konanie na vysoké školy a školného.

b) poistného v povinnom zmluvnom poistení motorových vozidiel.

c) zastúpenia mladých ľudí vo vede a výskume.

d) vstupu do ozbrojených síl členských krajín a vojenských misií.

Pätnásťročnú Malalu Jusúfzaiovú postrelilo na jeseň 2012 radikálne hnutie Taliban za to, že obhajovala právo rovesníčok na vzdelanie. Odvážna školáčka pochádza

a) zo Sýrie.

b) z Palestíny.

c) zo Saudskej Arábie.

d) z Pakistanu.

Všetky dospelé ženy oslovujeme v súlade s normami etikety

a) podľa veku – slečna alebo pani alebo teta.

b) podľa stavu - slečna alebo pani.

c) podľa vzťahu s nimi - slečna alebo pani alebo teta.

d) pani.

Ukážka: Test – písomná časť súťaže, XVI. ročník, 2013/2014, úlohy č. 13, 19, 24:

Počet kresiel obsadených vo vláde SR ženami je v súčasnosti nasledovný:

a) jedno.

b) tri.

c) päť.

d) nadpolovičná väčšina.

Celý názov právneho predpisu, pre ktorý sa zaužíval názov antidiskriminačný zákon, znie:

a) zákon o rovnosti mužov a žien.

b) zákon o rovnosti všetkých občanov pred zákonom.

c) zákon o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

d) zákon o predchádzaní a eliminácii rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatných foriem intolerancie.

Uvedte, ktoré opatrenie nepovažujete za priamu alebo nepriamu diskrimináciu:

a) zamestnávateľ neprijme uchádzačku do zamestnania, lebo sa od jedného svojho podriadeného dozvie, že je tehotná. Ako dôvod uvedie nesplnenie odborných kritérií.

b) zamestnávateľ neprijme do zamestnania na miesto zahraničného obchodného zástupcu do Latinskej Ameriky uchádzača, ktorý neovláda španielsky ani portugalský jazyk. Uchádzač namietá, že hovorí po anglicky a takto sa dohovoria všade.

c) prevádzkar reštaurácie vykáže z miestnosti Róma, ktorý sa správa ako bežný zákazník a ničím nevzbudzuje pozornosť. Ako dôvod uvedie, že je tam uzavretá spoločnosť, čo však nie je nikde vypísané.

d) zdravotná poisťovňa nemá upravené vstupy bezbariérovým spôsobom, takisto nemá k dispozícii informačné materiály pre slabozrakých. Ako dôvod uvedie, že na to nemá peniaze.

Ukážka: Témy – ústna časť súťaže, XVI. ročník, 2013/2014, tézy č. 14 a 15

14. Ako chápete rovnosť mužov a žien v praxi? Čo si predstavujete pod rodovou rovnosťou?

15. Aké formy domáceho násillia poznáte? Ako predchádzať domácemu násilliu a ako sa mu brániť? Je domáce násillie vrátane telesných trestov porušovaním ľudských práv?

Ukážka: Test – písomná časť súťaže, XVII. ročník, 2014/2015, úlohy č. 1, 9, 16:

Laureátom alebo laureátkou Nobelovej ceny za mier za rok 2014 je

a) prezident Spojených štátov amerických Barack Obama za príspevok k mierovému procesu na Blízkom Východe s prihliadnutím na rešpektovanie ľudských práv všetkých obyvateľov regiónu.

b) ruská novinárka Anna Politkovská in memoriam za jej boj za slobodu tlače v Rusku.

c) kolektív talianskej pobrežnej stráže za záchranu tisícov ľudí utekajúcich pred vojnou a prenasledovaním, plaviacich sa z Afriky a Sýrie na vetších plavidlách do Európy.

d) pakistanská školáčka Malala Júsofzaj a indický aktivista Kajláš Satjártíza za boj proti útlaku detí a mládeže a za presadzovanie práva na vzdelanie pre všetky deti.

Na území Slovenska získali dospelé ženy volebné právo

a) v roku 1868, po rakúsko-uhorskom vyrovnaní.

b) v roku 1921, po vzniku Československej republiky.

c) v roku 1948, po prevzatí moci komunistickou stranou.

d) v roku 1990, po víťazstve „nežnej“ revolúcie.

Dočasné vyrovnávacie opatrenia sú podľa antidiskriminačného zákona opatrenia prijaté orgánmi verejnej správy alebo inými právnickými osobami 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. Označte, ktoré (jediné) z uvedených opatrení je dočasným vyrovnávacím opatrením:

a) úprava priestorov školy umožňujúca pohyb telesne postihnutých detí, kým sa nevybuduje nová, plne bezbariérová škola.

b) nezaradenie na nočnú prácu tehotnej ženy, dojčiacej ženy alebo matky dieťaťa mladšieho ako 9 mesiacov, kým zmienené okolnosti uplynú.

c) umožnenie používania menšinového jazyka v úradnom styku do času, kým štát zabezpečí, aby všetky osoby patriace k menšine ovládali na patričnej úrovni štátny jazyk.

d) organizovanie cielených prípravných programov pre obyvateľov a obyvateľky marginalizovaných komunít žijúcich v podmienkach viacgeneračnej chudoby a viac generácií pretrvávajúcej nízkej miery gramotnosti s cieľom zabezpečenia rovnosti šancí pre ich uplatnenie na trhu práce.

Ukážka: Tézy – ústna časť súťaže, XVII. ročník, 2014/2015, tézy č. 12 a 15

12. V škole i na pracovisku Vašich rodičov môže dochádzať k rôznym prejavom priamej a nepriamej diskriminácie čiže nerovného zaobchádzania. Diskriminácia môže byť nerovné zaobchádzanie štátu s občanmi a občiankami, nerovné zaobchádzanie nadriadených s podriadenými, ale môže k nemu dochádzať aj vo vzťahu dvoch alebo viacerých fyzických osôb (žiakov a žiačok či zamestnancov a zamestnankýň) vzájomne.

- Zamyslite sa nad tým, k akým rôznym formám a prejavom diskriminácie dochádza v škole alebo na pracovisku. Uveďte konkrétne prípady a popíšte ich. Ako by ste sa Vy postavili k prípadu/druhu diskriminácie, ktorý ste uviedli, ak by sa Vás osobne týkala?

15. V našej ústave i v medzinárodných dokumentoch je zakotvený princíp rodovej rovnosti (rovnoprávnosti a rovnosti príležitostí mužov a žien).

- Uveďte, v čom vidíte v súčasnosti najväčšie problémy a pretrvávajúce nedostatky v oblasti naplňovania zásady rodovej rovnosti. Prečo muselo podľa Vás v histórii ľudstva uplynúť až také dlhé obdobie, kým sa aspoň na papieri dosiahla plná rovnoprávnosť žien a mužov?

Celoštátne kolá OĽP (uskutočňujú sa spravidla v marci alebo apríli) tiež obsahujú témy venované sledovanej problematike.

Jednou z tém eseí počas celoštátneho kola V. ročník Olympiády ľudských práv (2002-2003) bola: Je interrupcia slobodným rozhodnutím ženy?

Celoštátne kolo VII. ročník Olympiády ľudských práv (2004-2005) ponúkalo dve súvisiace témy: Diskriminácia žien v Slovenskej republike – ilúzia alebo skutočnosť; Násilie v rodinách – vec verejná alebo vec súkromná?

Celoštátne kolo VIII. ročník Olympiády ľudských práv (2005-2006) sa nieslo v tematickom zameraní: Rodová rovnosť a rovnosť príležitostí⁶¹ a pozornosť bola preto venovaná špecifickým otázkam. Jednou zo 4 tém eseí bola: Nechcem byť žienka domáca... Tematické zameranie reflektovali aj dve finálové témy: Emancipovaný muž; Rovnosť príležitostí – nerovnosť možností. Vzhľadom na uvedené tematické zameranie ročníka OĽP boli organizované aj nesúťažné sprievodné vzdelávacie podujatia, napríklad moderovaná diskusia na tému Porovnanie stavu a vývoja rodovej rovnosti na Slovensku, v Čechách a Nórsku za účasti Elizabeth Nøstvold, z veľvyslanectva Nórskeho kráľovstva v SR; PhDr. Jiřiny Šiklovej, CSc. z Univerzity Karlovej v Prahe; JUDr. Viery Kusendovej z Ministerstva práce, sociálnych

⁶¹ Od VIII. ročníka sa stali tradíciou tematické zamerania alebo nosné témy OĽP.

vecí a rodiny SR; moderovala PhDr. Sylvia Porubánová z Inštitútu pre výskum práce a rodiny a Nadácie Fridricha Eberta, so zastúpením v SR.

Celoštátne kolo X. ročník Olympiády ľudských práv (2007-2008) malo tematické zameranie pod názvom Zastavme domáce násilie voči ženám – iniciatíva Rady Európy. Jedna z 5 tém esejí bola: Zastavme domáce násilie voči ženám a finálová téma č. 9: Žena – prezidentka Slovenskej republiky?

Celoštátne kolo XI. ročník Olympiády ľudských práv (2008-2009) ponúkla finálovú tému č. 1: Prezident – žena? a finálovú tému č. 6: Prípád Fritzl – poučenie pre Slovensko?

Celoštátne kolo XII. ročník Olympiády ľudských práv (2009-2010) mala v ponuke finálovú tému č. 1: Prečo si pripomínať MDŽ?

V celoštátnom kole XIII. ročníka Olympiády ľudských práv (2010-2011) bola jednou 6 tém esejí bola Gender quotas: Effective tool for empowering women or unfair? – Rodové kvóty: efektívny alebo nespravodlivý nástroj posilňovania postavenia žien?⁶²

Celoštátne kolo XV. ročník Olympiády ľudských práv (2012-2013) bolo organizované s nosnou témou Ľudské práva žien a rodová rovnosť, pričom druhá z 5 tém esejí bola Sú povolania, ktoré sa pre mňa nehodia?, tretia z 5 tém esejí znela Ženy v politike a politika pre ženy a piata z 5 tém esejí mala názov Gender equality - what's stopping it from becoming a reality? – Rodová rovnosť - čo jej bráni v tom, aby sa stala realitou?. Finálová téma č. 3 bola formulovaná: Majú ženy platiť rovnaké poistné ako muži? a finálová téma č. 5: Moja matka chodí do práce, ale už tri mesiace nedoniesla výplatu. Aj v tomto ročníku boli jeho súčasťou Nesúťažné sprievodné vzdelávacie podujatia a v rámci nich aj seminár Ľudské práva žien a rodová rovnosť, ktorý viedla PhDr. Silvia Porubánová (Národný projekt: Inštitút rodovej rovnosti); workshop I: Rodovo citlivá výchova k ľudským právam, pod vedením Mgr. Moniky Bosej, PhD (Národný projekt: Inštitút rodovej rovnosti); workshop III: O ženách, pre ženy...bez žien? Prečo sú ženy v politike dôležité a prečo je ich v nej stále málo, ktorého lektorkou bola Mgr. Janka Kottulová, PhD. (Nadácia Fridricha Eberta, zastúpenie v SR) a workshop V: Cestou múdrosti k rodovej rovnosti...Pod', zapoj sa, maj otázky, pýtaj sa!, ktorý organizoval (Alumni klub finalistiek a finalistov OĽP).

Celoštátne kolo XVI. ročník Olympiády ľudských práv (2013-2014) ponúklo ako finálovú tému č. 11: Manažérom mesačne za 2000, manažérkou za 1500.

Celoštátne kolo XVII. ročník Olympiády ľudských práv (2014-2015) ponúklo tému: Načrtnite, čím Vás a Vašu generáciu môže inšpirovať príbeh pakistanského dievčaťa Malály Júsuftsajovej, laureátky ceny Andreja Sacharova za slobodu myslenia, ktorú udeľuje Európsky parlament a nositeľky Nobelovej ceny mieru. Toto kolo sformulovalo pre účastníčky a účastníkov aj Modelové prípady č. 2, 8, 17, ktoré predkladáme ako príklad.

2. Veronika, mladá žena, hľadala prácu. Potrpela si na vzhľad (jej mama tvrdila, že príliš vyzývavý) a rada chodila na diskotéky, kde sa raz zoznámila so sympatickým mladým mužom. Ten sa ponúkol, že jej sprostredkuje výborný zárobok v zahraničí. Veronike ani nenapadlo preveriť si jeho informácie, veď bol dokonca ochotný zaplatiť jej letenku. Po príchode do cudziny jej traja muži z pracovnej agentúry, zrejme fiktívnej, okamžite odobrali osobné

⁶² Od XIII. ročníka OĽP sa jedným z garantov esejí (navrhovateľom, hodnotiteľom esejí v danej téme) stala Informačná služba OSN so sídlom vo Viedni (UNIS Vienna) ako významný partner OĽP. Od toho ročníka môžu súťažiaci a súťažiace písať tému v anglickom jazyku.

doklady. Ubytovali ju u jedného z mužov. Ten jej po niekoľkých dňoch oznámil, že osobné doklady jej vrátia len vtedy, keď uzavrie manželstvo s istým človekom z Blízkeho Východu. Keď vytrvale odmietala, zavreli ju akéhosi domu spolu s ďalšími piatimi ženami zo Slovenska, Bulharska a Ukrajiny. Z domu nemohli vychádzať. Keď protestovali, bili ich a spútané zatvárali do pivnice. Nútili ich poskytovať sexuálne služby. Veronika v zúfalstve a bezradnosti pomýšľala, že si siahne na život. – Zločineckú skupinu odhalil Interpol. Po policajnom zákroku sa ocitla Veronika na slobode. Po návrate domov však zažila šok na polícii ale aj v rodnej obci. Naznačili jej, že si za problémy môže sama.

- Uvedte, ktoré základné práva a slobody boli v danom prípade porušené? Čo by ste robili Vy na mieste Veroniky a ostatných aktérov príbehu? Čo by mal robiť štát (čo robí štát), aby zabránil podobným prípadom? Aký šok mohla Veronika zažiť po návrate domov?

8. (podľa článku „Firmy potrebujú ženy – a nie kvóty“, SME, 15.3.2015) V Nemecku prijali zákon, podľa ktorého musí asi sto najväčších nemeckých spoločností prideliť minimálne 30% miest v správnych radách ženám, a to do januára 2016. Čoraz väčší počet štúdií ukazuje, že správne rady s nadpriemernou rodovou diverzitou lepšie zvládajú rizikový manažment a majú menej škandálov. Spoločnosti s prinajmenšom jednou ženou v predstavenstve majú rýchlejší rast tržieb a vyššie výnosy z čistého majetku. Ženy riaditeľky dokázateľne zlepšujú výsledky. Nie preto, že sú múdrejšie, ale preto, že obe pohlavia lepšie dozerajú na riadenie aj na seba navzájom. – Doterajšia skúsenosť z tých štátov, kde zaviedli kvóty však tiež ukazuje, že niektoré firmy našli „kreatívne“ spôsoby, ako nariadenie obísť. Jednou z obľúbených taktík je oslabiť vplyv novej riaditeľky prijatím dvoch nových riaditeľov. Ukazuje sa, že kvóty neprenikajú k ženám na nižších priečkach firemného rebríčka, čo by malo byť cieľom. Kvóty neboli sprevádzané opatreniami na pomoc rodinám a pracujúcim matkám. Platová rovnosť medzi mužmi a ženami sa nezlepšila. Ak firmy vopred nepripravovali ženy na vrcholové pozície, núti ich to hľadať kvalifikované osoby zvonka. Keďže musia tisíce spoločností konať naraz, v dôsledku nedostatku vhodných žien do rád budú mať niektoré ženy funkcie vo viacerých radoch a tým priveľkú pracovnú záťaž. Niektoré firmy nahradia starších, ostrieňaných riaditeľov mladšími ženami, ktoré nie sú na takúto prácu pripravené. Ďalšie firmy sa z krajiny odsťahujú, aby sa vyhli zákonu.

- Aké je podľa Vás riešenie načrtnutého problému? Súhlasíte s kvótami pre ženy v riadiacich funkciách? Aké ľudské práva a ľudskoprávne princípy sa tu riešia, prípadne môžu byť vzájomne v kolízii a s akými záujmami musia byť v súlade?

17. Vo vzdelávacom programe strednej školy v meste N sa mala objaviť sexuálna výchova ako súčasť rodinnej výchovy. Obsahom predmetu mala byť náuka o ľudskej sexualite, potrebná pre zdravý telesný a duševný vývin dievčat a chlapcov, vrátane pozitívnej osvetu zameranej na prevenciu pred sexuálnym obťažovaním, násilím, vykorisťovaním a na ochranu pred prenosnými chorobami a predčasným tehotenstvom. Vzdelávanie malo prebiehať v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami. Skupina rodičov proti zavedeniu sexuálnej výchovy do školského vzdelávacieho programu protestovala. Jej súčasťou mala byť totiž aj informácia o ľuďoch s odlišnou sexuálnou orientáciou a rodovou identitou. Sexuálnu orientáciu odlišnú od heterosexuálnej a rodovú identitu inú než mužskú a ženskú zmienení rodičia považujú za životný štýl, ktorý nie je zlučiteľný s prirodzenou morálkou. Vystavenie detí sexuálnej výchove v škole považujú za porušenie práva rodičov „zabezpečiť vzdelávanie svojich detí v súlade s vlastným náboženským alebo filozofickým presvedčením“. Ide o právo obsiahnuté v Európskom dohovore o ľudských právach ako aj v Zákone o rodine. Morálna výchova dieťaťa, do ktorej patria všetky citlivé informácie o sexualite, je podľa nich

výhradným právom rodičov. – Vedenie školy ustúpilo a sexuálna výchova sa do vzdelávacieho programu nedostala. – Radka bola žiačkou školy. Vedela, že je „iná“, zatiaľ to však nikomu nepovedala, ani vlastným rodičom. Neraz s obavami počúvala skryté alebo aj otvorené narážky na LGBTI ľudí od spolužiakov a spolužiačok a niekedy aj od učiteľov a učiteľiek. Dúfala, že vplyvom osvety sa stereotypné rozmýšľanie spolužiakov a spolužiačok o sexuálne „iných“ ľuďoch zmení. Po rozhodnutí školy bola veľmi sklamaná a smutná.

- Vyložte svoj názor na argumentáciu skupiny rodičov. Vysvetlite, s ktorými ich argumentmi súhlasíte a s ktorými nie. Vysvetlite, kto všetko v danom prípade vystupuje ako subjekt základných práv a slobôd a o ktoré konkrétne práva či slobody sa vedie spor. Vedeli by ste uviesť príklady aj z iných predmetov a vzdelávacích oblastí, kde by mohlo dôjsť (či v minulosti dochádzalo) k porušeniu práva rodičov na vzdelávanie svojich detí v súlade s ich filozofickým či náboženským presvedčením?

XVII. ročník OĽP (2014 - 2015) bol posledným ročníkom, ktorý sme zahrnuli do analýzy. Preto sme mu venovali hlbšiu pozornosť aj v súvislosti s obrazom súťažiacich a ich kompetencií a zrelosti (nadobudnutých prostredníctvom ich angažovanosti v OĽP) v nami sledovaných témach. Na jednu z otázok žiackeho dotazníka spätnej väzby⁶³ odpovedali súťažiaci a súťažiace (ak chceli aj anonymne), ktorú tému eseje si vybrali a prečo. Autorku tejto časti analýzy mimoriadne zaujali reakcie súťažiacich žiačok, ktoré sa vyjadrili k téme Malály Júsuksajovej, a preto niektoré z nich uvádzame:

„Myšlienky Malály Júsuksajovej sú mi veľmi blízke. Jej príbeh ma okamžite oslovil a esej, ktorej témou bol jej výrok, som mohla písať s vášňou a nadšením.“

„Aktuálna, inšpirujúca. Dala sa „rozpísať“ z rôznych uhlov.“

„Táto téma je mi blízka, pretože ide o súčasnú tému a poznám konkrétne príklady z môjho okolia.“

„Malályn život a dielo, no hlavne jej prístup a spôsob ma zaujal a dodal mi veľa nádeje. A v neposlednom rade je to úžasný príklad schopnej ženy ! 😊“

„Táto téma ma oslovila na prvý pohľad, z ponúknutých mi bola asi najbližšia. Príbeh Malály sledujem už celé roky a vzdelanie považujem za kľúčové vo vzťahu k ĽP.“

„Inšpiratívny príbeh mladého dievčaťa.“

„Stala sa mojim vzorom a takpovediac srdcovou záležitosťou.“

„Táto téma mi je veľmi blízka. Stotožňujem sa s Malálou a pokladám ju za vzor.“⁶⁴

Vzdelávacie materiály pre OĽP a iné formy ľudskoprávneho vzdelávania.

V ostatných troch ročníkoch CK OĽP akcelerovala prípravu a vydávanie vzdelávacích textov pre široké publikum OĽP. Reagovala tak na opakujúcu sa požiadavku učiteľskej i žiackej obce. V spolupráci so subjektmi, ktoré sa podieľajú na garantovaní odbornej stránky OĽP (UNESCO centrum UK a Helsinský výbor pre ľudské práva na Slovensku) vyšli tieto tituly (ostatný titul aj v spolupráci s ŠPÚ): Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty (Horná a Petőcz 2015)⁶⁵;

⁶³ Na celoštátnom kole OĽP sú vždy k dispozícii dotazníky spätnej väzby pre žiacku obec, pedagogickú obec prípadne aj pre spoluorganizátorov, partnerov a hostí.

⁶⁴ Obširnejšie spracované dotazníky spätnej väzby z celoštátného kola XVII. ročníka OĽP budú súčasťou Kroniky OĽP XVII, ktorá sa práve pripravuje.

