

PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ

Realita a možnosti strategické litigace



AMNESTY
INTERNATIONAL



FORUM

Human Rights

Právo na vzdělání

Realita a možnosti strategické litigace

Tato analýza vznikla v rámci projektu

„Právo na vzdělání: realita a možnosti strategické litigace“

podpořeného grantem Nadace Open Society Fund Praha.

| Nadace **OSF**

Autoři:

Fórum pro lidská práva: Anna Hofschneiderová, Maroš Matiaško (analytická část)

Amnesty International: Šárka Antošová, Lucie Arendacká (sběr příběhů)

Grafický design: Zuzana Jakubkovičová (reactmedia.cz)

Fotografie: © Jozef Demčák (reactmedia.cz)

© Fórum pro lidská práva; Amnesty International Česká republika, Praha 2021

ISBN 978-80-908236-0-0

OBSAH

ÚVOD	5
I. VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PRÁVO	6
1.1 VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST VEŘEJNÉ SPRÁVY ČI LIDSKÉ PRÁVO?	6
1.2 VÝZNAM PŘÍSTUPU ZALOŽENÉHO NA PRÁVECH (DÍTĚTE)	7
1.3 JEDINEČNOST ČLOVĚKA A ZÁKAZ DISKRIMINACE	10
1.3.1 Přístupnost	12
a) Obecně k přístupnosti	12
b) Strukturální model podpory v. individuální model podpory	14
c) Nepřístupnost založená specializací a resortismem	17
1.3.2 Přiměřené úpravy	19
1.3.3 Specifická opatření	23
1.4 PARTNERSTVÍ NAMÍSTO PANSTVÍ	25
1.5 VLÁDA PRÁVA, POVAHA NÁROKŮ A JEJICH VYMAHATELNOST	29
1.5.1 Nedostatečně zákonně ukotvené nároky	30
1.5.2 Problematika podzákoně právní úpravy	32
II. KVALITATIVNÍ OBSAH PRÁVA NA VZDĚLÁNÍ	33
2.1 DOSTUPNOST	35
2.2 PŘÍSTUPNOST	36
2.3 PŘIJATELNOST	38
2.4 PŘÍZPŮSOBITELNOST	41
2.4.1 Uplatňování jednotných rámců pro všechny děti, absence prostoru pro odlišnost	42
2.4.2 Formální přístup k poskytování podpurných opatření	43
2.4.3 Nedostatečná flexibilita podpurných opatření	44
2.4.4 Past diagnózy	46
2.4.5 Faktická rezignace na vzdělávání navzdory formálnímu zapojení do vzdělávání	50
III. FAKTICKÉ PŘEKÁŽKY VYMAHATELNOSTI	51
3.1 NÍZKÁ MÍRA PRÁVNÍ KULTURY V RÁMCI VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU	51
3.1.1 Svěvole v otázce poskytování podpurných opatření	51
3.1.2 Pronásledování	53
3.2 PŘEVLÁDAJÍCÍ ODBORNÝ A INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP	55
3.3 SOUBĚH ROLÍ	56
IV. LITIGAČNÍ STRATEGIE	58
4.1 INDIVIDUÁLNÍ ČI KOLEKTIVNÍ LITIGACE?	58
4.2 NĚKOLIK POZNÁMEK K VYMAHATELNOSTI TZV. HOSPODÁŘSKÝCH, SOCIÁLNÍCH A KULTURNÍCH PRÁV	59
4.3 JAK (NE)STAVĚT ARGUMENTACI?	60
4.4 KDO NESE ODPOVĚDNOST?	62
4.5 DOSTUPNÉ INDIVIDUÁLNÍ LITIGAČNÍ PROSTŘEDKY – JEJICH VÝHODY I RIZIKA	64
4.5.1 Správní soudnictví	65
4.5.2 Antidiskriminační žaloba	66
4.5.3 Uplatnění nároku na náhradu školy či nemajetkové újmy způsobené při výkonu veřejné moci	67
ZÁVĚR	73
POUŽITÉ ZKRATKY	73
MEZINÁRODNÍCH ÚMLUV	73
ZÁKONŮ	73
POUŽITÉ ZDROJE	73
MEZINÁRODNÍ ÚMLUVY	73
NÁRODNÍ PŘEDPISY	73
SOUDNÍ ROZHODNUTÍ	74
Mezinárodních soudů	74
Národních soudů	74
Zahraničních soudů	74
OBECNÉ KOMENTÁŘE VÝBORŮ OSN	74
ZPRÁVY ZVLÁŠTNÍCH ZPRAVODAJŮ OSN	75
DALŠÍ ZDROJE	75