⁶⁵ Online dostupnosť tohto titulu bola naplánovaná na jeseň 2015 prostredníctvom vzdelávacieho portálu ŠPÚ

Slovník ľudských práv: Príručka pre Olympiádu ľudských práv (Horná a Petőcz 2013a)⁶⁶; Vybrané texty k ľudským právam : Príručka pre Olympiádu ľudských práv (Horná a Petőcz 2013b)⁶⁷. Všetky tri vzdelávacie tituly boli distribuované na školy predovšetkým prostredníctvom októbrových vzdelávacích podujatí a jednotlivých súťažných kôl OĽP. Tituly z rokov 2013 a 2015 sú prioritne určené pre plénum OĽP, ale môžu sa uplatniť aj na pôde vysokých škôl, mimovládnych organizácií a pod. Ako vzdelávací materiál slúžia aj Kroniky jednotlivých ročníkov OĽP⁶⁸, nakoľko prinášajú znenia testov a téz pre krajské kolá, témy esejí a finálových zadaní za celú históriu OĽP, čo školy využívajú pri príprave súťažných podkladov školských kôl OĽP. Výbornými textami pre ľudskoprávne vzdelávanie detí a mládeže sú manuály Rady Európy. Do slovenského jazyka bol preložený titul: KOMPAS – Manuál výchovy a vzdelávania mládeže k ľudským právam (Brander, Gomes, Keen, et al. 2008)⁶⁹. Ďalším titulom RE je COMPASITO: Manual on human rights education for children (Flowers et al. 2007, 2009). Po jeho preklade do slovenského jazyka POP na školský rok 2015/2016 odporúčali jeho využitie.⁷⁰

Štatistika OĽP v XVII. ročníku (2014-2015), poskytuje súhrnné údaje, ktoré sa s menšími odchýlkami opakujú každý ročník OĽP. V priemete dvoch regionálnych a sedemnástich celoštátnych ročníkov tak vskutku možno hovoriť o desiatkach tisícov zúčastnených učiteľských a žiackych aktérok a aktérov, o významnom počte zúčastnených škôl a ich variabilite. Zároveň platí, že predovšetkým z učiteľskej obce zaznamenáva OĽP tak významnú skupinu stálych ako aj novo pribúdajúcich participujúcich osôb. Sľubným je fakt, že čo do aprobácií sa do OĽP (októbrových vzdelávacích podujatí učiteľskej a žiackej obce a samotnej prípravy a realizácie súťaže žiačok a žiakov) nezapájajú len učiteľky a učelia občianskej náuky resp. náuky o spoločnosti, etickej výchovy, dejepisu, ale celého spektra spoločensko-vedných a iných vyučovacích predmetov, čo, ako predpokladáme, vyjadruje aj výsledky práce multiplikátoriek a multiplikátorov ľudských práv. Zdôrazniť treba tiež fakt, že do aktivít OĽP sa zapájajú všetky druhy stredných škôl, CK OĽP však nemá prostriedky na komplexný prieskum motivácií či podmienok ne/zapojenia sa škôl do týchto aktivít; čiastočný prieskum sa uskutočňuje prostredníctvom dotazníkov spätnej väzby medzi účastníkmi a účastníkmi celoštátnych kôl a je spracovaný v kronikách jednotlivých ročníkov.

6.3 Výsledky mapovania a analýzy OĽP

OĽP je oficiálne jednou z POPS – predmetových olympiád a postupových súťaží, ktorých vyhlasovateľom je MŠVVaŠ SR. Všeobecne sa na margo súťaží na webovom sídle MŠVVaŠ SR uvádza, že: [...] sú súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu škôl, nadväzujú na školskú

⁶⁶ Dostupné online: http://www.olp.sk/docs/SLOVNIK_LP.pdf; <https://www.iuventa.sk/sk/Olympiady/Olympiady-a-sutaze/OLP/Publikacie.alej>; http://www.fses.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/O_fakulte/Zahranicne_vztahy/2013-2014/tlac_SLOVNIK_LP.pdf.

⁶⁷ Dostupné online: <http://www.olp.sk/>; <https://www.iuventa.sk/sk/Olympiady/Olympiady-a-sutaze/OLP/Publikacie.alej>; https://www.fses.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/O_fakulte/Zahranicne_vztahy/2013-2014/text_publikacia.pdf.

⁶⁸ Kroniky sú dostupné na webových sídlach: <https://www.iuventa.sk/sk/Olympiady/Olympiady-a-sutaze/OLP/Publikacie.alej> a <http://www.olp.sk/> v časti Kronika OĽP.

⁶⁹ Žiaľ, publikácia nie je v slovenskom jazyku dostupná online. IUVENTA (podobne ako RE) ponúka možnosť zakúpiť si tlačенú podobu.

⁷⁰ Predmetné POP sú dostupné online <http://www.minedu.sk/data/att/8285.pdf>, pozri časť 1.6.11.5.

výučbu a rozvíjajú ju na princípe dobrovoľnej záujmovej činnosti, ktorá vytvára osobitnú motiváciu na rozvíjanie nadania a talentu žiakov na základe ich súťaživosti.⁷¹

Pedagogicko-organizačné pokyny (POP) na školský rok 2015/2016 v časti 1.6.15.1 uvádzajú, že *MŠVVaŠ SR je vyhlasovateľom súťaží detí a žiakov škôl a školských zariadení, ktoré sa konajú v súlade so zaregistrovanými organizačnými poriadkami.*⁷² Z POP ďalej vyplýva, že súťaže zabezpečujú viaceré organizácie rezortu, medzi nimi aj IUVENTA.

Podľa informácií IUVENTY sú POPS: [...] integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu detí a mládeže v Slovenskej republike, majú postupový charakter a sú organizované ako jedna z foriem dobrovoľnej záujmovej činnosti žiakov, v súlade s dlhodobou koncepciou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR v oblasti práce s talentovanými deťmi a mládežou.⁷³

Tvorba Organizačného poriadku OĽP sa odvíjala od uvedených ponímaní. V jeho čl. 1 sa uvádza, že: OĽP je dobrovoľnou, záujmovou činnosťou žiakov a žiakov stredných škôl, ktorá priamo súvisí s výchovno-vzdelávacím procesom. Je založená na systematickej práci so žiačkami a žiakmi a organizuje sa každoročne ako postupová súťaž.⁷⁴ Čo však znamenajú vyjadrenia typu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu alebo integrálna súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu a napokon priama súvislosť s výchovno-vzdelávacím procesom v prípade OĽP a čo v prípade iných olympiád a súťaží, nie je v obsahu špecifikované ani argumentované.

Všeobecne POPS budujú na širokej báze povinnej, formálnej školskej prípravy s jej kurikulárne stanovenými obsahmi, ktoré sa, o. i. prejavujú ako vyučovacie predmety. Následne sa POPS zameriavajú na motivovanie a rozvíjanie talentov napríklad v oblasti matematiky, fyziky, dejepisu, jazykov, ale už prostredníctvom dobrovoľnej činnosti a zapojenia sa jednotlivých žiakov a žiakov do konkrétnej súťaže, napríklad matematickej, fyzikálnej, dejepisnej, a pod. olympiády. Priama súvislosť s výchovno-vzdelávacím procesom (vedomosťami a zručnosťami v ňom nadobudnutých) je u etablovaných a udomácnených predmetov očividná. Navyše, je to pôda škôl, kde sa musí nájsť dostatočný počet ochotných učiteliek a učiteľov, ktorí „svoje“ predmety nielen vyučujú, ale priebežne podnecujú, sledujú, pripravujú aj talenty. V spolupráci s odbornými komisiami príslušnej olympiády potom organizujú školské alebo krajské kolá súťaží talentov. Nezanedbateľným, naopak, veľmi dôležitým faktorom je, že učiteľky a učitelia matematiky, fyziky, dejepisu, jazykov majú na „svoje“ predmety spravidla príslušné vzdelanie. Ako je to/ako by to malo byť v prípade Olympiády ľudských práv, ak sa ľudské práva ako osobitný predmet v rozvrhoch škôl (regionálneho školstva) nenachádzajú a ak v príprave budúcich pedagógov a pedagogičiek absentuje systematická ľudskoprávna príprava, je otázne. Ďalej, ide v prípade ľudských práv o vyhľadávanie talentov alebo skôr o právo každého človeka poznať svoje ľudské práva prostredníctvom spoločnosti a školy ľudskoprávne nastavenej?

Odpoveď na túto otázku má niekoľko zložiek. Zakladatelia OĽP začali pôsobiť v polovici 90-tych rokov minulého storočia. Nevyhnutné bolo „učiť sa za pochodu“ s predpokladom, že okolnosti a procesy politickej transformácie, demokratizácie a integrácie SR budú

⁷¹ Pozri: <https://www.minedu.sk/sutaze-deti-a-ziakov/>

⁷² Dostupné online: <https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny/>

⁷³ Pozri: <https://www.iuventa.sk/sk/Olympiady/Olympiady-a-sutaze.alej>

⁷⁴ K Organizačnému poriadku OĽP pozri pozn. č. 1.

produkovať systémové zmeny a reformy. S ich príspevom sa ľudské práva mali stať prierezovou disciplínou a prístupom v zmysle definičného rámca, ktorý formulovala medzinárodná skúsenosť, najmä v tzv. starších demokraciách a ktorý neskôr zrekapitulovali Charta Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam a Deklarácia OSN o ľudskoprávnom vzdelávaní.⁷⁵ Ľudské práva sú v týchto dokumentoch považované za celospoločenskú a celoživotnú záležitosť. Ľudskoprávne vzdelávanie chápu ako ľudské právo. Sú priamymi návodmi, ako by mali štáty uchopiť a zabezpečiť svoje ľudskoprávne záväzky. Tieto dokumenty sa však do vzdelávacích (a iných verejných) politík v SR zatiaľ primerane nepremietli.

OLP na začiatku „stavila“ na obrovský záujem učiteliek a učiteľov spoločensko-vedných a humanitných predmetov v regionálnom školstve. V spolupráci s formujúcou sa akademickou kapacitou na Univerzite Komenského v Bratislave (UNESCO centrum UK) a v mimovládnych organizáciách (Nadácia Milana Šimečku) organizovala ich základnú a neskôr kontinuálnu ľudskoprávnú prípravu, keďže ich vysokoškolské štúdium za socializmu na ňu nepripravilo. Súbežne došlo ku komunikácii so štátnou správou, najmä rezortom školstva ale postupne najmä s úradom podpredsedov vlád SR, ktorí mali v portfóliu o. i. aj ľudské alebo menšinové práva. OLP sa formálne podarilo etablovať ako jednu z POPS vyhlasovaných rezortom školstva, ako súťaž, ktorá priamo súvisí s výchovno-vzdelávacím procesom. Aj v súvislosti so získaním mnohých partnerstiev vrátane dôležitých medzinárodných inštitúcií, rs. ich zastúpení v SR (Európsky parlament, Informačná služba OSN vo Viedni, Unitwin UNESCO katedry, zahraničné a domáce mimovládne organizácie) rástla akceptácia a renomé OLP. Treba však zároveň poznamenať, že široká spolupráca bola nielen prirodzená ale aj nutná s ohľadom na získanie dodatočných finančných prostriedkov potrebných na špecifický koncept OLP v špecifických ľudskoprávných podmienkach SR⁷⁶.

Pozrime sa na ďalšie aspekty špecifickosti OLP a ľudskoprávných podmienok v SR. Začnime zjavnými, kvázi technickými parametrami. Pokiaľ ide o štruktúre súťaže (cyklus školských, krajských kôl a celoštátneho kola) OLP sa nevelmi odlišuje od iných POPS (u niektorých iných olympiád sú organizované aj okresné a iné kolá, nehovoriac o tom, že sú súčasťou medzinárodných olympiád), v poslaní a historickom, a dodajme, aj súčasnom kontexte je odlišnosť zrejmalá. Súhrnne povedané, OLP v porovnaní s inými POPS „ťahala a ťahá za kratší koniec povrazu“, hoci situácia POPS všeobecne a podpora talentovanej mládeže zvlášť by si zaslúžili osobitné skúmanie. Ľudské práva sa nestali široko vyučovaným a všetkým dostupným predmetom (netvrdíme, že sa ním mali stať) a nestali sa ani prierezovou témou. Nestali sa intenzívne podporovanou a vžitou metódou organizovania života na školách. Nepôsobia ako jeden z kľúčových princípov oficiálnej demokratickej vzdelávacej politiky. Nestali sa liahňou ľudskoprávných talentov (či už ako bežných, ľudskoprávne podkutých ľudí alebo ako mužov a žien v habite obhajoby a advokácie ľudských práv a pod.) tak ako by to bolo a malo byť náležité, teda zo širokej ľudskoprávne pripravenej základne.

⁷⁵ Odporúčanie Výboru ministrov č. 7 z roku 2010 členským štátom o Charte Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam; Rezolúcia a jej príloha prijatá Valným zhromaždením OSN 19.12.2011.

⁷⁶ MŠVVaŠ SR každoročne poskytuje prostredníctvom kontraktu s IUVENTOU finančné prostriedky na organizovanie celoštátnych a medzinárodných kôl POPS. Pre potreby OLP však nie sú dostatočné najmä pokiaľ ide o organizovanie nevyhnutných vzdelávacích podujatí pre multiplikátorov a multiplikátorky ľudských práv každoročne organizované na jeseň v ôsmich krajoch SR; obdobne koncept celoštátnych kôl OLP organizovaných ako 3-dňové súťažné a vzdelávacie podujatia za účasti žiackej a učiteľskej obce, spolupracujúcich a partnerských organizácií a renomovaných hostí špecializovaných na ľudské práva si vyžaduje dodatočné zabezpečenie.

Napriek tomu môžeme, najmä na základe osobných dlhoročných skúseností konštatovať, že OĽP za temer 20 rokov svojho fungovania produkovala a produkuje talenty. Mladých ľudí, ktorí vo vysokoškolských štúdiách a v neskoršom individuálnom, spoločenskom a občianskom živote neraz svoje osobné postoje a konanie opreli o poznatky, zručnosti a postoje nadobúdané a trénované v prostredí OĽP. V situácii demokracie, ktorá v rovine štátnej idey, verejno-politickej teórie a praxe má čo doháňať, sú však ich talent a vytrvalosť podrobované náročnejšiemu testovaniu. Talentami svojho druhu sú však tiež učiteľky a učitelia, ktorí – za daných objektívne neoptimálnych podmienok – investujú do OĽP počas vyučovacieho procesu aj mimo neho mnoho energie. Pravda, OĽP nedisponuje výskumom, ktorý by preukázal priamu koreláciu medzi účasťou na OĽP a následným konaním a orientáciou jej účastníčky či účastníka, môže sa odvolať len na priamu interakciu, diskusie s aktérmi a aktérkami OĽP, ich ohlasy ako aj uznanie zo strany partnerov.

Aktuálne však nemáme k dispozícii ani analýzu, ako sa SR od roku 1989 resp. 1993 až po súčasnosť zhostila svojich vnútroštátnych a medzinárodných záväzkov v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania v korelácii s ťažiskovými usmerneniami a odporúčaniami OSN a RE, s ktorými legislatíva EÚ úzko korešponduje. Oprávnené možno očakávať, že bude súčasťou komplexnej analýzy stavu uplatňovania a ochrany ľudských práv v SR, ktorú by mal predložiť vláde SR koordinátor plnenia úloh v oblasti ľudských práv, a to do 31.3.2016.⁷⁷ Oprieť sa však možno o iné čiastkové analýzy a odporúčania, ktoré boli spracované napríklad Výborom pre výskum, vzdelávanie a výchovu v oblasti ľudských práv a rozvojového vzdelávania, Výborom pre rodovú rovnosť a inými výbormi Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť v procese prípravy Celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv v SR alebo o výstupy národného projektu Inštitút rodovej rovnosti a pod.

Signifikantné (v negatívnom zmysle) sú všeobecne známe fakty o klesajúcom záujme o akékoľvek voľby v SR, vrátane tých európskych a o stupňujúcich sa prejavoch intolerancie vo väčšinovej populácii SR a to nielen vo vzťahu k vlastným menšinám. Domnievame sa, že o. i. sú priamym dôsledkom absencie všeobecného ľudskoprávneho i špecializovaného vzdelávania a vzdelávania k demokratickému občianstvu. Ich nedostatok produkuje aj také závažné javy, akými je rodovo podmienené a domáce násilie.

V tomto zmysle OĽP saturuje aspoň tie žiačky a učiteľky, tých žiakov a učiteľov, ktorí chápu a cítia potrebu špecifickej prípravy. Na rozdiel od iných predmetov – matematika, dejepis, geografia a pod., ktoré sú ešte vždy vnímané primárne ako budúca špecializačná oblasť pre jednotlivých žiakov a žiačky, prípadne ako východisko pre všeobecné vzdelanie a rozvoj kritického myslenia, ľudské práva sú zásadnou oblasťou pre každého žiaka a žiačku, bez ohľadu na jeho/jej budúcu špecializáciu. Kým totiž nie každý bude geografom či historičkou, s istotou môžeme povedať, že každá žiačka a každý žiak bude občiankou alebo občanom. V línii nami sledovanej problematiky (rodovo podmienené násilie a domáce násilie), zohráva ľudskoprávna gramotnosť úlohu prevencie výskytu a nulovej tolerance násilia u každého

⁷⁷ Pozri uznesenie č. 71/2015, B.8. k návrhu Celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike schváleného vládou SR 18.2.2015. Pozn. (máj 2017): ani jedna z týchto analýz zatiaľ nebola vypracovaná; agenda ľudských práv aktuálne kompetenčne prináleží Ministerstvu spravodlivosti SR. Pozn.: koordinátorom plnenia úloh v oblasti ľudských práv sa má namiesto ministra zahraničných vecí stať minister spravodlivosti, a to od 1.9.2015.

človeka. V tomto kontexte teda vnímame postavenie OĽP v porovnaní s inými „predmetovými“ olympiádami ako špecifické.

7. Prevencia rodovo podmieneného násillia v kontexte vysokých škôl

Vysoké školy vrátane univerzít sú autonómnymi subjektami zriadenými zákonom, pričom rozhodnutie o obsahu vzdelávania je úplne v ich kompetencii. Podmienky vysokoškolského vzdelávania v prostredí Slovenska upravuje Zákon č. 131/2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov s účinnosťou od r. 2013⁷⁸. Isté obmedzenia predstavuje akreditačný proces, ktorému podliehajú všetky vzdelávacie programy (tzv. odbory štúdia). Akreditačná komisia⁷⁹ udeľuje rozhodnutie o oprávnení konkrétnej vysokej školy poskytovať vzdelávanie v danom odbore/programe, pričom posudzuje, či konkrétny obsah vzdelávania, ako aj akademické profily vyučujúcich jednotlivých predmetov, ale predovšetkým garanti/ky programov zodpovedajú zákonným požiadavkám kladeným na organizáciu vzdelávania na vysokých školách. Hlavným kritériom je súlad navrhovaného obsahu vzdelávania s tzv. korpusom – schváleným popisom odboru. Konkrétne zloženie jednotlivých kurzov, ich obsah a rozsah je však v kompetencii každého pracoviska, ktoré vzdelávanie v danom odbore realizuje. Je možné identifikovať pozadie procesu rozhodovania aj v celkovom prístupe k vzdelávacej politike. Predpokladom je záujem štátu na kreovaní takeého vzdelávania, ktoré zodpovedá spoločenským potrebám a požiadavkám. Medziiným sa posudzuje spoločenská „užitočnosť“ odborov, relevancia obsahov vzdelávania vo vzťahu k sociálnym a ekonomickým potrebám, ako aj k hodnotám spoločnosti. V tejto súvislosti je možné identifikovať aj vzťah obsahov vzdelávania k oficiálne deklarovanej politike štátu vo vzťahu k rodovej rovnosti, ochrane menšín či eliminácie patologických sociálnych javov. Zvlášť v prípade sociálnych a humanitných vied vnímam tento aspekt posudzovania ako zaujímavý a, z môjho pohľadu, aj principiálny.

⁷⁸ Zákon bol opakovane novelizovaný, aktuálne platné znenie poskytuje zákon 455/2012 (z 13. decembra 2012), ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, a ktorým sa mení zákon č. 455/2004 Z. z. o zriadení Akadémie ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika, o zlúčení Vojenskej leteckej akadémie generála Milana Rastislava Štefánika v Košiciach s Technickou univerzitou v Košiciach, o zriadení Národnej akadémie obrany maršala Andreja Hadika a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 144/2008 Z. z.

⁷⁹ Posudzuje a nezávisle hodnotí kvalitu vzdelávacej, výskumnej, vývojovej, umeleckej a ďalšej tvorivej činnosti vysokých škôl a napomáha jej zvyšovanie. Komplexne posudzuje podmienky, v ktorých sa tieto činnosti na jednotlivých vysokých školách uskutočňujú a vypracúva odporúčania na zlepšenie práce vysokých škôl. AK sa vyjadruje: 1) o spôsobilosti vysokej školy uskutočňovať študijný program oprávňujúci udeliť jeho absolventom akademický titul, 2) o spôsobilosti nevysokoškolskej inštitúcie podieľať sa na uskutočňovaní doktorandského študijného programu (§86), 3) o spôsobilosti vysokej školy uskutočňovať habilitačné konanie a konanie na vymenúvanie profesorov, 4) o návrhoch na zriadenie, zlúčenie, splynutie, sídla verejnej vysokej školy, štátnej vysokej školy alebo ich fakúlt, 5) o návrhu na udelenie štátneho súhlasu právnickej osobe, ktorá chce pôsobiť ako súkromná vysoká škola, 6) o návrhu na zmenu v sústave študijných odborov, ktorú spravuje MŠVVaŠ SR, 7) o ďalších návrhoch týkajúcich sa vysokého školstva, ktoré jej predloží minister. AK uskutočňuje aj komplexné akreditácie činností vysokých škôl v šesťročných intervaloch podľa vopred zverejneného plánu komplexných akreditácií (§84). V rámci komplexnej akreditácie Akreditačná komisia hodnotí aj úroveň výskumnej, vývojovej, umeleckej a ďalšej tvorivej činnosti vysokej školy a vyjadruje sa o jej začlenení podľa § 2 ods.13. (Akreditačná komisia, online)

7.1 Špecifikácia odborov

Pre analýzu sme zvolili dva odbory, ktoré svojim zameraním pripravujú budúcich pomáhajúcich profesionálov a profesionálky. Sústredili sme sa na sociálnu prácu a psychológiu. Náš výber bol riadený aj snahou zamerať sa na tie odbory, ktoré svojim zameraním umožňujú komplexnejší prístup k problematike rodovo podmieneného násillia v kontexte jeho príčin, mechanizmov a stratégií riešenia. Do analýzy sme z tohto dôvodu nezahrnuli napríklad právo, políciu, a pod.

7.1.1 Sociálna práca

Na výkon sociálnej práce je potrebné úplné vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa ukončené štátnou skúškou - absolventky a absolventi sú nositeľmi titulu Mgr. v danom odbore. Vzdelanie v oblasti sociálnej práce je možné získať aj na nižších stupňoch vzdelávania - na stredných školách (poskytujú ho hlavne sociálne a pedagogické akadémie, ale v niektorých prípadoch aj iné typy stredných odborných škôl) a na vysokých školách v bakalárskom stupni štúdia (I. stupeň vysokoškolského štúdia). Ich absolventky a absolventi však nemajú úplné vzdelanie v odbore umožňujúce samostatnú odbornú prácu. Najčastejšie sa uplatňujú v pozícii asistentky či asistenta sociálnej práce. Ako bolo spomenuté vyššie, obsah vzdelávania na vysokých školách je v kompetencii samotných vysokých škôl a štát nemá právo „diktátu“ v tejto oblasti (aj keď istá regulácia je nevyhnutná – hlavne prostredníctvom akreditačného procesu). Z hľadiska prevencie, ako bola charakterizovaná v jej troch úrovniach zohráva menovaná profesia kľúčovú úlohu. Sociálna práca býva často priestorom prvého kontaktu obetí násillia s inštitúciami poskytujúcimi služby v tejto oblasti. Navyše, sociálna práca, ako profesia vykonávajúca sociálnu politiku ja zameraná, okrem iného, aj na prevenciu negatívnych sociálnych javov vrátane rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia. Sociálna práca sa svojim zameraním venuje otázkam sociálneho fungovania jedincov, skupín i komunit. Z širšieho sociálneho hľadiska je tak sociálna práca tým nástrojom, ktorý prispieva k želaným sociálnym zmenám na všetkých úrovniach – nie len individuálnej, ale aj celospoločenskej.

Na Slovensku je možné získať zodpovedajúce vzdelanie prostredníctvom štúdia 88⁸⁰ vzdelávacích programov (v I., II. a III. stupni VŠ vzdelania), ktoré ponúka 15 fakúlt na 8 univerzitách a dvoch súkromných vysokých školách v dennej i externej forme štúdia (portalvs.sk).

Sociálnu prácu je možné študovať na viacerých univerzitách a vysokých školách:

V **Bratislave** je to Univerzita Komenského v Bratislave (**Pedagogická fakulta**), Slovenská zdravotnícka univerzita (**Fakulta ošetrovateľstva a zdravotníckych odborných štúdií**) a Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety⁸¹;

V **Trnave** ponúka štúdium sociálnej práce **Trnavská univerzita v Trnave** (fakulta zdravotníctva a sociálnej práce);

V **Nitre** sa sociálna práca vyučuje na **Univerzite Konštantína filozofa v Nitre** (Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva);

⁸⁰ V skutočnosti je reálny počet nižší. Číslo 88 je súhrnnom všetkých akreditovaných odborov so špecifickým kódom, v jednotlivých stupňoch, v dennej aj externej forme.

⁸¹ Vzdelávanie v sociálnej práci realizuje aj prostredníctvom detašovaných pracovísk – napríklad v Prešove, Spišskej novej Vsi, Michalovciach, ...

V **Sládkovičove** je v tejto oblasti aktívna **Vysoká škola Danubius** (Fakulta sociálnych štúdií);
V Banskej Bystrici je to Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (Pedagogická fakulta);
V Ružomberku Katolícka univerzita v Ružomberku (Pedagogická fakulta);
V **Prešove** ponúka vzdelávanie v sociálnej práci **Prešovská univerzita v Prešove**, hneď na dvoch fakultách: Filozofická fakulta a Pravoslávna bohoslovecká fakulta.
V Košiciach sa dá sociálna práca študovať na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (Filozofická fakulta) a na Teologickej fakulte KU v Ružomberku, so sídlom v Košiciach.

Názvy jednotlivých odborov odrážajú špecifikáciu, alebo zužujú zameranie štúdia sociálnej práce. Okrem odboru Sociálna práca (PdF UK v Bratislave, FF PU v Prešove, PdF UMB v Banskej Bystrici, FF UPJŠ v Košiciach, FZ SZU v Bratislave, FSVaZ UKF v Nitre, FZaSP TU v Trnave, PdF KU v Ružomberku, TF KU v Košiciach, FSŠ VŠ Danubius a VŠZaSP sv. Alžbety), ktorý je najrozšírenejším odborom, je možné získať vzdelanie v nasledujúcich odboroch: poradenstvo a sociálna komunikácia (PdF KU Ružomberok), Rozvojová pomoc a misijná práca (PdF KU Ružomberok), sociálna práca vo verejnej sfére a sociálne služby (KU), etika – sociálna práca (I. a II. St., FF PU), charitatívna a sociálna práca (PBF PU), charitatívna a sociálna služba (I. a II.st, PBF PU), preventívna sociálna práca (I. st. PBF PU), riadenie a organizácia sociálnych služieb (II. St., FZaSP TU), sociálna práca v zdravotníctve (I. st., FZaSP TU), sociálna práca so zameraním na rodinu (I.st. TF TU), aplikovaná sociálna práca (II. St. FSVaZ UKF v Nitre), integratívna sociálna práca (III. St. FF UPJŠ v Košiciach). Okrem toho sa do tejto skupiny rátajú aj odbory charitatívna a misijná práca (TF KU v Košiciach a III. St. FF UK v Bratislave a VŠZaSP sv. Alžbety) a Náuka o rodine (TF KU v Košiciach).

Vzdelanie je zabezpečované prostredníctvom vzdelávacích kurzov, ktoré reprezentujú obsah vzdelávania v povinných, povinne voliteľných a voliteľných predmetoch. Všetky musia zohľadňovať schválený „korpus“ odboru, ktorý podlieha schvaľovaciemu akreditačnému procesu a je záväzný pre všetky uvedené študijné odbory. Obsah jednotlivých kurzov je špecifikovaný v informačných listoch („infolisty“, IL predmetu) a sylabách, ktoré infolisty konkretizujú. Infolisty sú záväzné a mali by byť verejne dostupné. Ich štruktúra je jednotná: názov a kód predmetu, rozsah výučby, stupeň a forma štúdia, ciele predmetu, osnova (obsah) predmetu, hodnotenie. Významnú úlohu pri tvorbe obsahov vzdelávania, okrem akreditačnej komisie má v prípade sociálnej práce aj Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci, ktorá je profesným združením spájajúcim vysokoškolské pracoviská i jednotlivcov činných v procese prípravy sociálnych pracovníkov a pracovníkov. Asociácia je občianskym združením a jej rozhodnutia nie sú pre jednotlivé vysoké školy záväzné. Má však vysoký kredit odbornosti a je morálnou autoritou v procese profesionalizácie a skvalitňovania vzdelávania v sociálnej práci. Aktívne sa zapája sa aj do legislatívneho procesu v oblasti vzdelávania a výkonu sociálnej práce a podieľa sa na skvalitňovaní obsahov vzdelávania prostredníctvom pravidelných rokovaní. Jej autorita významnou mierou prispieva k podobe obsahov vzdelávania (z posledných spoločných rokovaní napríklad vzišla spoločná dohoda o podobe organizovania praxe študentiek a študentov sociálnej práce v úzkej spolupráci s MPSVaR SR, v súčasnosti prebiehajú diskusie o tvorbe etického kódexu vzdelávania v sociálnej práci, či diskusie o inovácii korpusu odboru).

Pre potreby analýzy sme výskumný súbor zúžili na tie odbory, ktoré ponúkajú štúdium v dennej forme, v I. a II. stupni štúdia a zredukovali sme súbor len na odbory „sociálna práca“. Výsledkom bol súbor 11 ponúkaných odborov (v I. a II. stupni). Pre analýzu sme zvolili infolisty jednotlivých kurzov, ako sú akreditované. Vzhľadom na to, že v roku 2014 prebiehala komplexná akreditácia, rozhodli sme sa pre výber aktuálnych infolistov – to znamená kombináciu kurzov z novej akreditácie a dobiehajúcich kurzov zo „starej“. Pri zbere

dokumentov na analýzu sme narazili na problém, ktorý predstavoval fakt, že nie všetky (takmer žiadne) pracoviská nemajú dostupné infolisty pre verejnosť (prístup k nim je umožnený len študentkám a študentom, či pracovníckam a pracovníkom fakúlt). V prvej etape sme preto prišli k analýze dostupných infolistov a po ich analýze budeme pokračovať rovnakým spôsobom aj v práci s tými, ktoré sa nám podarí získať po vyžiadaní od relevantných pracovísk. V prvej etape analýzy sme skúmali infolisty z troch pracovísk v celkovom počte cca 50 IL za pracovisko. Postup analýzy a stanovenie analytických kategórií je súčasťou prezentácie predbežných výsledkov v ďalšom texte.

7.1.2 Psychológia

Na výkon psychologickú prax je nevyhnutné úplné vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, pre klinickú prax doplnené o relevantné ďalšie vzdelávanie. Podobne, ako sociálna práca, aj psychológia je častým „poľom“ prvého kontaktu žien zažívajúcich násilie s pomáhajúcou osobou. Na rozdiel od sociálnej práce sa však špecializuje na osobné prežívanie klientky či klienta, prípadne na jeho vzťahy s okolím, ale vždy je ťažiskom práce duševné zdravie klientely. Ako taká sa, z hľadiska prevencie rodovo podmieneného násillia, venuje aj predchádzaniu opakovaného nadväzovania zneužívajúcich vzťahov klientkou, ale aj podpore jej sebareflexie a sebavedomia, sebaaktualizácie a efektívnej sebaregulácie v oblasti emocionálneho prežívania a vzťahov s druhými.

Študentky a študenti môžu získať vzdelanie v odbore psychológia na rôznych univerzitných a vysokoškolských pracoviskách:

V **Bratislave** je to predovšetkým **Univerzita Komenského v Bratislave** (Filozofická fakulta ponúka toto štúdium na Katedre psychológie; Pedagogická fakulta ponúka vzdelávanie s názvom „psychologické a kariérové poradenstvo pre jednotlivcov s postihnutím“, ale aj Fakulta sociálnych a ekonomických vied a Ústav aplikovanej psychológie, UK sú v tejto oblasti aktívne). Ďalej je to v Bratislave **Paneurópska vysoká škola** – Fakulta psychológie; **Akadémia policajného zboru** - Katedra spoločenských vied; **Slovenská Zdravotnícka Univerzita** – Katedra klinickej psychológie a nakoniec **Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave** – Katedra psychológie.

V **Trnave** ponúka tento odbor **Trnavská univerzita v Trnave** – jej Filozofická fakulta na Katedre psychológie a **Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave**, rovnako na Filozofickej fakulte, na Katedre psychológie.

V **Nitre** je to **Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre** - Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva (Katedra psychologických vied).

V **Banskej Bystrici** pripravuje budúcich psychológov a psychologičky **Univerzita Mateja Bela**, jej Pedagogická fakulta, Katedra psychológie.

V **Ružomberku** ponúka vzdelávanie v oblasti psychológie **Katolícka univerzita v Ružomberku** (Filozofická fakulta, katedra psychológie).

V **Prešove** je to **Prešovská univerzita v Prešove** a jej Filozofická fakulta prostredníctvom Inštitútu psychológie.

V **Košiciach** ponúka vzdelanie v oblasti psychológie **Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach**, a to hneď vo viacerých programoch: Filozofická fakulta ponúka štúdium psychológie ako samostatného odboru a Prírodovedecká fakulta ponúka vzdelávanie v kombinovaných programoch: biológia – psychológia, geografia – psychológia a matematika – psychológia.

7.2 Mapovanie študijných oblastí v odbore sociálna práca a psychológia

Výskum v oblasti primárnej prevencie rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia v prostredí vysokých škôl so zameraním na sociálnu prácu a psychológiu je možné realizovať rozmanitým spôsobom. V súlade s tromi úrovňami prevencie, ako sú definované v prvej kapitole monografie, je potrebné zamerať sa predovšetkým na nasledujúce oblasti:

Rodovo citlivý prístup (vrátane zohľadňovania rodu v jazyku)

V tejto rovine je potrebné identifikovať spôsob vzdelávania. Predovšetkým rodové aspekty kurikula, pedagogickej interakcie, obsahov vzdelávania (vrátane študijných textov). Pre identifikáciu týchto aspektov je vhodné využiť rozmanité metodologické a strategické prístupy. Ideálnymi sú predovšetkým obsahová analýza dokumentov – infolistov, syláb, študijných materiálov, študentských prác vrátane absolventských diplomových prác. Pre hlbšiu analýzu prichádzajú do úvahy hlbkové rozhovory s vyučujúcimi, garantkami a garantmi, členkami akreditačnej komisie, študentkami a študentmi, ako aj absolventkami a absolventmi. Je možné využiť individuálne i skupinové rozhovory s rôznymi metodologickými prístupmi (zakotvená teória, fenomenologický prístup, naratívne interview a pod. Prínosom by bolo aj priame pozorovanie vzdelávacieho procesu. Vzhľadom na zameranie výskumu (mapovanie a identifikácia problematiky), sa ako najvhodnejšia javí kvalitatívna stratégia, ktorá umožňuje porozumenie skúmanému. Vzhľadom na to, že predmetom skúmania je hlavne procesná zložka vzdelávania, analýza dokumentov je v tomto prípade nepostačujúca. Môže však predstavovať prvotný vhľad do problematiky a základnú identifikáciu prostredia. Z organizačných, časových a personálnych dôvodov naša analýza, ktorá sa zameriava na skúmanie dokumentov (infolistov jednotlivých predmetov), sa v tejto rovine obmedzí na identifikáciu rodovo citlivého jazyka a analýzu odporúčaných zdrojov na štúdium (budeme identifikovať, či sa medzi odporúčanými textami nachádzajú také, ktoré zohľadňujú rodovú rovnosť a umožňujú identifikovať rodové aspekty sociálnej reality). Analýze z tohto hľadiska podrobíme tie infolisty, ktoré sa dostali do výberu na základe nasledujúcich dvoch kategórií.

Vzdelávanie k rodovej rovnosti vo výkone profesie

Ide predovšetkým o analýzu obsahu vzdelávania. Východiskom je predpoklad, že len tie profesionálky a profesionáli, ktorí sú vzdelaní v oblasti rodovej rovnosti ju dokážu adekvátne uplatňovať vo svojej praxi (sociálnej práce alebo psychológii). Primárnou oblasťou analýzy tak nie je proces, ale predovšetkým obsah. Pre výskum prichádza do úvahy aj tu viacero prístupov a stratégií. Aj tu však uprednostňujeme kvalitatívny prístup. Okrem obsahovej analýzy infolistov, syláb, učebných textov a študentských prác aj tu by bolo vhodné siahnuť aj po analýze výpovedí vyučujúcich a študentiek a študentov, spolu s garantkami a garantmi a členkami a členmi akreditačnej komisie. Pre potreby výskumu v tomto štádiu sme sa obmedzili na obsahovú analýzu dokumentov (v našom prípade infolistov). V tejto rovine ide o identifikáciu tých predmetov/kurzov, ktoré sú zamerané na vzdelávanie v oblasti rodovej rovnosti, antidiskriminácie a ľudských práv. Výber kurzov na analýzu bol realizovaný na základe kľúčových slov v názve kurzu (rod, gender, rodová rovnosť, rovnosť príležitostí, ľudské práva, antidiskriminácia a pod.). Súčasťou mapovania bola aj identifikácia zdrojovej literatúry na štúdium – zameriavali sme sa na to, či sa medzi odporúčanými textami nachádzajú také, ktoré sú primárne venované problematike rodovej rovnosti – v súlade s jej definovaním v kontexte CEDAWu a Istanbulského dohovoru.

Vzdelávanie o rodovo podmienenom násilí a domácom násilí

Aj v tejto rovine ide viac o obsah vzdelávania, než o proces (ktorý je samozrejme neoddeliteľnou súčasťou efektívneho vzdelávania v skúmanej oblasti, rovnako ako v predchádzajúcej rovine analýzy). Východiskom je predpoklad, že profesionálky a profesionáli potrebujú relevantné informácie o problematike násilia, aby vedeli vo svojej praxi realizovať efektívnu prevenciu. Sociálna práca a psychológia, ako pomáhajúce profesie by mali poskytovať hlbšie a rozsiahlejšie informácie o rodovo podmienenom násilí a domácom násilí. Okrem príčin násilia je nevyhnutná aj orientácia v metódach práce s osobami zažívajúcimi násilie a detailné informácie o podobe, charakteristických znakoch a mechanizme násilia, ako aj o jeho dôsledkoch. Súčasťou základného informačného penza v tejto oblasti je eliminácia mýtov o násilí a možnosti pomoci v spolupráci s inými profesiami. Z hľadiska výskumu, v tejto oblasti prichádzajú do úvahy rovnaké metódy, ako v predchádzajúcej rovine skúmaného problému. Z uvedených dôvodov rozhodli obmedziť naše výskumné aktivity na analýzu obsahu infolistov tých predmetov, ktoré vnímame ako relevantné. Výber bol uskutočnený na základe kľúčových slov v názve kurzu/predmetu (rod, rodina, násilie na ženách, domáce násilie, sociálno patologické javy, krízová intervencia, rizikové správanie a pod.). Samozrejmosťou bola aj identifikácia odporúčaných študijných textov a materiálov. Primárne sme sa zamerali na tie, ktoré identifikujú násilie na ženách a domáce násilie ako spoločenský problém (nie individuálny) a ktoré identifikujú násilie na ženách ako rodovo podmienené. Súčasťou analýzy bola aj identifikácia „dôležitosti“, ktorá je pripisovaná jednotlivým kurzom – časová a kreditová dotácia, či ide o povinný, povinne voliteľný alebo voliteľný predmet⁸².

Súhrnne konštatujeme, že naša analýza bola realizovaná kvalitatívnou stratégiou (doplnenou o kvantifikáciu základných charakteristík výskumného súboru) prostredníctvom analýzy obsahu dokumentov – informačných listov vybraných kurzov, pričom ako analytické kategórie sme na základe teoretického vymedzenia a ďalších východísk predstavených vyššie, predovšetkým definovania jednotlivých úrovní prevencie násilia páchaného na ženách a domáceho násilia, identifikovali nasledovne:

1. Identifikovanie témy rodovej rovnosti v texte infolistov (definícia rodovej rovnosti, kontext „umiestnenia“ témy – principiálny vs. okrajový, tematické vymedzenie obsahu – v spojitosti s akými témami je prezentovaná a pod.)
2. Identifikovanie témy násilia v texte infolistov (definícia násilia ako dôsledku nerovnováhy moci a v prípade násilia na ženách jeho rodovej podmienenosti, sociálna podmienenosť násilia vs. individuálny „problém“ obeť, širší kontext „umiestnenia“ témy násilia – v kontexte sociálnom, prípadne psychologizujúcom, biologizujúcom, prípadný výskyt stereotypného vnímania násilia, zohľadňovanie štruktúrnej a symbolickej roviny násilia a pod.,)
3. Identifikovanie rodovo citlivého jazyka infolistov (obmedzíme sa na zohľadňovanie rodu v jazyku a prípadný výskyt stereotypných výrazov – pri vymedzení cieľov, obsahu a pod.)

⁸² Je potrebné si uvedomiť, že samotná skutočnosť, že ide o povinný alebo voliteľný predmet, či jeho časová dotácia nie je kľúčovou výpovednou hodnotou o „dôležitosti“ daného predmetu. Aj pre naše potreby majú tieto informácie skôr orientačný charakter.

4. Identifikovanie relevantnosti zdrojov - z hľadiska teoretického vymedzenia problematiky.

7.2.1 Výsledky analýzy infolistov v odbore sociálna práca⁸³

Analyzované boli infolisty odborov sociálna práca z nasledujúcich pracovísk: PdF UK v Bratislave, PdF UMB v Banskej bystrici, FF PU v Prešove, FF UPJŠ v Košiciach, FZSP TRUNI v Trnave, FSVaZ UKF v Nitre, PdF KU v Ružomberku a zo súkromnej vysokej školy

⁸³ **Komentár „mimo analýzy“** (na základe získaných informácií v procese neformálnych rozhovorov s vyučujúcimi na univerzitách a VŠ ponúkajúcich vzdelávanie v odbore sociálna práca): Sociálnu prácu je na Slovensku možné študovať na rôznych pracoviskách. Do analýzy sme zahrnuli tie pracoviská, ktoré poskytujú štúdium v odbore 3. 1. 14 Sociálna práca v dennej forme. Ide o nasledujúce: Ako prvé pracovisko poskytujúce špecializáciu (ako súčasť odboru vzdelávanie dospelých) bola PU v Prešove. Prvé pracovisko, ktoré umožnilo absolvovať špecifický odbor Sociálna práca bola UK v Bratislave. Obe pracoviská sú zároveň tými, ktoré vo svojich kurzoch ponúkajú možnosť absolvovať kurzy v rodových štúdiách (ako povinné, ale častejšie ako povinne voliteľné) a rodovo citlivý prístup k domácej násilii. Problematika domáceho násillia a špecifický rodovo podmieneného násillia je súčasťou ponuky UK v Bratislave (v minulosti takýto kurz ponúkala aj PU, ale v procese systematizácie ponuky rodových štúdií ako prierezovej problematiky je rodovo podmienené násillie a domáce násillie súčasťou obsahu viacerých predmetov tak, aby bolo možné postihnúť komplexnosť problematiky). Podľa informácií získaných z neformálnych rozhovorov sme získali informáciu aj o ďalšom pracovisku, ktoré ponúkalo v minulosti kurz venovaný rodovej problematike, ale, ako bolo uvedené, z dôvodu nízkeho záujmu zo strany študentiek a študentov sa neotvára. Ide o Vysokú školu zdravotníctva a sv. Alžbety. Máme tiež informácie od absolventiek a absolventov UKF v Nitre, kde bola venovaná pozornosť špecificky téme domáceho násillia, pričom sa stretávala s veľkým záujmom. Nebola však prezentovaná v rodových kontextoch.

Ako naznačujeme v analýze, domnievame sa, že ponuka predmetných kurzov je závislá od expertízy dostupnej na pracovisku. A tak hoci problematika násillia na ženách a domáceho násillia, ako aj iné rizikové témy (obchodovanie s ľuďmi, práca v sex biznise a pod.) sú v ponuke takmer všetkých pracovísk, ich rodová expertíza je otázna. Skutočnosť, že uvedeným témam je v sociálnej práci venovaná vysoká pozornosť vyplýva zo sociálnej reality – z vysokého výskytu klientok (a klientov) zažívajúcich rodovo podmienené násillie a domáce násillie (hlavne cieľová skupina detí). Sociálne pracovníčky a pracovníci sa s týmto typom klientely stretávajú na rôznych pracoviskách, preto je nevyhnutné venovať im pozornosť.