Úvod

Vzdělávání je nesporně jednou z nejdůležitějších součástí života dítěte. Ani ne tak z důvodu očekávání, která si se vzděláváním spojuje společnost, ale především z důvodu zásadního dopadu účasti dítěte ve vzdělávání na jeho přítomný i budoucí život. Tak jako dospělí tráví převážnou část svého života v práci, tráví děti podstatnou část svého času ve škole. To, co ve škole prožívají či prožijí, určuje jejich další životní cestu, a to nejen pokud jde o profesní uplatnění, ale rovněž pokud jde o schopnost nabytí zdravé sebevědomí a sebeúcty, pociťovat uznání i solidaritu, rozvíjet vztahy s ostatními a spolupracovat s nimi, objevovat nové činnosti, které člověku dávají v jeho životě pocit naplnění, a věřit v možnost vlastního úspěchu. Z těchto důvodů je důležité, aby vzdělávání bylo organizováno takovým způsobem, který bude rozvíjet schopnosti dítěte a vytvářet pro něj bezpečné a podporující prostředí. Toto si klade za cíl i ukotvení vzdělávání jako práva dítěte.

Pokud se na vzdělávání díváme optikou lidských práv, základní výchozí otázka je, jak si Česká republika v naplňování tohoto práva stojí. Zejména se lze ptát, jestli stát dostává svým závazkům vyplývajícím z tohoto práva ve vztahu ke všem dětem bez rozdílu. Vezmeme-li v úvahu současnou situaci, jak je opakovaně dokumentována, je zřejmé, že v České republice nadále přetrvává segregace ve vzdělávání vůči dětem s postižením¹ a napravit se zatím zcela nedaří ani segregaci romských dětí, i když je tomu už více než třináct let, co Evropský soud pro lidská práva vydal rozhodnutí ve věci D.H. a ostatní proti České republice,² který Českou republiku zavazuje k odstranění této diskriminace.

Různých analýz a dokumentů, které se věnují segregaci ve vzdělávání je celá řada.³ Naším cílem je na ně navázat, ale jiným způsobem. Ten především staví na metodologii, kterou lze označit jako lidskoprávní. Kombinuje normativní přístup – standardy dosažené úrovně ochrany práva na vzdělání v mezinárodním právu lidských práv⁴ – s konkrétními příběhy a zkušenostmi dětí a jejich rodin s českým vzdělávacím systémem. S těmito případovými studii v analýze pracujeme metodou kompilace, kdy určité, na začátku normativně určené téma, propojujeme s relevantními částmi příběhů. Stavíme tak vedle sebe právo a reálnou zkušenost, čímž vytváříme plastickou mozaiku, která odhaluje šíři i hloubku problému. Analýza vznikla ve vzájemné spolupráci Amnesty International (sběr příběhů) a Fóra pro lidská práva (analytická část).

Při sběru případových studií, které by poskytly podklad pro zpracování této analýzy, jsme se soustředili především na dvě skupiny dětí a mladých lidí, které bývají v českém kontextu nejčastěji zmiňovány v souvislosti se segregací – romské děti a děti s postižením. Celkem bylo sebráno 16 příběhů, z nichž se 15 týkalo dětí se zdravotním postižením a jeden romského dítěte.