Máme tiež informácie o pomerne vysokom záujme študentiek a študentov o problematiku násillia na ženách pri voľbe témy záverečnej práce. Tieto témy sa pravidelne vyskytujú aj na prehliadkach študentskej vedeckej a odbornej činnosti. Podobne aj na UK a PU je viacero diplomových prác venovaných ďalším témam v oblasti rodovej problematiky (zosúladovanie práce a rodiny, rodová segregácia profesií, rodová rovnosť na trhu práce a pod.). Obsahová analýza diplomových prác by bola pre potreby monitoringu aktuálneho stavu prípravy sociálnych pracovníčok a pracovníkov obohacujúca. Hoci by nevypovedala o celkovom stave pripravenosti absolventiek a absolventov, mohla by aspoň doplniť poznatky o prístupe k spracováaniu problematiky rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia na pôde rôznych vysokých škôl. Pre reálnejšie doplnenie informácií o spôsobe vzdelávania – o spôsobe, akým sa vzdelávanie v predmetnej oblasti realizuje, by však istotne poskytli rozhovory s garantmi a garantkami odborov a relevantných predmetov. Výskum s využitím tejto metódy by si však vyžadoval dlhší časový horizont.

V kontexte vzdelávania sociálnych pracovníčok a pracovníkov na slovenských vysokých školách je možné hovoriť o istej „tradícii“. Sociálna práca na Slovensku totiž od svojho zrodu tematizovala problematiku rodovej rovnosti a špecificky problematiku rodovo podmieneného násillia prezentovala jedna z novodobých „matiek“ sociálnej práce – prof. Anna Tokárová, zakladateľka a dlhoročná vedúca pracoviska na FF PU. Aj z jej iniciatívy je možné hovoriť o tom, že rodová problematika patrí na Slovensku medzi rešpektované (aj keď nie plne zdieľané) oblasti pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníčok a pracovníkov. Pracovisko PU tradične prispieva k personálnemu posilňovaniu služieb pre ženy zažívajúce násillie v prešovskom a košickom kraji. Príklad pracoviska na PU môže dokumentovať hypotetický vývoj vo vzdelávaní v oblasti rodovej rovnosti – od viacerých výberových predmetov, k špecifickému syntetizujúcemu kurzu a zároveň k zahrnutiu rodových aspektov sociálnej práce ako prierezovej témy, ktorá sa stáva súčasťou teórií, metód, dejín, výskumu i ďalších oblastí vzdelávania, rovnako ako ku „kultúre rodovej citlivosti“ prejavujúcej sa nie len v jazyku dokumentov, komunikácie so študentkami a študentmi, ale aj súčasťou štátnicových otázok. Tento trend je prítomný v procese jednotlivých akreditácií na PU. K posilneniu a podpore problematiky by prispela tradícia spoločných vedeckých a odborných podujatí venovaných predmetnej problematike. Je možné o tejto oblasti uvažovať aj v rovine odporúčaní.

zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, čo predstavuje úplný výber pracovísk ponúkajúcich odbor 3.1.14 Sociálna práca v dennej forme. Celkovo bolo na základe identifikácie prostredníctvom kľúčových slov v názve kurzu do analytického súboru vybraných 73 kurzov - 16 (PU), 14 (UK), 6 (UMB), 9 (TRUNI), 13 (UPJŠ), 6 (KU Ružomberok), (5) UKF v Nitre a 4 (VŠZSP sv. Alžbety). Po predbežnej selekcii na základe „prvého čítania“ obsahu IL boli zahrnuté do analýzy kurzy, ktorých prehľad je súčasťou prílohy č. 3.

Jednotlivé kurzy sme rozdelili do dvoch analytických skupín: Kurzy venované **rodovej rovnosti** a kurzy venované **rodovo podmienenému násiliu a domácejmu násiliu**. Prvú skupinu reprezentujú kurzy, ktoré svojim názvom a/alebo obsahom venujú pozornosť problematike rodovej rovnosti ako širšiemu východisku pre prevenciu rodovo podmieneného násilia. Druhú skupinu reprezentujú kurzy, ktoré svojim názvom a/alebo obsahom venujú pozornosť problematike násilia, či relevantným oblastiam (sociálna patológia, rodina, právo, ...).

Z hľadiska **rodovej rovnosti** sme identifikovali 14 kurzov, ktoré viac-menej spĺňali naše požiadavky: Niektoré plne rešpektovali východiská rodovej rovnosti charakterizované CEDAWom a Istanbulsým dohovorom (ID). Išlo o nasledujúce kurzy: Rodové štúdiá v sociálnej práci – PU; Rodové štúdiá I. - PU; Rodové štúdiá II - PU; Rodové štúdiá a gender mainstreaming – PU; Rodovo citlivý výskum – PU; Rovnosť príležitostí v sociálnej práci – PU; Úvod do rodových štúdií – UK; Rodové štúdie – UK a Politiky rodovej rovnosti – UK.

Ďalšie kurzy síce v názve neodkazovali na rodovú rovnosť, ale v ich obsahu sme identifikovali témy relevantné pre analýzu. Ich obsah rešpektoval rodové východiská v rôznej miere, pričom rozdiely medzi jednotlivými kurzmi boli značné: Dejiny sociálnej práce (prezentujú význam ženského hnutia a feminizmu v dejinách, rešpektujú východiská rodovej rovnosti); Sociálna práca s rodinou – UPJŠ (Explicitne je v obsahu prítomná téma „teórie gender“, absentujú však akékoľvek zdroje k témam); Výchova k tolerancii – TRUNI (Obmedzuje sa na multikultúrny prístup, ako je etnická a rasová tolerancia, absentujú iné formy netolerancií, vrátane rodovej, sex. orientácie a pod.); Sociálna antropológia – VŠZSP sv. Alžbety (obsahuje relevantné témy, ako status a rola, pohlavné role, ale rodové východiská v kontexte ID a CEDAWu nie sú explicitne prítomné, rovnako ani zdroje).

Z hľadiska témy **rodovo podmieneného a domáceho násilia** sme identifikovali len 1 kurz, ktorý v názve na problematiku priamo odkazoval: Domáce násilie – UK. Kurz však reflektoval problematiku v obsahu infolistu iba čiastočne – psychológia obete. Hoci zdroje boli len veľmi všeobecné, v obsahu je explicitne pomenované násilie ako rodovo podmienené. Ďalšie kurzy (32) v tejto skupine síce priamo neodkazujú na sledovanú tému, ale v obsahu alebo v názve obsahujú relevantné oblasti: Sociálna práca s obeťami násilia - VŠZSP sv. Alžbety (Zameriava sa všeobecne na prácu s obeťami rôznych foriem násilia, menovite aj: „Domáce násilie páchané na ženách“; „Domáce násilie na mužoch a senioroch“; „Stalking“; „Obchodovanie s ľuďmi“; „Násilie na pracovisku“. Absentuje však rodová definícia násilia, kontext CEDAWu a ID); Sociálna práca s CAN – UPJŠ (Zameriava sa na násilie na deťoch, syndróm týraného a zanedbávaného dieťaťa, absentuje rodový kontext); Rodina ako klient sociálnej práce – PU (Explicitne téma násilia absentuje); Sociálna práca s rodinou – UPJŠ (Cieľ kurzu je definovaný ako „identifikovať možnosti ohrozenia rodiny, jej funkčnosti a ich dopad na jednotlivých členov i rodinu ako systém“. Explicitne v obsahu prítomná téma „násilie v rodine“ a „teórie gender“, absentujú však akékoľvek zdroje k témam); Sociálna práca s rodinou – UK (Explicitne téma násilia absentuje); Rodina ako inštitúcia – PU (Explicitne téma násilia absentuje); Sociálna práca s rodinou I. – TRUNI (Explicitne téma násilia absentuje, z teórií

o rodine sú prítomné nasledovné: psychologické, sociologické a teologické. Rodové aspekty absentujú. V obsahu sú explicitne menované témy ako: Rodičovské role v 21. s.; kríza rodiny; ...); Sociálna práca s rodinou I. a II. – TRUNI (Explicitne téma násilia absentuje); Rodinná politika – PU (Explicitne téma násilia absentuje); rovnako je to aj v rovnomennom kurze UK; kurz Vybrané kapitoly z rodinného práva – TRUNI sa venuje témam, ako vznik manželstva, zákon o rodine a pod., ale absentuje tu explicitne formulovaná téma násilia a neidentifikovali sme ani rodové hľadisko; špecifickým kurzom je Sociálna patológia, ktorý je prednášaná na viacerých pracoviskách s rozličnou formuláciou v infolistoch (PU – explicitne téma násilia absentuje, UPJŠ – vymenúva v obsahu témy ako násilie, agresivita, prostitúcia, predsudky, xenofóbia, rasizmus, explicitne však téma domáceho násilia alebo rodovo podmieneného násilia absentuje, VŠZSP sv. Alžbety – má v obsahu explicitné formulácie, ako „domáce násilie voči dospeléj osobe“, „týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí“, „prostitúcia“, „obchodovanie s ľuďmi“, vzhľadom na terminológiu však nie je možné identifikovať rodové hľadisko; KU – v obsahu spomína „násilie v rodine“, „prostitúcia“; UKF – menuje témy ako „domáce násilie voči dospeléj osobe“, „týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí (syndróm CAN)“, „prostitúcia“, „obchodovanie s ľuďmi“); Sociálna práca s vybranými cieľovými skupinami – UKF (Má explicitne prítomné témy: „Sociálna práca s obeťami násilia. Násilie páchané na ženách a mužoch“, „Sociálna práca s obeťami násilia. Násilie páchané na senioroch a CAN syndróm“, „Sociálna práca s osobami v sexbiznise a obeťami obchodovania s ľuďmi“, „Sociálna práca s rodinou“); Metódy sociálnej práce – UKF (Explicitne prítomné témy: „Sociálna práca so zneužívanými, týranými a zanedbávanými deťmi a ich rodinami“, sociálna práca s obeťami násilia v rodine“.); Psychopatológia pre sociálnych pracovníkov – UPJŠ (Explicitne prítomné témy: „Sociálna práca s týranými deťmi“, „Prevencia obchodovania s ľuďmi“, v rámci seminárnych prác: „Telesné týranie, psychické týranie, sexuálne zneužívanie, zanedbávanie, zvláštne formy CAN“, „prevencia syndrómu CAN“, „dieťa ako svedok“. Absentuje však literatúra relevantná v kontexte ID); Rizikové sociálne fenomény – IK (Explicitne téma násilia absentuje); Sociálna patológia a sociálna prevencia II. – TRUNI (Témy: syndróm CAN, sexbiznis, explicitne téma násilia na ženách absentuje, absentuje rodové hľadisko); Sociálnoprávna ochrana – PU (Explicitne téma násilia absentuje); V kurze Výchova ohrozených detí a mládeže – UK sa dokonca v obsahu vyskytujú rodovo stereotypné koncepty; Krízová intervencia je kurz, ktorá má v ponuke, vzhľadom na vzťah kurzu ku korpusu viacero pracovísk: UK (Téma násilia explicitne absentuje); UKF (Téma násilia explicitne absentuje, prítomné sú však témy, ako „obete násilia a zneužívania, rodinná kríza, ...“); VŠZSP sv. Alžbety. (V obsahu sú explicitne prítomné témy, ako „problematika týraných a zneužívaných osôb a komerčné zneužívanie“, „Špecifiká domáceho násilia, programy na odvrátenie rodinného násilia, inštitút vykázania, postupy zabezpečenia bezpečia zneužívaných osôb v akútnej krízovej situácii“. Absentuje však explicitný rodový aspekt v kontexte ID a CEDAWu); Terénna sociálna práca – KU (Explicitne sú prítomné témy: „Cieľové skupiny streetwork“, medzi ktorými sú „osoby pracujúce v sexbiznise“); Sociálna práca s osobami pracujúcimi v sex-biznise – UK (plne svojim obsahom, formuláciami i zdrojmi zodpovedá CEDAWu aj ID); Sociálna prevencia (1 a 2) – UMB (explicitne téma násilia absentuje); Intervencie v sociálno-právnej ochrane – TRUNI (Explicitne téma absentuje, avšak celý kurz je koncipovaný na základe ľudsko-právneho prístupu, v porovnaní s inými pracoviskami sa tento prístup javí ako výnimočný).

Na základe analýzy informačných listov vzdelávacích kurzov v odbore sociálna práca je možné konštatovať viacero zistení:

1. **Pri vzdelávaní v oblasti rodovej rovnosti, ako aj rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia nie je možné hovoriť o systematickom prístupe.** Vzhľadom na definíciu obsahu vzdelávania v sociálnej práci, ako je daná „korpusom“ odboru, priestor pre predmetné témy je skôr medzi povinne voliteľnými, než medzi povinnými predmetmi. Keďže kľúčovou skupinou sú kurzy venované základom sociálnych vied, dejinám sociálnej práce, teóriám a metódam, spolu s povinnými aktivitami, ako je prax, štátne skúšky a záverečné práce, nemožno jednoznačne vnímať túto skutočnosť ako nedostatok záujmu o problematiku. Predmety, ktoré sú explicitne venované uvedeným oblastiam predstavujú kurzy smerujúce k špecifikácii odbornosti budúcich sociálnych pracovníčok a pracovníkov. Aby bolo možné identifikovať mieru závažnosti pripisovanej rodovej rovnosti a násilliu na ženách, vyžadovalo by si to hlbšiu analýzu obsahov povinných (neprofilujúcich, „základných“) kurzov. Na základe infolistov to však nie je možné. Bolo by preto potrebné doplniť výskum o ďalšie aktivity – analýzu syláb, ktoré sú podrobnejším rozpracovaním infolistov, pričom sa sústrediť na analýzu povinných predmetov; hĺbkové rozhovory so vzdelávateľmi a vzdelávateľkami, prípadne garantmi a garantkami jednotlivých programov. Špecifickou oblasťou by bola analýza štátnicových otázok. Ich dostupnosť je však diskutabilná, vzhľadom na okolnosti a podmienky vysokoškolského vzdelávania.
2. **V texte jednotlivých analyzovaných infolistoch je čiastočne prítomný rodovo citlivý jazyk** - aj keď prevažne len v rovine rozlišovania mužského a ženského rodu. Táto skutočnosť odráža istú mieru rešpektu k rodovým aspektom sociálnej práce. Zvlášť, ak ojedinelý výskyt stereotypných vyjadrení v texte je prítomný takmer výlučne v infolistoch, ktoré sú formulované v generickom maskulíne. Tento jav je prítomný v infolistoch všetkých pracovísk z analytického súboru, vrátane toho, kde špecificky formulovaná problematika rodovej rovnosti alebo násillia na ženách a domáceho násillia absentuje. Výhradné používanie generického maskulína sme identifikovali v infolistoch piatich pracovísk (UPJŠ, TRUNI a VŠZSP sv. Alžbety, UKF a KU). Používanie mužského a ženského rodu je prítomné v infolistoch PU, UK a UMB.
3. **Jednotlivé pracoviská sa v prístupe k vzdelávaniu v oblasti rodovej rovnosti a rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia významne odlišujú.** Na základe analýzy infolistov je možné predpokladať, že podpora uvedeným témam je závislá od dostupnosti expertízy v predmetnej problematike na jednotlivých pracoviskách (osoby zabezpečujúce výučbu predmetných kurzov sa na jednotlivých pracoviskách opakujú). Aj v tejto oblasti je možné ponúknuť viac informácií, ktoré však priamo z analýzy infolistov nevyplývajú, sú však k dispozícii prostredníctvom expertných skúsenosti autorky analýzy. Rovnako aj rodové východiská násillia na ženách je možné identifikovať tam, kde je problematika expertne garantovaná a podporovaná. Problematika násillia na ženách a domáceho násillia sa vyskytuje takmer na všetkých pracoviskách (aspoň ako čiastočná súčasť obsahov predmetov ako sociálna patológia, SP s vybranými cieľovými skupinami a pod.), avšak nie všade sú akceptované rodové aspekty násillia páchaného na ženách (jednoznačná akceptácia je prítomná na UK a PU). Zároveň ide o tie pracoviská, ktoré ponúkajú aj kurzy venované rodovej problematike.
4. **V infolistoch sme identifikovali pomerne malú orientáciu v relevantných zdrojoch.** Očakávané relevantné publikácie sa vyskytovali len v prípade jednoznačne expertne definovaných infolistoch – prevažne v oblasti rodovej rovnosti. Napriek tomu, že na

Slovensku je k dispozícii dostatok kvalitnej literatúry v oblasti násilia páchaného na ženách, neidentifikovali sme takmer žiadnu. Častejšie sa opakovala vysokoškolská publikácia venovaná rodovým štúdiám (Kiczková, Szapuová 2011). Zdroje, ktoré vychádzajú z rodovej teórie je možné identifikovať výhradne tam, kde je priestor venovaný aj špecificky rodovej problematike a rodovo citlivému prístupu k problematike násilia (UK, PU).

Výsledky analýzy ďalej prezentujeme na základe zvolenej analytickej štruktúry:

Rodovo citlivý prístup

Vzhľadom na to, že ide hlavne o procesnú stránku vzdelávania, nie je možné ju priamo obsahovou analýzou infolistov identifikovať. Ako „zástupný“ indikátor sme zvolili identifikáciu rodovo citlivého jazyka. Ako sme prezentovali vyššie, doteraz analyzované infolisty boli písané jazykom, ktorý zohľadňoval rod v jazyku. Tiež bola v prípade, že infolisty venovali pozornosť skúmaným oblastiam využívaná prevažne správna odborná terminológia. Len výnimočne sa vyskytli náznaky explicitných stereotypných vyjadrení. Táto skutočnosť sama osebe však nezakladá jednoznačný záver o prevládajúcom rodovo citlivom prístupe. Táto oblasť si vyžaduje hlbšie skúmanie s využitím vhodnejších metód, než je len analýza obsahu kurikul.

Rodová rovnosť

Problematike rodovej rovnosti bolo venovaných viacero kurzov spomedzi analyzovaných infolistov. Všetky však pochádzali z dvoch pracovísk. Na jednom pracovisku nie sú študentkám a študentom ponúkané žiadne kurzy, ktoré by sa venovali rodovej rovnosti. Tie infolisty, ktoré sme identifikovali, zodpovedali očakávaniam na obsah, jazyk, ako aj odporúčanú literatúru. Využívali relevantnú terminológiu a poskytovali základnú orientáciu v problematike v súlade s definíciami rodovej rovnosti v kontexte CEDAWu a ID. Opierali sa o feministické východiská. Ako bolo naznačené vyššie, je možné sa domnievať, že ponuka vzdelávania v oblasti rodovej rovnosti je závislá od dostupnej expertízy na pracovisku. V tejto súvislosti vyvstáva otázka, ako zabezpečiť výučbu v oblasti rodovej rovnosti tak, aby zodpovedala úrovni poznania v predmetnej problematike. Je nevyhnutné podporovať špecifické podoby vzdelávania pre samotných vysokoškolských učiteľov a učiteľky. Vhodné sú, podľa nášho názoru, okrem podpory publikácií v relevantných vedeckých a odborných periodikách aj pracovné semináre, diskusné podujatia, konferencie, odborné stáže, ale aj spoločné výskumné aktivity podporujúce výmenu skúseností medzi jednotlivými pracoviskami.

Pri porovnaní infolistov „starej“ a „novej“ akreditácie je možné identifikovať vývoj aj v oblasti vzdelávania sociálnych pracovníčok a pracovníkov v oblasti rodovej rovnosti. Identifikovali sme záujem o systematickejší prístup – od čiastkových kurzov k systematizujúcim predmetom, ktoré predstavujú akúsi „prierezovú orientáciu“ v problematike aplikovateľnú v rôznych kontextoch odboru. Hoci sa môže zdať, že ide o redukciu (znižovanie počtu kurzov), v skutočnosti – vzhľadom na obsah – je možné hovoriť o zefektívňovaní prístupu.

Rodovo podmienené násilie a domáce násilie

Problematika rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia bola predmetom len niekoľkých špecifických kurzov. Napriek tomu je možné domnievať sa, že v rámci teórií a metód sociálnej práce je venovaná pozornosť aj tejto oblasti, rovnako, ako je problematika rodovo podmieneného násilia súčasťou kurzov venovaných rodovej rovnosti. Hoci tento predpoklad nie je možné potvrdiť na základe analýzy infolistov, opierame sa o skúsenosti

autorky analýzy, ktoré budú súčasťou záverečného komentára k tejto analýze. Vystáva otázka, či je v prípade sociálnej práce efektívnejšie vzdelávať o rodovo podmienenom násilí v rámci samostatných kurzov, alebo by bolo vhodnejšie problematiku sociálnej práce (vrátane preventívnej, krízovej, služieb a pod.) prezentovať prierezovo – ako špecifickú oblasť v rámci teórií, metód sociálnej práce, sociálnej práce s rodinou, sociálnej politiky, sociálnej práce s jednotlivcami, skupinami a komunitami a pod. Ako ukazuje porovnanie starších a novších infolistov, existuje trend systematizácie vzdelávania v tejto oblasti – od špecifických kurzov (ako „doplňku“ k povinným predmetom) k implementácii problematiky do viacerých relevantných kurzov. Tento proces je však závislý od dostatočného počtu učiteľov a učiteľiek disponujúcich expertízou v predmetnej oblasti na jednom pracovisku.

7.2.2 Výsledky analýzy infolistov v odbore psychológia

Vo vytvorenom zozname univerzít a vysokých škôl v SR, na ktorých sa študuje psychológia sa na základe analýzy relevantných infolistov nenachádzajú povinne výberové kurzy, v ktorých by nosnou témou bola rodová rovnosť. Nie je explicitne vyjadrená ani v názve kurzu, ale ani v celkovom obsahovom zameraní kurzu. To isté platí pre tému rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia. Z tohto hľadiska – z hľadiska **identifikovania témy rodovej rovnosti** v texte infolistov a - **identifikovanie témy rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia** v texte infolistov sa dá povedať, že sa jedná o „**totálnu rodovú slepotu**.“ Výnimkou je kurz Úvod do sexuálnych a rodových štúdií na Katedre psychologických vied Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Z infolistu sa nedalo zistiť, či téma rodovo podmieneného násillia bola zaradená do obsahu kurzu a v akom rozsahu.