Případové studie byly sbírány prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů v období od října 2020 do ledna 2021. Otázky byly rozděleny do několika bloků: prostředí školy, kterou navštěvuje dítě/ děti, podpůrná opatření, která na základě svých potřeb využívají děti/ mladí lidé, zkušenosti s vedením školy, pedagogy, školním kolektivem a dalšími rodiči, zkušenosti

1 Školský zákon, § 16 odst. 9.

2 D. H. a ostatní proti České republice, rozsudek velkého senátu ze dne 13. 11. 2007, stížnost č. 57325/00. Rozsudek je dostupný v češtině [zde](#).

3 Z nejnovějších studií, výzkumů a analýz viz např. MOREE, D. Cesty romských žáků ke vzdělání. Dopady inkluzivní reformy. Nadace Open Society Fund Praha: Praha, 2019. Publikace je dostupná [zde](#).

4 Vycházíme v tomto ohledu především ze standardů ochrany dosažených v oblasti práv osob s postižením, jelikož Úmluva o právech osob se zdravotním postižením výslovně zakotvuje právo na inkluzivní vzdělávání i nejlépe rozpracovává nejrůznější aspekty zákazu diskriminace. Rovněž dokumenty, které se k této úmluvě vztahují a které mají povahu jejího autoritativního výkladu (tzv. obecné komentáře Výboru OSN pro práva osob se zdravotním postižením), poskytují zřejmě nejpropracovanější a nejobsažnější zdroj informací jak k pojetí práva na vzdělání jako lidského práva, tak i k obsahu zákazu diskriminace. Využití těchto dokumentů však neznamená, že by uvedené závěry dopadaly pouze na děti s postižením. Jejich platnost je univerzální, jelikož jak právo na inkluzivní vzdělávání, tak i zákaz diskriminace, jsou rovněž univerzálními lidskými právy a nenáleží pouze lidem s postižením.

s předsudky, diskriminací či šikanou či možnostmi zapojení do volnočasových aktivit. Rozhovory se zaměřovaly i na nástroje, které rodiče využívali pro prosazení práv svých dětí. Při každém rozhovoru byl také dán prostor pro sdělení vlastní zkušenosti nebo problému, s kterým se rodiny potýkají. Jednotlivé rozhovory trvaly zpravidla dvě hodiny. Rodiče, se kterými byly vedeny rozhovory, byli vybíráni metodou sněhové koule přes organizace zastupující práva dětí a mladistvých se zdravotním postižením a rodičovské sítě. Rodiče, se kterými byly vedeny rozhovory, pocházejí z 5 krajů (Středočeský, Liberecký, Jihomoravský, Plzeňský a Praha) a předkládají tak zkušenosti, které nejsou situovány pouze do jednoho geografického bodu.

S výjimkou jednoho případu nebyli děti, a mladí lidé, kteří jsou nositeli příběhů, do rozhovorů přímo zapojeni. Jejich zkušenost nám byla předána jejich rodiči. Ti jako zákonní zástupci řeší zapojení do školní docházky, vznikající výzvy a problémy a reagují na potřeby a zájmy svých dětí – ať už ty deklarované, nebo vyzorované z psychického a zdravotního stavu. Níže v textu často používáme obrat „dítě a jeho rodiče“ či „dítě a jeho rodina“. Tím se snažíme vyjádřit respekt k právu dítěte na autonomii jeho rodiny. Ta má své limity. Na jedné straně jsou to absolutní práva dítěte,⁵ na straně druhé jeho rozvíjející se schopnosti, které postupně transformují tuto původní autonomii rodiny na vlastní autonomii dítěte.⁶ V rámci této analýzy ponecháváme vztah mezi autonomií dítěte a jeho rodiny stranou, jelikož tento rozměr by přesahoval její záběr.