Všeobecne sa dá konštatovať, že ak je téma násillia a násillia páchaného na ženách integrovaná do širšej problematiky kurzu, je často nemožné odsledovať spôsob tejto integrácie. Potrebné by boli ďalšie analýzy napr. syláb, kurikúl, rozhovorov s prednášajúcimi, atď. Rovnako sú obmedzené možnosti získať z infolistov informáciu o sociálnom kontexte tohto fenoménu. Čo sa však z analýzy infolistov dá čiastočne vygenerovať, je určitá vzájomná súvislosť medzi témou násillia páchaného na ženách, resp. rodového násillia a rodovej diferencie. Tam, kde sa netematizuje rodová senzibilita, ale hlavne rodová diferenciacia (prítom v elementárnom, základnom rozlíšení: muži – ženy, študentky – študenti, klienti – klientky) nie je vytvorený základný predpoklad rozlíšenia, resp. diferenciacie rodovo podmieneného násillia. Rodová diferenciacia sa nekryje s jednoduchým rozlišovaním muži – ženy, resp. s konštatovaním rozdielov medzi mužmi a ženami. Takéto zisťovanie rozdielov sa kryje s tým, čo sa v psychologickej literatúre označuje ako medzipohlavné rozdiely. Napr. A. Heretik (2012) do svojej knihy Extrémna agresia. Forézna psychológia vraždy zaradil kapitolu: Medzipohlavné rozdiely u páchatel'ov homocídií, v ktorej z rôznych hľadísk (rodinnej, osobnej, psychosexuálnej anamnézy píše o rozdieloch medzi mužmi a ženami a kriminologických odlišnostiach v homocídiach mužov a žien. Rodová diferenciacia ide ďalej a pýta sa na vzťahy medzi diferenciami, vzťahy rovnosti/nerovnosti, mocenské vzťahy atď. Tento významný posun od zisťovania a konštatovania v čom sa muži a ženy odlišujú k tomu, aký význam sa týmto odlišnostiam pripisuje, aká hodnota sa im udeľuje, aké dôsledky vyplývajú z diferenciací a polarizácií, atď. je mimoriadne dôležitý a vedie minimálne k dvom dôležitým konzekvenciám v oblasti pedagogickej i metodologickej.

V kontexte **pedagogickej oblasti** pripomínáme, že pri koncipovaní kurzu zameraného na rodovo podmienené násillie sa musí vychádzať z dobrej znalosti základných kategórií (pohlavie – rod, rodová rovnosť, rodové rozdiely, rodové stereotypy, moc, atď. Táto

„ukotvenosť“ je potrebná pre lepšiu „vyzbrojenosť“ v argumentáciách a v prechode od deskripcie k vysvetleniu príčinných vzťahov t. j. pripraviť východisko pre zodpovedanie otázky, čo je príčinou rodovo podmieneného násillia. Potom by sa nemohlo stať, aby bol kurz Pomoc obetiam násillia, vypísaný na Katedre psychológie Trnavskej univerzity v Trnave doslova „očistený“ od rodového aspektu, teda zbavený rodovej reflexie.

Z **metodologického hľadiska** chceme zdôrazniť, že uplatnenie rodovej diferencie otvára možnosť pozrieť sa na určité oblasti, témy „rodovými okuliarmi“. Ide o viac, než len o identifikovanie rodovo citlivého prístupu, ide o jeho konštruovanie v konkrétnej predmetnej oblasti. Načo je to dobré? Najkoncentrovanejšia odpoveď znie takto: „Neschopnosť rozpoznať odlišnosti rodov v dobe, keď rod funguje ako súbor sociálne zavedených očakávaní, ktoré regulujú každý aspekt nášho života, sa rovná odmietnutiu uznať systém nadvlády, ktorý všetko prestupuje. Mlčanie o podriadenosti žien môže často znamenať vedomý či nevedomý súhlas s touto podriadenosťou.“ Už sme spomínali, že v počiatočnej fáze ide predovšetkým o získanie informácií o ženách a o rozdieloch medzi mužmi a ženami, povedané jazykom psychológov: poznať medzipohlavné rozdiely. Z pozície rodových štúdií sa diapazon otázok rozšíri o význam, ktorý sa týmto rozdielnosťami udeľuje. Smeruje hlavne k príčinnému vysvetleniu, v ktorom treba použiť rod ako analytickú kategóriu, ktorá umožňuje skúmať jestvujúce mechanizmy hierarchizácie medzi rodmi. Pomocou nej sa možno pýtať na hodnotu, funkciu a dôsledky diferenciácií a polarizácií v historických, sociálnych, politických a kultúrnych kontextoch.

Príležitosť ukázať, kde a ako by mohla spomínaná rodová citlivosť v odbore psychológia „naštartovať“ a postupne prejsť k rodovej perspektíve využívajúc rod ako analytickú kategóriu, sa naskytla oboznámením sa s obsahovou náplňou štátnicových predmetov a tém z psychológie, ktorá bola zverejnená na webovej stránke Katedry psychológie Filozofickej fakulty na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Výber tém nemá systematický charakter a uvádzanie príkladov má charakter návrhov. Rodové scitlivenie resp. rodová reflexia/perspektíva by sa mohla spustiť v štátnicovom predmete:

Psychológia osobnosti napr. v téme Biologická a sociokultúrna determinácia osobnosti, - Klasická psychoanalýza S. Freuda, - analytická psychológia C. G. Junga

Vývinová psychológia - proces socializácie, socializačné činitele, - kognitívno vývinový prístup podľa Piageta, - mravný vývin z pohľadu teórií učenia, - Kohlbergova teória, charakteristika teórie štádií S. Freuda, - psychosociálna teória (Erikson)

Klinická psychológia - štádiá vývinu osobnosti., -významné vývinové teórie - poruchy príjmu potravy, - mentálna anorexia, - mentálna bulímia.

Personálna psychológia - Analýza práce a pracovnej činnosti. Komplexné zložky pojmu práca. Pracovný výkon a výkonnosť. Vymedzenie pojmov výkon a výkonnosť.

Poradenská psychológia - Biodromálne poradenstvo (životná cesta, životný cyklus, vývinové úlohy). Normatívne a individuálne zmeny.

Ďalej uvádzame celú anotáciu témy socializácia v rámci sociálnej psychológie.

Sociálna psychológia - napr. téma Socializácie: Pojem socializácie. Primárna socializácia. Osobnosť jednotlivca ako produkt socializácie. Osobnosť v spoločensko-kultúrnom systéme. Hodnotovo normatívna zložka spoločensko-kultúrneho systému. Medziľudsky vzťahová zložka spoločensko-kultúrneho systému. Rezultatívna zložka. Osobnostná zložka systému – pojem socializácie a socializovanej osobnosti. Socializácia v poňatí A. Banduru. Štruktúra

sociálnych procesov. Neformálna a formálny sociálna moc. Sociálne odmeny a tresty. Sociálne učenie. Inštrumentálne vzorce správania. Vygotského všeobecný zákon genetického vývoja. Interiorizácia a exteriorizácia. Kontrola procesu socializácie. Nápodoba (imitácia) a identifikácia. Malá sociálna skupina ako socializačný činiteľ.

Vzhľadom na identifikovanú rodovú slepotu v obsahoch infolistov v odbore psychológia, konštatujeme, v kontexte zvolenej štruktúry analýzy, nasledujúce zistenia:

Rodovo citlivý prístup

Aj tu nie je možné tento aspekt priamo z infolistov identifikovať, ako už bolo naznačené. Z analýzy jazyka však konštatujeme, že v prostredí prípravy budúcich psychologičiek a psychológov, rodovo citlivý prístup absentuje. Neobjavuje sa v jazyku ani na úrovni rozlišovania rodov, ani na úrovni využívania adekvátnej terminológie.

Rodová rovnosť

Ako sme však upozornili v texte vyššie, rodová diferencia sa nekryje s jednoduchým rozlišovaním muži – ženy, resp. s konštatovaním rozdielov medzi mužmi a ženami. V tejto oblasti považujeme za nevyhnutné. Rovnako, ako rodovo citlivý prístup, ak problematika rodovej rovnosti v infolistoch odboru psychológia absentuje.

Rodovo podmienené násilie a domáce násilie

Problematika rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia bola predmetom len jedného identifikovaného kurzu, avšak aj tu bola spracovaná bez náležitej rodovej reflexie. Odbor psychológia tak vykazuje značné rezervy v oblasti vzdelávania budúcich pomáhajúcich profesionálov a profesionálky v skúmanej oblasti. Túto skutočnosť považujeme za alarmujúcu, aj z dôvodu, že psychologičky a psychológovia predstavujú často osoby prvého kontaktu. Napriek tomuto negatívnemu konštatovaniu si dovoľíme zdôrazniť, že samotná formulácia infolistov je len akýmsi „pootvoreným oknom“ do prostredia reálneho výkonu vzdelávania na vysokých školách. Reálnejší obraz by si však vyžadoval podstatne hlbší výskum s využitím iných (už navrhovaných) metód a prístupov.

8. Závery a odporúčania pre pozitívnu zmenu

Na základe výsledkov mapovania a analýzy vybraných dokumentov v oblasti formálneho vzdelávania od materských po vysoké školy v prostredí SR, považujeme za potrebné prijať isté opatrenia na podporu primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia a domáceho násilia. Naše odporúčania reflektujú východiská prezentované v prvej kapitole a špecifikované v úvodoch k jednotlivým analyzovaným oblastiam.

Sumarizujúc pripomínáme, že je nevyhnutné primárnu prevenciu rodovo podmieneného násilia realizovať troch kľúčových dimenziách, pričom nie je možné jednu nahrádzať inou a všetky tri dimenzie je nevyhnutné realizovať súčasne. Zastrešujúcim konceptom, zvlášť pre oblasť formálneho vzdelávania ako prostredia realizácie primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia, je pritom ľudskoprávne chápanie problematiky. Porozumenie ľudským právam aj v kontexte východiskovej humanizujúcej kompetencie a špecifickej občianskej kompetencie.

Prvou spomínanou dimenziou je **presadzovanie rodovej rovnosti v spoločnosti**, a zvlášť v párových vzťahoch, ktorá vedie k reálnej rovnosti moci medzi ženami a mužmi a predchádza tak vzniku násilia. Ide o vnímanie rodových aspektov násilia páchaného na ženách. Ide o elimináciu rodových stereotypov potvrdzujúcich nerovnováhu moci medzi ženami a mužmi. Rodové stereotypy však predstavujú zásadnú bariéru v procese prevencie, ale aj intervencie v prípadoch rodovo podmieneného násilia. Okrem toho, že vytvárajú nerovnovážne vzťahy, ktoré sú „podhubím“ vzniku násilia, podporujú toleranciu voči takémuto násiliu v spoločnosti a v konečnom dôsledku vytvárajú bariéry aj v prípade ukončovania násilia. Stereotypné koncepty ženskosti a mužskosti sa neviažu len na párové spolužitie, ale aj na oblasť verejnej sféry, v ktorej prinášajú dôsledky v podobe ekonomickej, sociálnej a politickej nerovnosti medzi ženami a mužmi. Ženy tak často čelia významným problémom v prípade svojho „oslobodzovania sa“ od násilného vzťahu. Platové nerovnosti, rodová segregácia trhu práce, ale aj stigmatizácia a viktimizácia žien zažívajúcich násilie zo strany sociálneho okolia i profesionálov a profesionálok tak významnou mierou znemožňujú efektívnu elimináciu rodovo podmieneného násilia.

Z uvedeného vyplýva, že v procese primárnej prevencie rodovo podmieneného násilia zohráva kľúčovú úlohu **presadzovanie nulovej tolerancie (rodovo podmieneného) násilia**, ktorá je založená na porozumení jeho príčinám, mechanizmu a dôsledkom. Ako sme už argumentovali, rovnaké stereotypy, ktoré sú príčinou rodovo podmieneného násilia, sú aj zdrojom jeho ospravedlňovania a tolerovania. Z toho dôvodu je nevyhnutné odstraňovať mýty a stereotypy, ktoré v spoločnosti prevládajú a vysvetľovať skutočnú podobu, príčiny, prejavy a dôsledky takéhoto násilia, rovnako ako odmietať jeho ospravedlňovanie prostredníctvom obviňovania tých, na ktorých je takéto násilie páchané. V kontexte inštitucionálneho vzdelávania od materských po vysoké školy to znamená takú výchovu a vzdelávanie, ktorá odmieta mocenské stratégie a manipuláciu ako nástroj sociálnej interakcie. Je nevyhnutné vnímať násilie ako sociálny problém, nie ako problém jednotlivcov. Je dôležité, aby deti a mladí ľudia vedeli rozlíšiť manipulatívny a mocenský vzťah od rovnocenného partnerského vzťahu – a to nie len v kontexte párového spolužitia. Je potrebné odhaľovať „jazyk lásky“ podporujúci rodové stereotypy ako manipulatívny a zahmlievajúci prejavy kontroly a ovládania druhého.

Efektívny proces pomoci, ktorý prispieva k osamostatneniu a pozitívnemu sebaobrazu tých, čo zažili násilie tak, aby riziko vzniku opätovného násilného vzťahu bolo eliminované, je treťou dimenziou efektívnej prevencie rodovo podmieneného násillia. Táto dimenzia sa primárne týka pomáhajúcich profesií ako tých, ktoré poskytujú služby osobám zažívajúcim násilie, ale aj relevantných autorít v kontexte regionálnej i národnej a medzinárodnej politiky. Táto dimenzia kladie vysoké nároky na odborné kompetencie a spôsobilosti relevantných aktérov.

8.1 Sumarizácia vybraných zistení

Ako ukázali naše analýzy, oblasť vzdelávania ako prostredie primárnej prevencie rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia má významné rezervy vo všetkých uvedených oblastiach.

Na všetkých stupňoch vzdelávania absentuje systémovosť a systematickosť kultivácie ľudskoprávnej a občianskej gramotnosti, sociálnych kompetencií, absentuje rodovo citlivý prístup a pretrváva podpora rodových stereotypov. **Sociálne a občianske kompetencie** sú definované nasledovne: Tieto kompetencie zahŕňajú individuálne, medziľudské a medzikultúrne kompetencie a pokrývajú všetky formy správania, ktoré jednotlivec využíva na efektívnu a konštruktívnu účasť na spoločenskom a pracovnom živote, a to najmä v čoraz rozmanitejších spoločnostiach, a v potrebných prípadoch na riešenie konfliktov. Občianska kompetencia umožní jednotlivcom zúčastňovať sa v plnej miere na občianskom živote založenom na znalosti spoločenských a politických konceptov a štruktúr a prijatí záväzku aktívnej a demokratickej účasti. Medzi základné vedomosti, zručnosti a postoje súvisiace s touto kompetenciou patria viaceré. Medziiným, **spoločenská kompetencia** [...] je založená na postoji spolupráce, asertivity a integrity. Jednotlivci by mali mať záujem o sociálnoekonomický rozvoj a medzikultúrnú komunikáciu, a mali by si ceniť rozmanitosť hodnôt a rešpektovať ostatných ľudí a mali by byť pripravení prekonávať predsudky a robiť kompromisy. **Občianska kompetencia** je založená na vedomostiach o konceptoch demokracie, spravodlivosti, rovnosti, občianstva a občianskych práv vrátane ich vyjadrenia v Charte základných práv Európskej únie a v medzinárodných deklaráciách a ako sú uplatňované v rôznych inštitúciách na miestnej, regionálnej, národnej, európskej a medzinárodnej úrovni. [...] Rešpektovanie ľudských práv v plnej miere, vrátane rovnosti ako základu demokracie, uvedomovanie si a chápanie rozdielov medzi hodnotovými systémami rozličných náboženstiev alebo etnických skupín sú základom pozitívneho postoja.⁸⁴

V prostredí **materských škôl**, ako sme skonštatovali, je zjavná nejasnosť v prístupe ku kultivácii sociálnych a občianskych kompetencií. Pojmy ľudská dôstojnosť a ľudské práva a z nich odvodené vzdelávacie štandardy, obsahy a evaluačné otázky sa v analyzovaných dokumentoch explicitne nevyskytujú, hoci je možné identifikovať ich v náznakoch. Táto nejasnosť sa v ďalších dokumentoch pre vyššie stupne vzdelávania opakovane potvrdzovala. Pri analýze jednotlivých predmetov vyučovaných na základných a stredných školách sa potvrdzovalo zistenie, že vo viacerých oblastiach sú témy a štandardy formulované neadekvátne – akoby išlo o prevzaté vonkajšie odporúčania, bez hlbšieho porozumenia a adaptácie na špecifické podmienky. Oprávňuje nás to k predpokladu, že dokumenty pripravujú osoby, ktoré nie sú (nemôžu byť) expertne pripravené vo všetkých oblastiach, na

⁸⁴ Pozri Kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec, dostupné online na <https://www.minedu.sk/data/att/2318.pdf>.

ktoré sa viažu jednotlivé oblasti výchovy a vzdelávania. Ako sme uviedli, takáto situácia by sa dala eliminovať expertnou finálnou evalváciou.

Špecifickou oblasťou je nejednotná terminológia využívaná v jednotlivých častiach analyzovaných dokumentov – v závislosti od terminológie využívanej autormi. Signifikantne je tento jav prítomný v prípade povinne voliteľných predmetov náboženská výchova/náboženstvo a etický výchova. Kým etická výchova sa kontextovo „drží“ všeobecnejších východísk deklarovaných v úvodných častiach dokumentov, ako aj v relevantnej legislatíve, alebo koncepčných materiáloch, náboženská výchova využíva výhradne terminológiu relevantnej cirkvi, bez jej bližšej špecifikácie. Nie je teda zrejmé, do akej miery sú jednotlivé pojmy zastupiteľné, prípadne či odkazujú na rovnaké/podobné obsahy. Samotná organizácia vzdelávania v týchto predmetoch – ako výberových, bez reálnej možnosti zvoliť si oba predmety, navodzuje legitímnu otázku, ako sa na týchto predmetoch pertraktujú univerzálne ľudské hodnoty. Sloboda náboženského vyznania je predsa vymoženosťou demokracie, ktorá sa hlási k univerzálnym ľudským právam, vrátane rodovej rovnosti. Vychádzajúc z rovnosti práv vrátane práva na vzdelanie, každý človek má právo učiť sa univerzálnym ľudským hodnotám v záujme ich neustálej kultivácie a posilňovania. Adekvátnym riešením by, podľa nášho názoru, bolo povinné vyučovanie etiky pre všetkých žiakov a žiačky, s možnosťou zároveň si vybrať (v prípade záujmu) náboženskú výchovu

Pokiaľ ide o **presadzovanie/dodržiavanie rodovej rovnosti a nulovej tolerancie násilia**, konštatujeme, že pretrváva aj v tejto rovine nesystémový prístup. Hoci prevažuje „rodová slepota“, ojedinele je možné identifikovať pokusy o jej prekonávanie. Žiaľ, tieto snahy sú často izolované, bez širšieho kontextu a bez vzťahov k iným oblastiam vzdelávania (predmety, štandardy, učebnice a pod.), či iným stupňom vzdelávania (medzi prvým a druhým stupňom ZŠ, medzi ZŠ a SŠ). Napríklad v ŠVP a iŠVP sú definované obsahové a výkonové štandardy (rovnako ako odborná a praktická príprava na SOŠ), ktoré súvisia s prevenciou domáceho násilia, nie sú však bližšie definované. Odporúčame preto pre školy vytvoriť ponuku konkrétne definovaných obsahových a výkonových štandardov, ktoré súvisia s problematikou prevencie domáceho a rodovo podmieneného násilia, ktoré si môžu zapracovať do svojich školských vzdelávacích programov podľa zamerania školy. Vysoké školy tento trend potvrdzujú. Identifikovali sme aj explicitné stereotypné formulácie. Napríklad, na druhom stupni základných škôl v oblasti Človek a hodnoty v predmete Náboženská výchova – katolícke náboženstvo pribudlo aj iŠVP viac tém, ktoré sú zamerané na vnímanie ženskej a mužskej roly v spoločnosti v súlade s kresťanským učením. Akcentuje sa viac na „nerozlučnosť“ manželstva. Hovorí sa o „pseudorodinách“. Zaznamenali sme aj pozitívny trend. Tvorba učebníc pre základné a stredné školy aj vďaka inovovaným kritériám hodnotenia učebníc reflektuje (hoci aj tu nie celkom systematicky, ako sme konkretizovali v relevantnej časti monografie) niektoré aspekty rodovej rovnosti. Učebnice občianskej náuky pre základné školy oproti minuloročným obsahujú viac tém, ktoré sa týkajú rodovej rovnosti a prevencie násilia. Sú tiež väčšinou písané rodovo citlivým jazykom a oproti učebniciam z roku 1997 obsahujú menej rodovo stereotypných ilustrácií. Aj v iŠVP je možné identifikovať relevantne formulované témy a oblasti. Napríklad, v iŠVP predmetu občianska náuka, ktorý je povinný pre žiačky a žiakov 6.-9. ročníka, pribudli témy venované rodovým stereotypom a na gymnáziách témy domáceho násilia a ľudských práv žien. Učebnice k inovovaným ŠVP však ešte nie sú vypracované.

8.2 Odporúčania pre pozitívnu zmenu v oblasti primárnej prevencie rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia v prostredí formálneho vzdelávania na Slovensku

Konkrétne odporúčania sme formulovali vo viacerých oblastiach, ktoré vnímame ako relevantné pre jednotlivé stupne vzdelávania. Vo všeobecnosti však formulujeme základné odporúčanie: **Dôsledne plniť vnútroštátne a medzinárodné záväzky SR v oblasti dodržiavania ľudských práv, rodovej rovnosti a prevencie a eliminácie rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia.**

Výskum primárnej prevencie rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia v prostredí škôl:

- Zaradiť obsahové analýzy vzdelávacích dokumentov jednotlivých škôl do pravidelného monitoringu a evalvácie vzdelávacej politiky
- Podporovať výskum zameraný na rodovú analýzu reálneho obrazu o vyučovaní relevantných predmetov v súvislosti s prevenciou rodovo podmieneného násillia domáceho násillia
- Podporovať výskum zameraný na identifikáciu bariér a stimulov pre efektívnu primárnu prevenciu rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia v prostredí škôl
- Ďalšie výskumné aktivity mapujúce aktuálny stav vzdelávania v oblasti rodovej rovnosti a rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia, medzi prvými nasledujúce: obsahová analýza syláb; obsahová analýza štátnicových otázok jednotlivých odborov pripravujúcich učiteľky a učiteľov, ako aj pomáhajúcich profesionálov a profesionálky; hĺbkové rozhovory s garantmi a garantkami odborov (pedagogika a pomáhajúce profesie)
- Pri realizácii výskumných úloh spolupracovať s relevantnými inštitúciami vrátane MVO a think-tankov špecializovaných pre výskum vzdelávania v oblasti ľudských práv a rodovej rovnosti
- Vyčleniť adekvátne finančné a materiálne prostriedky pre realizáciu systematického výskumu v predmetnej oblasti
- Venovať adekvátnu pozornosť a prostriedky popularizácii jednotlivých výskumných zistení medzi odbornú i laickú verejnosť.

Oblasť pregraduálneho, postgraduálneho a ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov, ako aj pomáhajúcich profesionálov:

- V spolupráci s akreditačnou komisiou a ďalšími relevantnými aktérmi motivovať pedagogické fakulty jednotlivých univerzít pre podporu rodovo citlivého prístupu vo vzdelávaní študentiek a študentov, ako aj podpora prípravy študentiek a študentov ako budúcich učiteliek a učiteľov v oblasti rodovo citlivej výchovy ako nástroja nediskriminujúcej pedagogickej práce;
- Podpora a motivácia pedagogických fakúlt a jednotlivých vysokoškolských učiteliek a učiteľov pre zvyšovanie odbornosti v predmetnej oblasti: organizácia vedeckých podujatí venovaných potrebe vzdelávania v predmetnej oblasti (konferencie, semináre, odborné diskusie, ...); podpora spolupráce jednotlivých pracovísk (prostredníctvom spoločných aktivít v oblasti aplikovaného výskumu – napríklad v

rámci KEGA zameraných na inovácie vzdelávania, tvorbu študijných materiálov a podobne); podpora stáží na relevantných pracoviskách na Slovensku i v zahraničí; apod.

- Popularizácia dostupných vzdelávacích materiálov (textov, učebníc, multimédií) v oblasti rodovej rovnosti a rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia, napr.: organizácia knižného “trhu” spojeného s vedeckou diskusiou; výstava publikácií ako súčasť vedeckého podujatia; publikovanie recenzií na vhodné publikácie v relevantných vedeckých a odborných periodikách; apod.

Oblasť koncepčných zmien v relevantných dokumentoch:

- V inovovaných ŠVP sa otvára priestor pre určité témy, ktoré súvisia s prevenciou rodovo podmieneného násillia práve cez nové prierezové témy Osobnostný a sociálny rozvoj a Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Prierezové témy majú nadpredmetový charakter a majú sa prelínať celým vzdelávaním. Prierezové témy sa môžu realizovať ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov (ak tam už nie sú obsiahnuté) alebo prostredníctvom projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a podobne. Súčasne prierezové témy môžu tvoriť samostatný vyučovací predmet z rámca voliteľných hodín. Obidve formy sa môžu ľubovoľne kombinovať...
- Zatiaľ neboli vypracované metodické materiály, ktoré by boli schválené rezortom školstva k danej problematike. Otvára sa tu teda priestor na vypracovanie materiálov, ktoré môžu byť ponúknuté učiteľkám a učiteľom nielen občianskej a etickej výchovy, ale napríklad aj biológie, matematiky,...
- V gescii ŠPÚ revidovať osnovy Výchovy k manželstvu a rodičovstvu⁸⁵ (ďalej ako „VkMR“), ktoré platili od roku 2010 a boli od roku 2010 do roku 2015 nepovinné. Pribudla v nich tiež povinnosť učiteliek/učiteľov konzultovať témy s rodičmi a nechať si schváliť učebný plán riaditeľom/riaditeľkou školy. Čo je teraz v rozpore s inovovaným ŠVP, v ktorom je VkMR prierezovou témou.
- Inovovať a terminologicky relevantne spracovať kritériá na hodnotenie učebníc – v spolupráci relevantnými expertkami a expertmi
- Pripraviť grantové výzvy zamerané na aktualizáciu a inováciu vzdelávanie v predmetnej oblasti (presadzovanie ľudských práv, rodovej rovnosti a nulovej tolerance násillia)
- Reformovať dosiaľ nenáležite poskytovanú výchovu a vzdelávanie vo vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty, pretože sa umožňuje len alternatívne, buď na hodinách etickej výchovy, alebo náboženstva. Realizovať také zmeny, ktoré dajú všetkým žiačkam a žiakom možnosť reálneho výberu vzdelávania a výchovy v kontexte vlastného náboženstva, a zároveň podporia právo všetkých detí učiť sa univerzálnym ľudským hodnotám (ľudským právam) v záujme ich neustálej kultivácie a posilňovania.

Oblasť pregraduálnej prípravy pomáhajúcich profesionálov a profesionálok relevantných v oblasti rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia

⁸⁵ Zdroj: Osnovy Výchovy k manželstvu a rodičovstvu platné od 1. 9. 2010. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vychova_k_manzelstvu.pdf

- Podpora a motivácia VŠ a jednotlivých VŠ učiteliek a učiteľov pre zvyšovanie odbornosti v predmetnej oblasti: organizácia vedeckých podujatí venovaných potrebe vzdelávania v predmetnej oblasti (konferencie, semináre, odborné diskusie, ...); podpora spolupráce jednotlivých pracovísk (prostredníctvom spoločných aktivít v oblasti aplikovaného výskumu – napríklad v rámci KEGA zameraných na inovácie vzdelávania, tvorbu študijných materiálov a podobne); podpora stáží na relevantných pracoviskách na Slovensku i v zahraničí; a. p.
- Popularizácia dostupných vzdelávacích materiálov (textov, učebníc, multimédií) v oblasti rodovej rovnosti a rodovo podmieneného násillia a domáceho násillia, napr.: organizácia knižného “trhu” spojeného s vedeckou diskusiou; výstava publikácií ako súčasť vedeckého podujatia; publikovanie recenzií na vhodné publikácie v relevantných vedeckých a odborných periodikách; a. p.
- Zintenzívnenie spolupráce s relevantnými aktérmi ovplyvňujúcimi vysokoškolské vzdelávanie, ako je akreditačná komisia a relevantné profesné a akademické združenia, organizácie a pod.

Pre oblasť Olympiády ľudských práv formulujeme odporúčania s ohľadom na východiskové premisy mapovania OLP ako nástroja vzdelávania žiačok a žiakov ZŠ, SŠ: gymnázií a stredných odborných škôl v oblasti ľudských práv s ohľadom na ochranu a potrebu podpory žien pred rodovo podmienených násillím a domácim násillím a zároveň širšie. OLP nevyhnutne vnímame ako súčasť komplexnej problematiky podpory a ochrany ľudských práv v SR, v ktorej hrá ľudskoprávne vzdelávanie najdôležitejšiu rolu primárnej prevencie porušovania ľudských práv.

- Dôsledne plniť vnútroštátne a medzinárodné záväzky SR v oblasti podpory a ochrany ľudských práv. Implementovať Celoštátnu stratégiu ochrany a podpory ľudských práv v SR.
- Vzdelávaciú/školskú politiku v SR pripravovať a/alebo revidovať v zmysle vnútroštátnych a medzinárodných ľudskoprávných záväzkov SR, v intenciách Svetového programu ľudskoprávneho vzdelávania OSN (2005 – ďalej) a Charty o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam RE,⁸⁶ ďalších odporúčaní RE a legislatívy EÚ, aby sa zabezpečil nielen prístup k ľudskoprávnemu vzdelávaniu pre každého človeka, ale aby bolo dodržané aj právo na kvalitné celoživotné vzdelávanie.
- Uskutočniť systémové zmeny výchovno-vzdelávacej sústavy tak, aby sa vytvoril priestor, podmienky a udržateľné zabezpečenie kvalitného a primeraného ľudskoprávneho vzdelávania od predprimárneho vzdelávania až po ďalšie vzdelávanie dospelých.
- Prehodnotiť štátnu politiku zameranú na talentovanú mládež; najprv má mať celok detí a mládeže prístup ku kvalitnej škole (t. j. škole, ktorá spĺňa parametre ľudskoprávnej školy nielen tým, že poskytuje všetkým žiačkam i žiakom ľudskoprávne vzdelávanie a výchovu ale aj tým, že funguje ako priestor demokratickej ľudskoprávnej praxe).

⁸⁶ Pozri: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx> a <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>

- Každoročne v štátnom rozpočte vyčleniť kapitolu na podporu a ochranu ľudských práv v SR vrátane významného posilnenia podpory ľudskoprávnej prípravy pedagogickej obce, štátnej správy, samosprávy, mimovládnych organizácií.
- Stimulovať vysoké školy k príprave študijných programov všetkých stupňov a vedeckého výskumu v oblasti ľudských práv. Podporiť vysoké školy v ich odbornom patronáte nad stredoškolskými predmetovými olympiádami a postupovými súťažami/POPS.
- Zabezpečiť dostatočné personálne, materiálne, organizačné a finančné zdroje pre vznik/podporu súťaživosti aj v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Obdobné stimuly poskytovať aj stredným a vysokým školám (na SŠ skvalitniť úroveň a rozvoj POPS, na VŠ podporiť súťaž v písaní odborných prác a participáciu na výskume v oblasti ľudských práv a pod.)
- Zriadiť (napríklad na MŠVVaŠ SR v spolupráci s IUVENTOU, odbornými komisiami POPS, zriaďovateľmi škôl, akademickou sférou, mimovládnymi organizáciami) zodpovedný kvalifikovaný orgán pre zabezpečenie všetkých foriem súťaží detí a mládeže v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania a výskumu.⁸⁷
- Olympiáde ľudských práv/OĽP ako dlhoročnej a najprestížnejšej aktivite zameranej na stredoškolskú mládež (aj na pedagogickú komunitu) poskytovať adekvátne prostriedky zo štátneho rozpočtu s ohľadom na jej osobitné postavenie v rámci POPS (pozri vyššie), ktoré by jej umožnili:
 - pokračovať v kvalitnom zabezpečovaní súťaže a vzdelávania (žiackej i učiteľskej obce) na stredných školách,
 - umožnili obnoviť súťaž na základných školách a pripraviť modely zapojenia sa predprimárnych zariadení do ľudskoprávnej prípravy,
 - sieťovať odborné domáce i zahraničné akademické a inštitucionálne partnerstvá v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania a prípravy,
 - prenos informácií a vzdelávacích materiálov (preklady, distribúcia, výklad) kľúčových organizácií pôsobiach na poli ľudskoprávneho vzdelávania,
 - pokračovať, v spolupráci s partnermi, vo vlastnej príprave vzdelávacích materiálov v oblasti ľudských práv a vo výskume doterajšej praxe a výsledkov OĽP (spracovanie dokumentov, spätnej väzby, analýza prínosu jednotlivých aktivít a súčastí OĽP pre primárnu prevenciu porušovania ľudských práv),
 - skvalitniť prácu s ALUMNI OĽP, zvýšiť ich podiel na príprave a organizovaní OĽP alebo na ľudskoprávnom výskume v prostredí vysokých škôl a výskumných ustanovizní, skúmať význam ich absolvovania OĽP v ich ľudských a občianskych orientáciách a postojoch,
 - posilniť spoluprácu s českou OLP, uskutočniť pilotné česko–slovenské celoštátne kolo ľudskoprávnej olympiády, udržateľne spolupracovať s relevantnými

⁸⁷ Takýto orgán by mal úzko spolupracovať resp. byť súčasťou celoštátnej komisie pre výchovu a vzdelávanie k ľudským právam a demokratickému občianstvu, ktorá mala vzniknúť do 31. decembra 2015. Pozri uznesenie č. 71/2015, b. 4. k návrhu celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv v slovenskej republike schváleného vládou SR 18.2.2015. Celoštátna komisia pre výchovu a vzdelávanie k ľudským právam a demokratickému občianstvu by mala úzko komunikovať s výbormi Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť a s koordinátorom ľudskoprávnej agendy v SR (od septembra 2015 Ministerstvom spravodlivosti SR).

inštitúciami v ČR v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania, uskutočniť mapovanie situácie v ľudskoprávnom vzdelávaní krajín V4 a podnietiť prípravu a realizáciu pilotného medzinárodného kola ľudskoprávnej súťaže,

- rozpočtovo a statusovo posilniť UNESCO Chair for Human Rights Education na Univerzite Komenského v Bratislave (spoluzakladateľ a odborný garant OLP) pri plnení jeho úloh definovaných medzinárodnou zmluvou medzi UNESCO a UK (1992).

9. ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Akreditačná komisia. 2015. [online]. Dostupné na:
<http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=o_nas>.

BÉREŠ, M. 2010. Koncept hegemonické maskulinity (R. W. Connell) ako teoreticko-metodologický rámec rodovo citlivého skúmania medzigeneračných vzťahov [online]. In: BALOGOVÁ, B. (ed.). Elan vital v priestore medzigeneračných vzťahov. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou súčastou, ktorá sa konala 15. 01. 2010 v Prešove. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné na:
<http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/1.pdf >.

BODNÁROVÁ, B., FILADELFIOVÁ, J. 2002. Domáce násilie na Slovensku. Bratislava : Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny.

BODNÁROVÁ, B., FILADELFIOVÁ, J. 2003. Domáce násilie a násilie páchané na ženách v SR. Bratislava : Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny.

BODNÁROVÁ, B., FILADELFIOVÁ, J., HOLUBOVÁ, B. 2008. Komparatívny výskum násilia páchaného na ženách. Bratislava : IVPR a UNIFEM.

BOSÁ, M. 2002. Ženy a muži podľa učebníc [online]. Bratislava : EsFem, Dostupné na:
<http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/zeny_a_muži_podla_ucebnic.pdf>.

BOSÁ, M. 2003. Prečo ženy zažívajú násilie. In CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (eds.). Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky. Bratislava : Aspekt, s. 136-145.

BOSÁ, M. 2009a. Rodovo citlivá výchova - predpoklad rodovej rovnosti. In BOSÁ, M., FILADELFIOVÁ, J. (eds). Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách, Prešov : EsFem, s. 75 – 86.

BOSÁ, M. 2009b. Rod ako východisko. In BOSÁ, M., FILADELFIOVÁ, J. (eds). Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách, Prešov : EsFem, s. 13 – 19.

BOSÁ, M. 2013. Feminizmy v sociálnej práci. Prešov : Filozofická fakulta PU. ISBN 978-80-555-0953-2.

BOSÁ, M. 2015. Návrh opatrení na prevenciu násilia páchaného na ženách prostredníctvom vzdelávania. Nepublikovaný rukopis.

BOSÁ, M., FILADELFIOVÁ, J. (eds). 2009. Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách. Prešov : EsFem. ISBN 978-80-970309-5-7.

BOSÁ, M., MINAROVÍČOVÁ, K. 2006. Rodovo citlivá výchova. Prešov : EsFem.

BOSÁ, M., MINAROVÍČOVÁ, K. 2011. Rodovo citlivá výchova. In KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M. (eds.). Rodové štúdiá. Súčasné diskusie, problémy a perspektívy. Bratislava : Univerzita Komenského, s. 161 – 181.

BOURDIEU, P. 2000. Nadvláda mužů. Praha : Karolinum. ISBN 80-7184-775-5.

BRANDER, P. – GOMES, R. – KEEN, E. et al. 2008. KOMPAS – Manuál výchovy a vzdelávania mládeže k ľudským právam. Bratislava : IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže.

BUTLER, J. 1995. Contingent Foundations. In BENHABIB, S. et al. Feminist Contentions: A Philosophical Exchange. New York : Routledge, p. 3-21.

Ciele a štandardy pre školské vzdelávacie programy z náboženskej výchovy evanjelického náboženstva na štátnych, súkromných a cirkevných školách ISCED 0 predprimárne vzdelávanie. 2008. Dostupné na:
<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/evanjelicke_nabozenstvo_isced0.pdf>.

CONNELL, R. 1995. Masculinities. Los Angeles : University of California Press. ISBN 978-0520089990.

CONNELL, R. 2006. The Men and the Boys. Cambridge : Polity Press. ISBN 978-0520228696.

CONNELL, R. 2009. Gender in World Perspective. Second Edition. Cambridge : Polity Press. ISBN 978-0745680729.

CVIKOVÁ, J., FILADELFIOVÁ, J. 2008. Rodový pohľad na školstvo. Aspekty kľúčových rizík. Bratislava : Aspekt. ISBN 978-80-85549-82-9.

ČERMÁKOVÁ, M. a kol. 2000. Gender rozdíly a jejich příčiny – systémy vzdělávání a práce. In Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech, Praha : Sociologický ústav AV ČR, s. 13-22.

Deklarácia o ľudskoprávnom vzdelávaní a školení. 2011. Dostupné na:
<<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx>>.

Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien - CEDAW alebo tzv. Ženský dohovor, bol prijatý VZ OSN v roku 1979 (Vyhláška č. 62/1987 Zb.) [online]. Dostupné na:
<<http://www.employment.gov.sk/index.php?SMC=1&id=715>>.

Dohovor Rady Európy o predchádzaní násiliu na ženách a domácomu násiliu a o boji proti nemu. Istanbul, 11. mája 2011. Dostupné na:
<<http://www.asylumlawdatabase.eu/sites/www.asylumlawdatabase.eu/files/alldfiles/Convention%202010%20Slovak.pdf.pdf>>.

Dohovor Rady Európy o predchádzaní násiliu na ženách a domácomu násiliu a o boji proti nemu: Výkladová správa. RE, marec 2012. Dostupné na:
<http://www.gender.gov.sk/zastavmenasilie/files/2013/05/SJ-PREKLAD-Exp.Rep._.fin.pdf>.

DROZDÍKOVÁ, A. a ĎURAJKOVÁ, D. 2012. Občianska náuka pre 5. ročník základných škôl. Bratislava : SPN. ISBN 978-8010021901.

ĎURAJKOVÁ, D., VARGOVÁ, D. 2012. Občianska náuka pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom. Bratislava : SPN. ISBN 978-8010022946.

Etická výchova – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. 2015. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_g_4_5_r.pdf>.

Etická výchova – nižšie stredné vzdelávanie. 2015. Dostupné na:
<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka%20vychova_nsv_2014.pdf>.

- Etická výchova – primárne vzdelávanie. 2014. Dostupné na:
<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka%20vychova_pv_2014.pdf>.
- FLOWERS, N. (ed.) a kol. 2007, 2009. COMPASITO : Manual on human rights education for children. Council of Europe, November 2007, 2nd edition, January 2009. ISBN 978-92-871-6369-1.
- GILLIGANOVÁ, C. 2001. Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů. Praha : Portál. 191 s. ISBN 80-7178-402-8.
- HARDING, S. 1986. The Science Question in Feminism. London : Cornell University Press. ISBN 978-0801493638.
- HARDING, S. 1990. Starting Thought From Women's Lives: Eight Resources for Maximizing Objectivity. In Journal of Social Philosophy, Vol. 21, No. 2 – 3, p. 140-149.
- HARDING, S. 1991. Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives. New York : Cornell University Press. ISBN 978-0801497469.
- HARDING, S. 1996. Multicultural and Global Feminist Philosophies of Science: Resources and Challenges. In NELSON, Lynn Hankinson, NELSON, Jack. (eds.) Feminism, Science and the Philosophy of Science. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- HARDING, S. 1998. Feminizmus, veda a antiosvietenská kritika. In Aspekt, č. 1/1998, s. 76-85.
- HARDING, S. (ed.). 2004. The Feminist Standpoint Theory Reader. London, New York : Routledge. ISBN 978-0415945011.
- HERETIK, A. 2012. Extrémna agresia. Forézná psychológia vraždy. Bratislava : Psychoprof. ISBN 978-8089322114.
- HOLUBOVÁ, B. 2006. Monitoring organizácií poskytujúcich pomoc obetiam domáceho násilia, Bratislava : IVPR.
- HOLUBOVÁ, B. 2009a Národné indikátory násilia páchaného na ženách : Návrh sústavy indikátorov a premenných z oblasti násilia páchaného na ženách. Bratislava : IVPR.
- HOLUBOVÁ, B. 2009b. Metodika monitoringu médií a reklamy z hľadiska prevencie násilia páchaného na ženách a odstraňovania rodovej stereotypizácie s presahom na rodovú diskrimináciu a znevažovanie na základe rodu. Bratislava : IVPR.
- HOLUBOVÁ, B. 2010. Správa o násilí páchanom na ženách na Slovensku za rok 2009. Bratislava : IVPR.
- HOLUBOVÁ, B. 2011. Správa o násilí páchanom na ženách na Slovensku za rok 2010. Bratislava : IVPR. Dostupné na:
<http://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2011/Holubova/holubova_2255.pdf>.
- HOLUBOVÁ, B. 2012. Monitoring sociálnych služieb pre ženy zažívajúce násilie a ich deti z hľadiska európskych štandardov. Bratislava: IVPR.
- HOLUBOVÁ, B. 2014. Správa o násilí páchanom na ženách na Slovensku za roky 2012 a 2013 : Záverečná správa z VÚ č. 2287. Bratislava : IVPR.
- HOLUBOVÁ, B., SPRINGELOVÁ, M. 2009. Správa z monitoringu médií a reklamy z hľadiska násilia páchaného na ženách a podpory rodovej rovnosti za rok 2009. Bratislava : IVPR.