Jakkoli většina rozhovorů, které poskytly základ této analýze, byla realizována s rodiči dětí s postižením, konkrétní postižení dítěte neuvádíme, netvoří-li důležitou součást prožitých zkušeností. Chceme tím respektovat sociální model postižení, který na rozdíl od modelu medicínského není postaven na jednotlivých diagnózách, i vyjádřit názor, že v konečném důsledku konkrétní diagnóza nehraje žádnou roli. Vzdělávání má být otevřené všem dětem bez rozdílu a všechny děti v něm mají zažívat respekt i úspěch.

Analýza je rozdělena do čtyř částí. První tři se týkají obsahových požadavků na vzdělávání, která plynou z práva na vzdělání. Zde se analýza opírá též o zkušenosti konkrétních rodin. První kapitola se věnuje pojetí vzdělávání jako práva a principům, které z tohoto pojetí vyplývají pro organizaci i podobu vzdělávání. Druhá, nejobsažnější kapitola, rozpracovává jednotlivé kvalitativní požadavky na vzdělávání, které lze z práva na vzdělání dovodit. Třetí kapitola se následně věnuje faktickým překážkám vymahatelnosti práva na vzdělání. Ty mají často povahu flagrantních porušení zákona, přesto však stále tvoří běžnou zkušenost dětí a jejich rodin se vzdělávacím systémem. Poslední, čtvrtá kapitola se věnuje úvahám spojeným se soudní ochranou a právními prostředky nápravy porušení práva na vzdělání.

Rozhovory pro zpracování této analýzy probíhaly od října 2020 do ledna 2021. Chtěli bychom tímto velmi poděkovat všem, kteří se s námi o svou zkušenost se vzdělávacím systémem podělili. Současně bychom chtěli poděkovat též paní Mileně Němcové, koordinátorce platformy Naděje pro autismus, která nám velmi pomohla šířit informace o projektu a zprostředkovat kontakt na rodiny. Bez nikoho z těchto lidí by tato analýza nemohla vzniknout v podobě, v jaké vznikla. Odpovědnost za veškeré obsahové nesrovnalosti či nesprávnosti však nesou výlučně autoři této analýzy.

I. Vzdělávání jako právo

1.1 Vzdělávání jako součást veřejné správy či lidské právo?

Vzdělávání představuje jednu z oblastí, kterou jsme si až postupem času zvykli spojovat

⁵ K právu dítěte na autonomii svou i své rodiny a jeho důsledkům pro autoritativní vstup státu do života dítěte a jeho rodiny viz HOFSCHNEIDEROVÁ, A. O roli systému veřejnoprávní ochrany dítěte v demokratickém právním státě aneb jak se vyhnout riziku totality „dobra“, „potřeb“, „zájmu“ či „blaha“ dítěte. *epravo.cz*, 4. 10. 2019. Dostupné [zde](#).

⁶ K právu dítěte na autonomii své rodiny i svou vlastní viz čl. 5 CRC.

s lidskými právy. Tím důvodem je skutečnost, že zrod moderní vzdělávací soustavy, jak ji známe dnes, neměl žádnou spojitost se současným pojetím práv člověka. Moderní vzdělávací soustava při svém zrodu byla otázkou administrace chodu moderního, centrálně řízeného státu, a více než k naplňování práv člověka měla k sloužit k jeho formování podle obrazu, který administrativní aparát považoval za vhodný, či nezbytný.

Uvědomění si tohoto historického pozadí je mimořádně důležité pro pochopení rozdílu v postavení státu a orgánů veřejné moci, úloze vzdělavatelů, principech a pravidlech ovládajících průběh vzdělávání, cílech vzdělávání, a především v postavení dítěte a jeho rodiny mezi pojetím vzdělávání jako součásti veřejné správy státu a jako lidského práva dítěte. Je-li totiž vzdělávání chápáno jako součást veřejné správy, umožňuje akceptovat hierarchickou nadřazenost státu a vzdělavatelů vůči dítěti a jeho rodině, jakož i širokou míru uvážení státu a vzdělavatelů, pokud jde o průběh vzdělávání, jeho obsah i přístup k němu, stejně jako absenci možností, jak by se dítě a jeho rodina mohli efektivně bránit.