- HOLUBOVÁ, B., SPRINGELOVÁ, M. 2010. Správa z monitoringu médií a reklamy z hľadiska násilia páchaného na ženách a podpory rodovej rovnosti za rok 2010. Bratislava : IVPR.
- HORNÁ, D. – PETŐCZ, K. (eds.). 2013a. Slovník ľudských práv : Príručka pre Olympiádu ľudských práv. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013, vydanie prvé, 103 s. ISBN 978-80-223-3522-5.
- HORNÁ, D. – PETŐCZ, K. (eds.). 2013b. Vybrané texty k ľudským právam : Príručka pre Olympiádu ľudských práv. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013, vydanie prvé, 168 s. ISBN 978-80-223-3523-2.
- HORNÁ, D. – PETŐCZ, K. (eds.). 2015. Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, vydanie prvé, 405 s. ISBN 978-80-8118-141-2.
- IVANOVÁ, E., KOPINOVÁ, Ľ., LIŠKOVÁ, E. 2005. Etická výchova pre 1. ročník základných škôl. Bratislava : SPN.
- IVANOVÁ, E., KOPINOVÁ, Ľ., OTOTTOVÁ, M. 2007. Etická výchova pre 4. ročník základných škôl. Bratislava : SPN.
- IVANOVÁ, E., KOPINOVÁ, Ľ., OTOTTOVÁ, M. 2008. Etická výchova pre 2. ročník základných škôl. Bratislava : SPN.
- IVANOVÁ, E., KOPINOVÁ, Ľ., OTOTTOVÁ, M. 2009. Etická výchova pre 3. ročník základných škôl. Bratislava : SPN.
- KAŠČÁK, O. 2006. Rodové stereotypy v učebných textoch. In Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi. Macháček, L. /zost./. UCM Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave : Trnava, s. 76-82.
- KICZKOVÁ, Z. 2006. Rod [online]. In Glosár rodovej terminológie. Bratislava : Aspekt, OSF, UNIFEM, EKS. Aktualizované: 2006-06-14. [cit. 2009-12-20]. Dostupné na: <<http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?smi=1&mi=1<r=r&vid=173>>.
- KICZKOVÁ, Z. 2008. O žitých a symbolických stereotypoch. In KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M., ZEŽULOVÁ, J. Na ceste k rodovej rovnosti. Ženy a muži v akademickom prostredí. Bratislava : Iris, s. 201-231. ISBN 978-80-89256-40-2.
- KICZKOVÁ, Z. 2011. Moc rodových stereotypov. In Kiczková, Z., Szapuová, M. (eds.) Rodové štúdiá. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 122 – 144. ISBN 80-223-2934-7.
- KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M. 2010. O gender mainstreamingu alebo o tom, ako inovovať spoločnosť uplatnením rodového hľadiska. In Občianska spoločnosť, č. 1.
- KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M. (eds.). 2011. Rodové štúdiá. Súčasné diskusie, problémy a perspektívy. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave.
- KIŠOŇOVÁ, J. 2007. Rodové stereotypy v učebniciach – obsahová analýza učebníc. In GÓRSKA, M. (zost.). Vztahy, jazyky, těla. Brno : Computer MCL pre FHS UK v Prahe. ISBN 978-80-903086-0-2.
- Kompasito – Príručka výchovy a vzdelávania detí k ľudským právam – slovenská edícia. 2015. Bratislava : IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. ISBN 978-802-8072-121-3.
- Kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec. In Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. Decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre

celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Dostupné na: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=SK>>.

KOPECKÁ, H., MUCHOVÁ, E. 2012. Občianska náuka pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom. Bratislava: SPN.

KOPPERMANN, C. 2000. K pojmu rodovo špecifická socializácia. In *Aspekt*, 2000, č. 1, s. 145-148.

KUBRICKÁ, J. 2006. Problematika rodu v angličtine a učebniciach AJ. In *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. MACHÁČEK, L. (zost.). Trnava : UCM Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 82-86.

LUKŠÍK, I. 2006. Správa z výskumnej aktivity „A“ v rámci projektu „Vytvorenie koncepcie vzdelávania v oblasti rovnosti príležitostí na základe Gender mainstreamingu“ č. 128/04-I/33-4.1

Medzinárodný pakt o ekonomických, sociálnych a kultúrnych právach. Dostupné na: <<http://www.amnesty.sk/wp-content/uploads/2012/01/Medzinárodný-pakt-o-hospodárskych-sociálnych-a-kultúrnych-právach.pdf>>.

Medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania ISCED. Dostupné na: <http://kin-ball.sk/downloads/media/2014/20141027_04_prepojenie_NKR_ISCED_2011.pdf>.

MESOCHORITISOVÁ, A. et al. 2014. Analýza Istanbulskeho dohovoru vo svetle verejných politík SR. Bratislava : Možnosť voľby.

MINAROVÍČOVÁ, K. 2003. Čo sa v škole o nerovnosti naučíš. Rodové stereotypy v správaní a postojoch učiteliek a učiteľov. In *CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (eds.). Ružový a modrý svet*. Bratislava : Aspekt, s. 250-261.

Náboženská výchova/náboženstvo – Evanjelická cirkev a.v. – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. 2015. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nabozenska_vychova_nabozenstvo_evanjelicka_cirkev_g_4_5_r.pdf>.

Náboženská výchova/náboženstvo – Evanjelická cirkev a.v. – primárne vzdelávanie (2015). Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nabozenska%20vychova%20evanjelicka_pv_2014.pdf>.

Náboženská výchova/náboženstvo – Katolícka cirkev – primárne vzdelávanie (2015). Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nabozenska%20vychova%20katolicka_pv_2014.pdf>.

Náboženská výchova/náboženstvo – Katolícka cirkev – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. 2015. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nabozenska_vychova_nabozenstvo_katolicka_cirkev_g_4_5_r.pdf>.

Národný akčný plán na elimináciu a prevenciu násilia na ženách na roky 2014-2019. 2013. Dostupné na: <http://www.gender.gov.sk/wp-content/uploads/2012/06/NAP_nasilie_print.pdf>. ISBN 978-80-89125-17-3.

Národný akčný plán rodovej rovnosti na roky 2010 – 2013. Dostupné na: <http://www.gender.gov.sk/wp-content/uploads/2012/06/NAP_RR_2010_-_2013.pdf>.

- Národný plán výchovy k ľudským právam v rezorte školstva na roky 2005 – 2014. 2005. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/files/218_01_20050407_narodny_plan_vychovy_2005_2014.pdf>.
- OAKLEYOVÁ, A. 2000. Pohlaví, gender a spoločnosť. Praha : Portál. ISBN 80-7178-403-6.
- Občianska náuka – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. 2015. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska_nauka_g_4_5_r.pdf>.
- Občianska náuka – nižšie stredné vzdelávanie. 2015. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska%20nauka_nsv_2014.pdf>.
- Odporúčanie Výboru ministrov č. 7 z roku 2010 členským štátom o Charte Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam. 2010. Dostupné na: <http://nuczv.sk/images/aktuality/Odp_2010_7_VM_RE_SJ.pdf>.
- Odporúčanie CM/Rec(2007)13 Výboru ministrov členským štátom o gender mainstreamingu vo vzdelávacom procese [online]. Dostupné na: <<http://www.radaevropy.cz>>.
- Odporúčanie RE č. 1281 O rodovej rovnosti vo výchove (z roku 1995) [online]. [cit. 2009-09-24]. Dostupné na: <<http://www.radaevropy.cz>>.
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Dostupné na: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>>.
- Organizačný poriadok Olympiády ľudských práv. 2009. Dostupné na: <https://www.iuventa.sk/files/documents/2_olympiady/olp/org.%20por/op_olp_2010.pdf>.
- PIOVARČIOVÁ, T., GOGOLOVÁ, D. 2012. Etická výchova pre 5. ročník základných škôl. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 987-80-8120-162-2.
- Rámcový vzdelávací program predmetu katolícke náboženstvo/náboženská výchova pre predprimárne vzdelávanie. 2009. Dostupné na: <<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/katolicke-nabozenstvo-ms.pdf>>.
- SCOTT, J. W. 2006. Rod: užitočná kategória historickej analýzy. In CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J., KOBOVÁ, Ľ. (eds.) História žien : aspekty písania a čítania. Bratislava : Aspekt.
- SMETÁČKOVÁ, I., VALDROVÁ, J. 2006. Učivo a učebnice. In SMETÁČKOVÁ, I. (zost.). Gender ve škole : příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele, Praha : Otevřená společnost o.p.s., s. 26-30. ISBN 80-903331-5-X.
- STRIEŽOVSKÁ, J. a kol. 2015. Šlabikár : Lipka. Bratislava : Aitec. ISBN 978-8081460982.
- SZAPUOVÁ, M., KICZKOVÁ, Z., ZEŽULOVÁ, J. (eds.) 2009. Na ceste k rodovej rovnosti. Ženy a muži v akademickom prostredí. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-40-2.
- ŠMAUSOVÁ, G. 2007. Kdopak by se genderu bál? [online]. [cit. 2007- 12-27]. Dostupné na: <<http://www.cec-ys.org/prilohy/1dc3aec4/Kdopak%20by%20se%20gender%20u%20bal.pdf>>.

Štátny vzdelávací program : primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. 2015.

Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf>.

Štátny vzdelávací program Etická výchova (vzdelávacia oblasť : človek a hodnoty) : príloha ISCED1. 2011. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_isced1.pdf>.

Štátny vzdelávací program Etická výchova (vzdelávacia oblasť : človek a hodnoty) : príloha ISCED2. 2011. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_isced2.pdf>.

Štátny vzdelávací program Etická výchova (vzdelávacia oblasť : človek a hodnoty) : príloha ISCED3. 2010. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_isced3.pdf>.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced_0.pdf>.

Štátny vzdelávací program Občianska náuka (vzdelávacia oblasť : človek a spoločnosť) : príloha ISCED2. 2011. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/obcianska_nauka_isced2.pdf>.

Štátny vzdelávací program Občianska náuka (vzdelávacia oblasť : človek a spoločnosť) : príloha ISCED3A. 2010. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/obcianska_nauka_isced3a.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED1 – primárne vzdelávanie. 2010. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. 2008. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED3A – vyššie sekundárne vzdelávanie. 2008. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2015.

Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/__vp_materske_skoly.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu : skupina študijných odborov 75 Pedagogické vedy. 2013. Dostupné na: <<http://www.siov.sk/Documents/09-11-2016/%C5%9A75%20pedagogick%C4%9Avedy.pdf>>.

Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu : skupina študijných odborov 76 Učiteľstvo. 2013. Dostupné na: <http://www.siov.sk/Documents/09-11-2016/ŠVP_76_Učiteľstvo.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu : skupina študijných odborov 68 Právne vedy. 2013. Dostupné na: <http://www.siov.sk/Documents/09-11-2016/ŠVP_68%20Právne%20vedy.pdf>.

Štatút Akreditačnej komisie, poradného orgánu vlády Slovenskej republiky (schválený uznesením vlády Slovenskej republiky z 20. novembra 2013 č. 673), [online]. Dostupné na: <<http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=statut>>.

Učebné osnovy a štandardy pre školské vzdelávacie programy z náboženskej výchovy evanjelického náboženstva na štátnych a súkromných školách ISCED 1 primárne vzdelávanie. 2008. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/evanjelicke_nabozenstvo_isced1.pdf>.

Učebné osnovy a štandardy pre školské vzdelávacie programy z náboženskej výchovy evanjelické náboženstvo na štátnych a súkromných školách ISCED 2 : nižšie sekundárne vzdelávanie. 2008. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/evanjelicke_nabozenstvo_isced2.pdf>.

Učebné osnovy a štandardy pre školské vzdelávacie programy z náboženskej výchovy evanjelické náboženstvo na štátnych a súkromných školách ISCED 3 : vyššie sekundárne vzdelávanie. 2008. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/evanjelicke_nabozenstvo_isced3_ss.pdf>.

Učebné osnovy pre katolícke náboženstvo predmet náboženská výchova/náboženstvo pre základné školy, stredné školy a gymnáziá. 2008. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/katolicke_nabozenstvo_isced_1.pdf>.

VALDROVÁ, J. et al. 2005. Příručka pro prosazování genderové korektnosti učebnic. In Ročenka katedry/centra genderových studií 03/04, Praha : Fakulta humanitních studií UK.

Všeobecná deklarácia ľudských práv. 1948. Dostupné na: <<http://www.gender.gov.sk/wp-content/uploads/2012/06/UDHRvSVK.pdf>>.

Vzdelávací štandard pre absolventov učebných odborov nadstavbového štúdia: občianska náuka. 2013. Dostupné na: <http://www9.siov.sk/ext_dok-obcianska_nauka_ns/21524c>.

Vzdelávací štandard pre absolventov učebných odborov s úplným stredným odborným vzdelaním : etická výchova. 2013. Dostupné na: <http://www9.siov.sk/ext_dok-eticka_vychova_usov/21504c>.

Vzdelávací štandard pre absolventov učebných odborov s úplným stredným odborným vzdelaním : občianska náuka. 2013. Dostupné na: <http://www9.siov.sk/ext_dok-obcianska_nauka_usov/21527c>.

Vzdelávací štandard pre absolventov učebných odborov s nižším stredným odborným vzdelaním : občianska náuka. 2013. Dostupné na: <http://www9.siov.sk/ext_dok-slovensky_jazyk_a_literatura_nsov/21530c>.

Vzdelávací štandard pre absolventov učebných odborov s nižším stredným odborným vzdelaním : etická výchova. 2013. Dostupné na: <http://www9.siov.sk/ext_dok-eticka_vychova_nsov/21503c>.

Vzdelávací štandard pre absolventov učebných odborov so stredným odborným vzdelaním : etická výchova. 2013. Dostupné na: <http://www9.siov.sk/ext_dok-eticka_vychova_sov/21502c>.

Vzdelávací štandard pre absolventov učebných odborov so stredným odborným vzdelaním : občianska náuka. 2013. Dostupné na: <http://www9.siov.sk/ext_dok-obcianska_nauka_sov/21526c>.

Zákon č. 131/2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: <<http://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131>>.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: <<http://www.epi.sk/zz/2008-245>>.

Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>>.

Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon) v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení zákona č. 8/2008 Z. z. o poisťovníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: <<http://www.zakonypreludi.sk/zz/2004-365>>.

ZOLT DE, D. M., HULL, S. H. 2001. Classroom and School Climate. In WORREL, J. (eds.) Encyclopedia of Women and Gender : Volume One. New York : Academia Press, vol. 1, p. 257-264.

Menný register

B

Béreš, M., 21, 22, 116
Bodnárová, B., 29
Bosá, M., 18, 20, 23, 26, 27, 29, 69, 116
Bourdieu, P., 21, 23, 116
Brander, P., 90, 116
Butler, J., 22, 117

C

Connell, R., 21, 22, 23, 116, 117
Cviková, J., 29, 116, 117, 120, 121

Č

Čermáková, M., 117
Čaplovič, D., 77, 78

D

Drozdíková, A., 73, 74, 117

Ď

Ďurajková, D., 73, 74, 75, 117

F

Filadelfiová, J., 20, 29, 116, 117
Flowers, N., 90, 118

G

Gilliganová, C., 70, 118
Gogolová, D., 76, 121
Gomes, R., 90, 116

H

Harding, S., 19, 20, 21, 22, 23, 73, 118
Heretik, A., 105, 118
Holubová, B., 29, 116, 118, 119
Horná, D., 83, 89, 119
Hull, S. H., 69, 124

I

Ivanová, E., 77, 78, 119

J

Juráňová, J., 116, 120, 121

K

Kaščák, O., 69, 119
Keen, E., 90, 116
Kiczková, Z., 18, 21, 30, 72, 103, 116, 119, 121
Kišoňová, J., 29, 69, 119
Kopecká, H., 75, 76, 120
Kopinová, Ľ., 77, 119
Koppermann, C., 71, 120
Kubrická, J., 69, 120

L

Lišková, E., 77, 119
Lukšík, I., 29, 120

M

Mesochoritsová, A., 120
Minarovičová, K., 29, 116, 120
Muchová, E., 75, 120

O

Oakley, A., 120
Otottová, M., 77, 119

P

Pellegrini, P., 77
Petöcz, K., 32
Piovarčiová, T., 76, 121

S

Scott, J. W., 22, 23, 121
Smetáčková, I., 69, 121
Spivac, G., 23
Springelová, M., 118, 119
Striežovská, J., 121
Szapuová, M., 18, 30, 103, 116, 119, 121

Š

Šmausová, G., 19, 121

V

Valdrová, J., 69, 71, 121, 123
Vargová, D., 74, 75, 117

Z

Zezulová, J., 30, 119, 121
Zolt de, D. M., 69, 124

Príloha 1

Štátny vzdelávací program (platný od r. 2008, 2011)

STUPEŇ	VZDELÁVACIA OBLASŤ	PREDMET	TÉMATICKÁ OBLASŤ/celok	TÉMA/štandardy
ISCED1	Človek a hodnoty	Etická výchova	Pozitívne hodnotenie iných	socio-afektívny výkonový štandard, kde žiak/žiačka „...odmieta zlo vo svojom okolí (na svojich najbližších v rodine...)“.
			Vyjadrovanie citov	hovorí o úcte k žene (matke, sestre, spolužiačke,...), o úcte k mužovi (otcovi, bratovi, spolužiakovi,...), Čo sa mi páči/nepáči na mužovi (chlapcovi), žene (dievčati)? Učia sa akceptovať prežívanie citov u druhých.
			Postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov	asertívne správanie ako súčasť efektívnej komunikácie, nácvik bezpečného správania sa v rizikových situáciách (odmietnutie zla, postavenie sa proti šikanovaniu, vedieť povedať nie na negatívne ponuky).
			Sociálne postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch	rešpekt a úcta voči všetkým ľuďom (rovnoprávnosť pohlaví, rás,...). Kultivované správanie k osobám iného pohlavia (vnímanie rozdielov nielen v stavbe tela a jeho fungovaní, ale aj v myslení, prežívaní, správaní, záujmoch a následné empatické správanie voči osobám iného pohlavia).
			Napĺňanie Dohovoru o právach dieťaťa	práva dieťaťa v slovenskom právnom poriadku. Ako sa týkajú mňa?. Solidarita a prijatie odlišností (uvedomovanie si svojich práv a ich akceptácia v našom prostredí vedie k solidarite s deťmi, ktoré sú vykorisťované, ...zneužívané ...sexuálne..).
		Náboženská výchova (evanjelické)	Človek a spoločnosť – ja a môj svet (1. roč.)	Význam rodiny a blízkych ľudí ako Božieho daru. Výkonový štandard spočíva v tom, že žiak/žiačka vie „hovoriť o rodine, vie oceniť láskavé prostredie, sám sa snaží ho vytvárať“.

		náboženstvo		
			Vzťah medzi pánom Bohom a človekom. Jozef a jeho bratia. (2. roč.)	Dieťa odmieta pomstu ako spôsob riešenia konfliktov. Učí sa rozoznávať dobro a zlo. Chápe potrebu odpustenia v rodine.
			5. a 6. Božie prikázanie (3. roč.)	Vysvetliť deťom, čo všetko ich ohrozuje (šikanovanie,...), viesť deti k úcte k svojmu telu. Chápe význam manželskej vernosti pre šťastný život v rodine
ISCED2	Človek a spoločnosť	Občianska náuka	Moja rodina	Vzťahy v rodine, roly jednotlivých členov rodiny: princípy, na ktorých fungujú vzťahy v rodine - vie rozlíšiť pozitívne a negatívne vzťahy v rodine
				Krízy v rodine – dôvody, ktoré vedú ku krízam v rodine: rozvod rodičov.
				Problémy rodinného života a ich riešenie – typológia záťažových situácií, problémy rodinného života, spôsoby riešenia.
				Dokumenty a Zákon o rodine – Dohovor o právach dieťaťa a Zákon o rodine. Výkonový štandard: vie pracovať s dokumentom a zákonom. Pozná svoje práva a povinnosti zo zákona. Osobne sa angažuje proti porušovaniu práv detí. Vie že vzťahy v rodine upravuje Zákon o rodine.
			Moja škola	Sebahodnotenie a hodnotenie žiakov triedy: rovnosť, rovnakosť, predsudok,... Výkonový štandard: vie rozlíšiť pojmy rovnosť a rovnakosť. Chápe pojem predsudok, na príkladoch uvedie, čo môžu predsudky spôsobiť.
			Občiansky život ako proces formovania demokracie	Čo sú ľudské práva a slobody a prečo sa o nich učíme: základné ľudské práva a slobody.
				Základné dokumenty ľudských práv: pozná základné dokumenty ľudských práv a inštitúcie ochraňujúce ľudské práva.
				Patria aj deťom ľudské práva? Práva detí, Deklarácia práv dieťaťa, Dohovor o právach dieťaťa.
			Štát a právo	Rodinné právo: Zákon o rodine, manželstvo, rodina, rozvod

ISCED3 A	Človek a hodnoty	Etická výchova	Byť sám sebou, vedieť obhájiť svoje práva a názory:	žiak, žiačka obhajuje svoje legitímne práva, svoje názory doloží argumentáciou, rozlišuje manipulatívne správanie iných i seba a odmieta ho, vie povedať nie.
			Etické aspekty vzťahu k vlastnej rodine:	Rešpektovanie pravidiel hry – práva a povinnosti v rodine.
			Etické aspekty integrovania sexuálnej zrelosti do kontextu osobnosti	Rozvíjanie sexuálnej identity, vzťahy medzi dievčatami a chlapcami, utváranie predstáv o budúcom partnerovi. Vo vzťahu k inému pohlaviu je pozorný a vnímavý.
	Človek a spoločnosť	Občianska náuka	Človek a spoločnosť	Rodina, funkcie rodiny, typy rodín
				Sociálne fenomény – sociálne problémy (kriminalita, ...)
			Občan a štát	Ľudské práva – dokumenty, systém ochrany ľudských práv, práva dieťaťa
	Človek a hodnoty	Etická výchova	Občan a právo	Právo v každodennom živote – rodinné právo (podmienky uzavretia manželstva), občianske a trestné právo
			Dôstojnosť ľudskej osoby	Sebaovládanie a seba výchova
			Etika sexuálneho života	vo vzťahoch s osobami opačného pohlavia je rozvážny
		Náboženská výchova (katolícke náboženstvo)	Dobré vzťahy v rodine	Fungujúca rodina a prevencia voči kriminalite a závislostiam. Chápe svoje miesto v rodine a svoj podiel na jej dobrách a zlyhávaniach
				„...stredoškolák si začína sám vyberať a budovať vzťahy, za ktoré nesie zodpovednosť (1. ročník SŠ).
				Určuje si svoj rebríček hodnôt. Vyberá si, s ktorými hodnotami sa stotožní (ktoré prijíma od rodičov a ostatných vychovávateľov), a ktoré vyselektuje (2. ročník SŠ).
				Mladý človek hľadá svoju identitu. Zodpovedným budovaním vzťahov, výberom pravých hodnôt objavuje svoju identitu (3. ročník SŠ).