Jenomže v případě, kdy začneme pojímat vzdělávání jako právo dítěte, se všechny tyto skutečnosti stanou mimořádně problematickými. Jakkoli bychom vnímali ony výše popsané znaky vzdělávání za přirozené, v žádném případě to neznamená, že jsou v souladu s právem dítěte na vzdělání. Stojíme tak před otázkou, co toto právo znamená, a k čemu orgány veřejné moci, včetně vzdělavatelů zavazuje.⁷

1.2 Význam přístupu založeného na právech (dítěte)

Pro porozumění všem důsledkům, které s sebou nese pojetí vzdělávání jako práva dítěte, je vhodné vyjít z obecněji formulovaných modelů přístupu k dítěti. Výbor OSN pro práva dítěte, který je orgánem příslušným k monitorování naplňování Úmluvy OSN o právech dítěte (dále jen „CRC“) a který rovněž vydává tzv. obecné komentáře jako zdroje jejího autoritativního výkladu, formuloval tzv. **přístup založený na právech dítěte**. Výbor OSN pro práva dítěte se prostřednictvím tohoto přístupu pokusil rozvést základní právně-filozofické východisko CRC, které bývá často vyjadřováno obratem, že dítě není předmětem ochrany a péče, nýbrž je svébytným nositelem svých vlastních práv.⁸

Přístup založený na právech dítěte: „Respekt k lidské důstojnosti, životu, přežití, blahu [těžko přeložitelný anglický výraz well-being], zdraví, rozvoji, participaci a zákazu diskriminace dítěte jako nositele práv by měl být ukotven a bráněn jako přední cíl politik smluvních států týkajících se dětí. Toho lze nejlépe dosahovat tím, e budou respektována, chráněna a naplňována všechna práva podle Úmluvy (a opčních protokolů). Vyžaduje to změnu paradigmatu od přístupů založených na ochraně dítěte, v nichž jsou děti vnímány a je s nimi zacházeno jako s „objekty“, které potřebují pomoc, spíše než jako s nositeli práv, kteří jsou nadáni nezcizitelnými právy na ochranu. Přístup založený na právech dítěte podporuje naplňování práv všech dětí, jak jsou tato zakotvena v Úmluvě, tím, že rozvíjí schopnost nositelů povinností dostát svým závazkům respektovat, chránit a naplňovat práva (čl. 4) a schopnost nositelů práv se svých práv domáhat, řídit se vždy právem nebýt diskriminován (čl. 2), právem na zohlednění nejlepších zájmů dítěte (čl. 3 odst. 1), právem na život, přežití a rozvoj (čl.

⁷ Právo na vzdělání garantuje v obecné rovině čl. 13 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech a čl. 2 Dodatkového protokolu č. 1 k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod. Specificky ve vztahu k dětem je jejich právo na vzdělání uznáno především v čl. 28 a čl. 29 CRC. Právo lidí s postižením na vzdělání, a to v inkluzivním prostředí, je uznáno v čl. 24 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace zavazuje smluvní státy k odstranění diskriminace podle rasy, barvy pleti, národnostního nebo etnického původu ve vzdělávání a školství v čl. 5 písm. e) bodu v).

⁸ Viz mj. UNICEF. *Child rights and why they matter. Every right, for every child* [online; citováno 24/2/2021]. Dostupné [zde](#).

6), a právem na respekt k názorům dítěte (čl. 12). Děti mají rovněž právo na to, aby je jejich pečovatelé, rodiče a členové komunity, vedli a směřovali při výkonu jejich práv (čl. 5). Tento přístup založený na právech je celostní a klade důraz na podporu silných stránek a zdrojů samotného dítěte a všech sociálních systémů, jichž je dítě součástí: rodiny, školy, komunity, náboženských a kulturních systémů.“

Výbor OSN pro práva dítěte
Obecný komentář č. 13 (2011), odst.59⁹

Přístup založený na právech dítěte představuje principiálně zcela nový přístup k dětem. Okolí dítěte má ve vztahu k dítěti povinnosti nikoli z důvodu, že dítě má být s ohledem na své postavení předmětem jeho ochrany, nýbrž z důvodu, že mu tyto povinnosti vyplývají z práv dítěte. To je důležitý obrat – obrat od odpovědnosti za dítě či nad dítětem k odpovědnosti k dítěti. Zvláště u dětí je nutné si uvědomit, že jejich práva se neliší od práv dospělých. Jistě se může lišit úsilí, které je nezbytné vynaložit na zajištění respektu, ochrany i naplnění práva dítěte; práva dětí, a to včetně práva na vzdělání, se však nebudou lišit v úloze, kterou mají v životě dětí sehrávat. Všem by měla garantovat to, co bychom mohli **nazvat otevřenou budoucností – příležitostí otevřené životní cesty**. Ta se člověku otevírá jedině v případě, že je uznán jako plnohodnotný člen společnosti, a pokud má formální i materiální podmínky pro to, aby se ve společnosti mohl ve své jedinečnosti objevovat – jednat, hovořit a být slyšen.¹⁰Někdy se mluví o „právu na životní projekt“.¹¹

Lidská práva jsou tedy pro člověka především o příležitostech, nikoli o povinnostech. Povinnosti má okolí člověka. Tento důsledek plyne z toho, že člověk musí zůstat účelem tohoto práva a nesmí být ponížěn do postavení prostředku jeho naplňování. Přímo ve vztahu k právu na vzdělání to vyjádřil Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva, když zdůraznil, že i povinné vzdělávání jako právo dítěte musí sloužit k poskytnutí vzdělávání odpovídající kvality, které je pro dítě relevantní a musí podporovat realizaci dalších práv dítěte.¹² Ani v tomto ohledu tedy povinnost (povinné vzdělávání) neodkazuje k povinnosti samotného dítěte, nýbrž k povinnostem jeho okolí.

Zaměření na příležitosti dítěte namísto jeho povinností je tím, co přístup založený na právech dítěte odlišuje od tradičních přístupů k dětem a jejich výchově. Mezi ty Výbor OSN pro práva dítěte řadí tzv. přístup represivní a přístup opatrovnický [angl. „welfare approach“]. Oba se liší ve svých cílech, nikoli však v nástrojích a v pojetí postavení dítěte. Ten represivní sleduje,

9 Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 13 (2011): Právo dítěte na svobodu od všech forem násilí, CRC/C/GC/13, odst. 59. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); český překlad je dostupný v publikaci Ministerstva práce a sociálních věcí [Úmluva o právech dítěte](#).

10 Spojení lidských práv s možností člověka jednat na veřejnosti společně s ostatními jako plnohodnotný člen společenství má základ např. v díle Hannah Arendtové v podobě jí formulovaného konceptu právo mít práva [angl. „the right to have rights“]. K tomuto pojetí lidských práv viz mj. BIRMINGHAM, P. Hannah Arendt and Human Rights. Bloomington: Indiana University Press, 2006. 184 s.

11 Právo na životní projekt je koncept, který byl formulován v mezi-americkém systému lidských práv původně v kontextu náprav porušení lidských práv [angl. tzv. remedies]. Následně byl však Interamerickým soudem pro lidská práva využit i v kontextu samotného porušení lidských práv pro vystižení podstaty bytí, které pro svůj rozvoj vyžaduje takové podmínky, které umožní lidské bytosti vést důstojný život v integritě a bezpečí. Právo na životní projekt má zachycovat, že zbavení práva na život se neomezuje na nezákonný akt zbavení života, ale zahrnuje rovněž zbavení možnosti vést důstojný život, čímž se stává ztělesněním vzájemné provázanosti práv, která bývají řazena mezi práva občanská a politická, a práv označovaných jako práva hospodářská, sociální a kulturní. Viz rozsudek Interamerického soudu pro lidská práva v případě „Street Children“ (Villagran-Morales et al.) v. Guatemala, rozsudek ze dne 9. 11. 2009, odst. 191 a společné konkurující stanovisko soudců A. A. Cançado Trindade a A. Abreu-Burelli. Rozsudek je dostupný v angličtině [zde](#).