Príloha 2

Inovovaný štátny vzdelávací program (platný od r. 2015)

STUPEŇ	VZDELÁVACIA OBLASŤ	PREDMET	TÉMATICKÁ OBLASŤ/celok	TÉMA/štandardy
ISCED1	Človek a spoločnosť	Vlastiveda (3. a 4. roč.)	0 (neobsahuje témy ľudských práv (ĽP) a rodovej rovnosti (RR), ani násilia)	0 (neobsahuje témy ĽP a RR, ani násilia)
	Človek a hodnoty	Etická výchova	Rodina	Pomoc v rodine : naplánovať si konkrétnu pomoc pre členov rodiny (1. roč.)
				Žiačky a žiaci dokážu rozpoznať rizikové situácie v ich živote. Dokážu riešiť konflikty a sú vychovávaní k zmierlivosti. (3. roč.)
				žiaci a žiačky zaoberajú témami rozdielneho správania chlapcov a dievčat. Vedia rozpoznať vhodné a nevhodné správanie voči osobám opačného pohlavia. (4. roč.)
		Náboženská výchova (evanjelické náboženstvo)	Ľudské práva	Rovnosť mužov a žien, Dohovor o právach dieťaťa, ľudské práva a prijatie odlišností. (4. roč.)
			Rodina	Rodina, rodinné vzťahy (1. roč.)
			Rodina	Rodina – ohnisko lásky (1. roč.)
				Úlohy a roly v rodine (2. roč.)
				Budovanie vzťahov (4. roč.)
ISCED2	Človek a spoločnosť	Občianska náuka Občianska náuka	Rodina (6.roč.)	vzťahy, práva a povinnosti v rodine, medziľudské vzťahy. Vedia „...porovnať rozdiely vo fungovaní harmonickej a rozvrátenej rodiny, ...“

	Človek a hodnoty	Etická výchova	Ľudské práva a slobody	predsudky, diskriminácia, práva dieťaťa. Žiaci a žiačky vedia „...identifikovať rodové stereotypy v okolí a médiách...“.
			Výkonový štandard	Žiaci a žiačky sú „...vedení k harmonickým a stabilným vzťahom v rodine.“ ⁸⁸ Osvoja si postoje, ktoré podmieňujú kultivované medziľudské vzťahy.
				Naučia sa rozlíšiť pasívne, agresívne a asertívne správanie.
				Dokážu vyjadriť sebaúctu a zdravé sebavedomie. Dokážu vysvetliť pojem manipulácia.
			Rodina a vzťahy	etické aspekty vzťahu vo vlastnej rodine.
				priateľstvo a láska, vzťahy medzi chlapcami a dievčatami,
				Dokážu efektívne riešiť konflikty, vyjadriť dôležitosť kompromisu pri riešení problémov.
			Závislosti	identifikovanie typov závislostí
		Náboženská výchova (evanjelické náboženstvo)	Rodina, vzťahy	„popísať vzájomnú lásku ako dôležitý pilier pre manželstvo a rodinný život.“
				sa „...obhájiť, že pomsta nie je správna voľba pri riešení konfliktov.“
				vedia „vysvetliť pojmy: rodičovstvo,....rozvod, nevera, ..., homosexualita“. (7. roč.)
				Vedia zdôvodniť tiež „...zdôvodniť potrebu žiť vo vzťahoch, ktorých základom je Boh.“
			Ľudské práva	„...zdôvodniť na základe Biblie slobodu jednotlivca v právach i povinnostiach“.

⁸⁸ Etická výchova - nižšie stredné vzdelávanie (2015).

ISCED3		Náboženská výchova (katolícke náboženstvo)	Rodina, vzťahy	Rozdiely medzi ženami a mužmi pre „vzájomné dopĺňanie sa vedia „oceniť napĺňanie sociálnych rolí muža a ženy z pohľadu kresťanského ideálu vyjadreného v Desatore“, vedia „opísať vnímanie muža a ženy v rôznych kultúrach a porovnať ho s kresťanským učením“.
			Zodpovednosť a budovanie vzťahov	láska vzťah muž a žena, ideál rodiny a pseudorodina.
				„zdôvodniť jednoduchým spôsobom nerozlučnosť manželstva“, „vymenovať základné riziká vyplývajúce zo zneužitia a nepochopenia lásky“,
				„obhájiť potrebu zdravej rodiny...“,
				vyjadriť v modelových situáciách alternatívy efektívneho riešenia rodinných konfliktov“.
	Človek a spoločnosť	Občianska náuka	Výkonový štandard	vedia žiačky a žiaci „...analyzovať príčiny krízy manželstva a rodiny“. domáce násilie ako sociálno-patologický jav v spoločnosti.
				Žiaci a žiačky dokážu „...popísať možné dopady sociálno-patologického správania na jednotlivca a spoločnosť.“
			Občan a štát	ľudské práva, práva dieťaťa, práva žien, práva menších, dokumenty o ľudských právach a systém ochrany ľudských práv
			Právo	Rodinné právo
	Človek a hodnoty	Etická výchova	Obsahový štandard	Žiaci a žiačky sa učia tvorivému riešeniu medziľudských vzťahov, zdokonaľovať sebaovládanie, komunikačné zručnosti,
			Výkonový štandard	dokážu rešpektovať práva iných ľudí. Dokážu prejaviť pozornosť k opačnému pohlaviu.
			Dobré vzťahy v rodine	vzťahoch v rodine, fungujúcej rodine, rovnosti a rovnakej dôstojnosti žien a mužov. Na príkladoch zo života vedia

				„...vyhodnotiť na príkladoch zo života prejavy ne/rovnosti žien a mužov (rovnaké práva, rovnosť šancí, atď.)
		Náboženská výchova (evanjelické náboženstvo)	<i>hodnoty rodinného spolužitia, hodnoty vzťahov</i>	obeť „lásky“, manželstvo, rodičovstvo, homosexualita, rozvod. štandardom „...obhájiť potrebu zachovania určitých tradičných hodnôt v spoločnosti.“ „...obhájiť potrebu žiť vo vzťahu, ktorého základom je Boh...“.
		Náboženská výchova (katolícke náboženstvo)	človek v spoločensve	Boží obraz človeka ako muža a ženy; priateľstvo, zamilovanosť, láska; povolanie – manželstvo
			hodnota života	žiaci a žiačky vedia „oceniť význam sviatosti manželstva pre vznik rodiny,...zdôvodniť úlohu štátu a cirkvi pri ochrane rodiny a jej morálnych hodnôt,...vymenovať najväčšie ohrozenia rodiny v súčasnosti.“
			plnosť života	významom utrpenia. Vedia „...uviesť príklady zo Svätého Písma o pozitívnom znášaní utrpenia...“.

Príloha 3

Prehľad analyzovaných kurzov na základe informačných listov predmetov v odbore sociálna práca

Poznámka:

RCJ: identifikované využívanie rodovo citlivého jazyka (aspoň v gramatickej rovine prechýľovania)

LIT: identifikovaná relevantná literatúra (adekvátne k téme v kontexte ľudskoprávneho vnímania problému rodovo podmieneného násillia)

A: áno (v infoliste sme danú dimenziu identifikovali)

N: nie (v infoliste sme danú dimenziu neidentifikovali)

P: povinný kurz

PV: povinne voliteľný kurz

V: voliteľný kurz

Pracovisko:

KU Ruž.: Katolícka univerzita v Ružomberku

PU: Prešovská univerzita v Prešove

UK: Univerzita Komenského v Bratislave

UKF: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

UMB: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

UPJŠ KE: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Sv. Alžbeta: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave

TRUNI: Trnavská univerzita v Trnave

KURZ	Typ kurzu povinný/ Voliteľný	Rozsah (sem)	RCJ	Lit	Pracovisko- Univerzita	Poznámka k obsahu
Rodová rovnosť (14)						
Rodové štúdiá v sociálnej práci	PV	1	A	A	PU	Zodpovedá CEDAWu a ID (nová akreditácia – zastrešuje aj tému RPN a DN a ďalšie témy zo starej akreditácie, viac priestoru pre samo štúdium)
Rodové štúdiá I.	PV	1	A	A	PU	Zodpovedá CEDAWu a ID (stará akreditácia)
Rodové štúdiá II.	PV	1	A	A	PU	Zodpovedá CEDAWu a ID (stará akreditácia)
Rodové štúdiá a gender mainstreaming	PV	1	A	A	PU	Zodpovedá CEDAWu a ID (stará akreditácia)

Rodovo citlivý výskum	PV	1	A	A	PU	Zodpovedá CEDAWu a ID (stará akreditácia)
Rovnosť príležitostí v sociálnej práci	P	1	A	A	PU	Zodpovedá CEDAWu a ID
Dejiny sociálnej práce	P	1	A	A	PU	Prezentuje význam ženského hnutia, feminizmu a feministickej SP v dejinách, špecifikuje prácu so ženami zažívajúcimi násilie ako jeden zo zdrojov SP
Úvod do rodových štúdií	PV	1	A	A	UK	Zodpovedá CEDAWu a ID
Úvod do rodových štúdií	PV	1	A	A	UK	Aktualizované znenie – nová akreditácia
Rodové štúdie	PV	1	A	A	UK	Zodpovedá CEDAWu a ID
Politiky rodovej rovnosti	PV	1	A	A	UK	Zodpovedá CEDAWu a ID
Sociálna práca s rodinou	P	1	N	N	UPJŠ KE	<i>Explicitne v obsahu prítomná téma „teórie gender“, absentujú však akékoľvek zdroje k témam.</i>
Výchova k tolerancii	PV	1 (0/2)	N	N	TRUNI	<i>Obmedzuje sa na multikultúrny prístup (etnickú a rasovú toleranciu) absentujú iné formy netolerancií (vrátane rodovej, sex. orientácie a pod.)</i>
Sociálna antropológia	PV	1	N	N	Sv. Alžbeta	<i>Formulácia tém: „status a rola, pohlavné role, ...</i> Rodové štúdiá v kontexte ID a CEDAWu nie sú explicitne prítomné, rovnako ani zdroje
Násilie (1/32)						
Domáce násilie	PV	1	A	A	UK	Čiastočne (psychológia obete), zdroje len všeobecné, ale v obsahu explicitne pomenované ako rodovo podmienené
Sociálna práca s obeťami násillia	PV	1	N	N	Sv. Alžbeta	<i>Práca s obeťami rôznych foriem násillia, menovite</i>

						aj: „Domáce násilie páchané na ženách“; „Domáce násilie na mužoch a senioroch“; „Stalking“; „Obchodovanie s ľuďmi“; „Násilie na pracovisku“ Absentuje rodová definícia násilia, kontext CEDAWu a ID. Zdroje: MÁTEL 2009; MARVÁNKOVÁ – VARGOVÁ 2008
Sociálna práca s CAN	PV	1	N	?	UPJŠ KE	Násilie na deťoch (syndróm týraného a zanedbávaného dieťaťa) – absentuje rodový kontext (LIT: SEJČOVÁ 2010, VICIANOVÁ 2000)
Rodina ako klient sociálnej práce	P	1	A	N	PU	Explicitne téma násilia absentuje
Sociálna práca s rodinou	P	1	N	N	UPJŠ KE	Cieľ: identifikovať možnosti ohrozenia rodiny, jej funkčnosti a ich dopad na jednotlivých členov i rodinu ako systém Explicitne v obsahu prítomná téma „násilie v rodine“ a „teórie gender“, absentujú však akékoľvek zdroje k témam.
Sociálna práca s rodinou	PV	1	A	N	UK	Explicitne téma násilia absentuje
Rodina ako inštitúcia	P	1	A	N	PU	Explicitne téma násilia absentuje
SP s rodinou I.	P	1 (2/2)	N	N	TRUNI	Explicitne téma násilia absentuje, z teórií o rodine: Psychologické, sociologické a teologické, rodové aspekty absentujú. Z obsahu: Rodičovské role v 21. s.; kríza rodiny; ...
SP s rodinou II.	PV	1	N	N	TRUNI	Explicitne téma násilia absentuje

Rodinná politika	P	1	A	N	PU	<i>Explicitne téma násilia absentuje</i>
Rodinná politika	PV	1	A	N	UK	<i>Explicitne vzťah rodinnej politiky a politiky rodovej rovnosti, problematika zosúladovania</i>
Vybrané kapitoly z rodinného práva	P	1 (0/1)	N	N	TRUNI	<i>Témy: Vznik manželstva, zákon o rodine, ... Absentuje explicitne téma násilia, absentuje rodové hľadisko</i>
Sociálna patológia	P	1	A	N	PU	<i>Explicitne téma násilia absentuje</i>
Sociálna patológia	P	1	N	N	UPJŠ KE	<i>Témy: Násilie, agresivita; Prostitúcia; Predsudky, xenofóbia a rasizmus Explicitne téma domáceho násilia, alebo násilia na ženách absentuje</i>
Sociálna patológia	P	1	N	N	Sv. Alžbeta	<i>Explicitne prítomné témy: „Domáce násilie voči dospelaj osobe“; „Týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí“; „Prostitúcia“; „Obchodovanie s ľuďmi“;</i>
Sociálna patológia	P	1	N	N	KU Ruž.	<i>Explicitne prítomné témy: Násilie v rodine... Prostitúcia</i>
Sociálna patológia	P	1	N	N	UKF	<i>Explicitne prítomné témy: „Domáce násilie voči dospelaj osobe“, „Týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí (syndróm CAN)“, „Prostitúcia“, „Obchodovanie s ľuďmi“</i>
Sociálna práca s vybranými cieľovými skupinami	PV	1	N	N	UKF	<i>Explicitne prítomné témy: „Sociálna práca s obeťami násilia. Násilie páchané na ženách a mužoch“, „Sociálna práca s obeťami násilia. Násilie páchané na senioroch a CAN syndróm“, „Sociálna práca s osobami v sexbiznise a obeťami obchodovania</i>

						<i>s ľuďmi“, „Sociálna práca s rodinou“</i>
Metódy sociálnej práce	P	1	N	N	UKF	<i>Explicitne prítomné témy: „Sociálna práca so zneužívanými, týranými a zanedbávanými deťmi a ich rodinami“, sociálna práca s obeťami násilia v rodine“.</i>
Psychopatológia pre sociálnych pracovníkov	P	1	N	N	UPJŠ KE	<i>Explicitne prítomné témy: Sociálna práca s týranými deťmi; Prevencia obchodovania s ľuďmi; v rámci seminárnych prác: Telesné týranie, psychické týranie, sexuálne zneužívanie, zanedbávanie, zvláštne formy CAN, prevencia syndrómu CAN; dieťa ako svedok Absentuje literatúra relevantná v kontexte ID</i>
Rizikové sociálne fenomény	P	1	N	N	UK	<i>Explicitne téma násilia absentuje</i>
Sociálna patológia a sociálna prevencia II.	P	1 (2/2)	N	N	TRUNI	<i>Témy: syndróm CAN, sexbiznis explicitne téma násilia na ženách absentuje, absentuje rodové hľadisko</i>
Sociálnoprávna ochrana	PV	1	A	N	PU	<i>Explicitne téma násilia absentuje</i>
Výchova ohrozených detí a mládeže	PV	1	N	N	UK	<i>Vyskytujú sa stereotypné koncepty v obsahu.</i>
Krízová intervencia	PV	1	A	N	UK	<i>Téma násilia explicitne absentuje</i>
Krízová intervencia	P	1	N	N	TRUNI	<i>Téma násilia explicitne absentuje (prítomné témy: KI orientovaná na dieťa, KI orientovaná na rodinu)</i>
Krízová intervencia	PV	1	N	N	UKF	<i>Téma násilia explicitne absentuje (prítomné témy: „Špecifické témy - ... obeť násilia a zneužívania, rodinná kríza, ...“</i>
Krízová	P	1	N	N	Sv. Alžbeta	<i>Z obsahu explicitne</i>

intervencia						<i>prítomné: „problematika týraných a zneužívaných osôb a komerčné zneužívanie“; „Špecifiká domáceho násilia, programy na odvrátenie rodinného násilia, inštitút vykázania, postupy zabezpečenia bezpečia zneužívaných osôb v akútnej krízovej situácii“ Absentuje explicitný rodový aspekt v kontexte ID a CEDAWu.</i>
Terénna sociálna práca	PV	1	N	N	KU Ruž.	<i>Explicitne prítomné témy: Cieľové skupiny streetwork (...osoby pracujúce v sexbiznise, ...)</i>
Sociálna práca s osobami pracujúcimi v sex-biznise	PV	1	A	A	UK	Zodpovedá CEDAWu a ID
Sociálna prevencia (1 a 2)	PV	1	A	N	UMB	<i>Explicitne téma násilia absentuje</i>
Intervencie v sociálno-právnej ochrane	PV	1	A	A	TRUNI	<i>Explicitne téma absentuje, avšak celý kurz je koncipovaný na základe ľudsko-právneho prístupu (výnimočné v komparácii s inými pracoviskami)</i>

Príloha 4

Vznik a postavenie UNESCO Chair (1992 - 2015)

UNESCO Chair for Human Rights Education na Univerzite Komenského v Bratislave bola ustanovená 26. októbra 1992 na základe dohody medzi UNESCO a UK v Bratislave.

UNESCO katedry orientované na problematiku ľudských práv začali vznikať v súvislosti s politickými zmenami v strednej a východnej Európe na sklonku osemdesiatych a v deväťdesiatych rokoch 20. storočia. Ich primárnou úlohou bolo, vychádzajúc z misie UNESCO, prispieť k rozvoju nových demokracií prostredníctvom medzinárodnej intelektuálnej spolupráce na báze rešpektu voči ľudským právam a základným slobodám. UNESCO katedra na UK v Bratislave bola pionierskou tak v danom priestore, ako aj v Európe a vo svete.

Podľa 2. článku Zmluvy medzi UNESCO a UK cieľom ustanovenia UNESCO Chair na UK je podpora integrovaného systému výskumu, tréningu, informačných a dokumentačných aktivít v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania ako nástroja uľahčenia subregionálnej a regionálnej spolupráce medzi vysoko odbornými, medzinárodne uznávanými výskumníkmi, výskumníčkami, učiteľmi, učiteľkami a pedagogickými tímami Univerzity.

O zriadenie UNESCO Chair bol požiadaný prof. PhDr. Miroslav Kusý, CSc., ktorý v danom období pôsobil ako vedúci novej Katedry politológie Filozofickej fakulty (FiF UK) UK. Dnes je emeritným profesorom UK. UNESCO prispelo na rozbehnutie aktivít UNESCO Chair jednorazovou sumou, ktorá pokryla základné vybavenie jednej pracovne; postupne sa v rámci získania projektových prostriedkov podarilo vybaviť knižnicu základnou literatúrou, ktorá sa dopĺňala a v súčasnosti je dislokovaná v dvoch čiastkových knižniciach, na FiF UK a Fakulte sociálnych a ekonomických vied (FSEV) UK.

Hoci UNESCO Chair bola v zmysle dohody formálno-organizačne začlenená medzi rektorátne pracoviská, ako osobitná katedra s náležitým statusom a obsadením podľa článkov zmluvy fakticky zriadená nebola. V dôsledku toho, ako aj snahy začať čo najskôr pôsobiť, prof. Kusý kreoval jadro UNESCO Chair z pracovníčok a pracovníkov Katedry politológie FiF UK. Nad svoje obvyklé povinnosti a úväzky, fakticky na báze dobrovoľníckej činnosti, so značnou dávkou nadšenia pre tento nesporne prestížny status, prijali novú výzvu i zodpovednosť za etablovanie a činnosť katedry ľudských práv. Takéto riešenie malo byť dočasné, len do dôsledného naplnenia litery dohody s UNESCO, na ktoré prof. Kusý opakovane upozorňoval vedenie UK.

UNESCO Chair od počiatku svojho pôsobenia intenzívne a v porovnaní s inými katedrami UK aj nadštandardne plnila svoje úlohy. Dialo sa tak paralelne s inou vážnou spoločenskou aj akademickou úlohou, etablovaním a inštitucionalizáciou slovenskej politickej vedy tak v SR ako aj v širšom medzinárodnom priestore.

Nakoľko sa Katedra politológie FF UK postupom času reprofilovala, vrátane špecializácie štúdia politológie v oblasti ľudských práv aj vzhľadom na to, že k naplneniu dohody medzi UNESCO a UK stále nedošlo, prof. Kusý videl v roku 2002 istú rozvojovú šancu v prechode UNESCO Chair aj s jeho profesorským miestom na novovzniknutú FSEV UK, organizačne pod Ústav európskych štúdií a medzinárodných vzťahov. Akčný rádius UNESCO katedry sa tým rozšíril (ľudské práva ako akademická disciplína figurovali tak v ponuke FiF UK ako aj FSEV

UK), avšak opäť len s kapacitami viazanými na konkrétne pracoviská týchto fakúlt a nie na samostatnú, svojbytnú UNESCO Chair.

UNESCO Chair priebežne iniciovala rokovania s vedením UK ohľadom naplnenia litery medzinárodnej zmluvy medzi UNESCO a UK a posilnenia statusu UNESCO Chair. K naplneniu požiadavky nedošlo. V roku 2011 sa prof. Miroslav Kusý a prof. Silvia Miháliková stali členmi Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť. Dagmar Horná sa stala riaditeľkou odboru všeobecných práv a implementácie medzinárodných ľudskoprávných dohovorov v rámci sekcie ľudských práv a rovnakého zaobchádzania Úradu vlády SR. Opätovne bolo oslovené vedenie UK a na jeho pôde sa uskutočnili rokovania za účasti reprezentantov Úradu vlády SR, rezortu školstva, UNESCO Chair, FSEV UK, kde bol spoločne postulovaný záujem o posilnenie statusu UNESCO Chair.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR bola predložená žiadosť o pridelenie tzv. špecifik na podporu činností UNESCO Chair, a to najmä doktorandskej prípravy študentiek a študentov v tých odboroch, kde došlo k profilácii na ľudskoprávne témy. Špecifiká boli pre UNESCO Chair pridelené v rozpočtoch rokov 2012 – 2015, teda dosiaľ 4-krát.

Postupne došlo aj k náprave v Organizačnom poriadku UK (OP UK). V dodatku č. 3 k vnútornému predpisu č. 3/2007 schválenom Akademickým senátom UK 25.3.2015 a účinnom od 15. 5. 2015 bola (v čl. 5, odsek 2, písm. g) OP UK) UNESCO Chair včlenená medzi Centrálne financované súčasti UK ako UNESCO Katedra výchovy k ľudským právam (UKVĽP UK). Poznamenávame, že tak uvedený názov ako aj poslanie a pôsobnosť vymedzená v čl. 7 ods. 7 OP UK nekorešponduje so zmluvným anglickým názvom a bude si vyžadovať úpravu.