12 Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 11 (1999): Akční plány základního vzdělávání (čl. 14), E/C.12/1999/4, odst. 6. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

jak efektivně dítě potrestat, opatrovnický, jak jej ochránit a opečovat. V obou však dítěti náleží pasivní role – role předmětu, o kterém rozhodují jiní. Ta se následně odráží i v tom, že dítěti mohou být ukládány povinnosti a omezení, které ho životních příležitostech můžou zbavovat. I z toho důvodu Výbor OSN pro práva dítěte zdůrazňuje, že ačkoliv represivní i opatrovnické přístupy mohou tvrdit, že sledují nejlepší zájmy dítěte, neznamená to, že jsou založeny na právech. Proto, slovy Výboru OSN „[k] uplatňování Úmluvy je stěžejní vycházet z přístupu založeného na právech dítěte.“¹³

Tato abstraktní východiska mají zcela konkrétní význam i pro český vzdělávací systém. Prvky represivního přístupu lze spatřovat např. v kárných opatřeních uplatňovaných vůči dětem.¹⁴ Jako výraz opatrovnického přístupu lze pak vnímat vlastní existenci segregovaného vzdělávání pro děti s postižením, která bývá odůvodňována právě odkazem na nezbytnost jejich zvláštní ochrany.¹⁵ Represivní i opatrovnický přístup spojuje **princip disciplinace**. Ten sledují oba, často i stejnými prostředky, doprovázenými pouze odlišným zdůvodněním.

„Přesto řekla žákům, že na chodbě nikdo nesmí promluvit, jinak bude muset udělat sto dřepů. Do syna někdo dloubl, on vykřikl a musel tedy dělat 100 dřepů. Udělal jich hodně a druhý den nemohl vstát z postele, nemohl vůbec chodit. Učitelka o všem věděla, syn ani neměl dostávat žádné tresty, přesto mu učitelka toto uložila.“

matka 16letého chlapce

Jiným příkladem represivního či opatrovnického přístupu k dětem ve vzdělávání může být uplatňování donucujících opatření vůči dítěti v reakci na jeho absenci ve vzdělávání.¹⁶ Zde se rovněž ukazuje blízkost obou kritizovaných modelů. Z hlediska postavení dítěte jde vždy o totéž – dítě je nuceno strpět povinnost, která je mu autoritativně vnucována. Přístup založený na právech dítěte neznamená, že by mělo dojít k popření skutečnosti, že kvalitativním požadavkem práva dítěte na základní vzdělání je i povinnost vzdělávání. Znamená toliko, že i tuto povinnost bude nezbytné zajistit způsobem, který se nebude přičítat povaze lidských práv, která odkazuje k příležitostem. Absence dítěte ve škole by tak spíše měla být impulsem pro to, aby v prostředí dítěte bylo vyvinuto maximální úsilí pro jeho zapojení do vzdělávání. Toto úsilí by nemělo vyústit v autoritativní zásah vůči dítěti.

Uvedené bude alespoň částečně dopadat i na situace, kdy jsou ve jménu práva dítěte na vzdělávání uplatňovány sankce vůči rodičům, typicky v podobě jejich přestupkové¹⁷ či trestní odpovědnosti.¹⁸ Jakkoli nelze vyloučit, že v některých případech mohou práva dítěte zakládat povinnost státu dítě chránit, a to případně i před jeho vlastními rodiči,¹⁹ v drtivé většině případů, v nichž je dítě na svých rodičích citově a také ekonomicky závislé, bude sankce uplatněná vůči rodičům negativně dopadat na dítě samotné. Příkladem těchto negativních dopadů může být snížení rodinného rozpočtu rodiny, která již tak čelí chudobě, anebo nucené umístění dítěte do náhradní péče z důvodu uvěznění jeho rodiče.

13 Výbor OSN pro práva dítěte. *Obecný komentář č. 21 (2017): Děti v situaci ulice*, CRC/C/GC/21, odst. 5. *Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN zde*; v češtině je *Obecný komentář dostupný zde*.

14 K tomu viz *školský zákon*, § 31.

15 Viz *školský zákon*, § 16 odst. 9, v němž je existence speciálního školství pro vymezené skupiny dětí s postižením zdůvodňována naplněním „vzdělávacích možností“ těchto dětí a uplatněním jejich „práva na vzdělání“.

16 Tato donucující opatření mají nejčastěji povahu řešení rodiny v systému veřejnoprávní (sociálně-právní) ochrany dítěte, případně uplatnění systému veřejnoprávní odpovědnosti (přestupkové, trestní) vůči rodičům dítěte.

17 *Školský zákon*, § 182a odst. 1 písm. a) bod 3.

18 *Trestní zákoník*, § 201 – trestný čin ohrožování výchovy dítěte.

19 V souladu se závazkem státu chránit lidská práva, tj. chránit možnost jejich užívání ze strany oprávněného člověka před zásahy soukromoprávních subjektů.

Význam nejen pochopení, nýbrž i ztotožnění se s přístupem založeným na právech, je zcela klíčovým předpokladem pro účinné naplňování práva na vzdělání pro všechny děti. Znamená totiž skutečný obrat v postoji a vztahu k dítěti v podobě vzdání se nadřazeného postavení. Bez tohoto obratu mohou i původně inkluzivně koncipovaná opatření být uplatňována způsobem, který s principiálními východisky inkluzivního vzdělávání nemá nic společného.

„V individuálním vzdělávacím plánu byly třeba taky stanoveny sankce za synovo chování, které je ale následkem jeho diagnózy.“²⁰

matka 16letého chlapce

„Kvůli odkladu musel syn na tři týdny nastoupit do této školy. Chodila jsem tam s ním a tehdy jsem viděla, že taková integrace není podle mých představ. Měli tam tehdy jiné integrované dítě s poruchou soustředění a během frontální výuky mu asistentka říkala, že se musí soustředit, jinak mu dá poznámku.“

matka 9letého chlapce

1.3 Jedinečnost člověka a zákaz diskriminace

To, co je důležité a co je spojeno s univerzální povahou lidských práv, je nezbytnost **uznání člověka v jeho jedinečnosti a rozmanitosti**. Odkazují-li práva k příležitostem, z pohledu prostředí, v němž člověk žije, pak k povinnostem. Z toho plyne, že jinakost, daná např. postižením, materiálním zázemím či sociální situací, např. chudobou či sociálním vyloučením, se nesmí stát legitimním důvodem pro zkrácení příležitostí. Právě naopak, namísto omezení musí nastupovat nároky na prostředí v podobě jeho přizpůsobení se specifickým potřebám člověka, které vyplývají z jeho jedinečnosti. Jinými slovy, nemá-li být jedinečnost člověka popřena, **musí se prostředí přizpůsobit člověku a nikoli naopak**.

Povinnost přizpůsobovat prostředí člověku a nikoli člověka limitům prostředí má komplexní povahu a nenese v sobě pouze jeden rozměr. Na to poukázal Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením, který formuloval **model tzv. inkluzivní rovnosti** a v jeho rámci čtyři rozměry rovnosti.

Inkluzivní rovnost: „Inkluzivní rovnost je nový model rovnosti, rozvinutý napříč Úmluvou²¹. Zahrnuje materiální model rovnosti²² a rozšiřuje a rozpracovává obsah rovnosti do:

- (a) **rozměru spravedlivé redistribuce** s cílem zaměřit se na socioekonomická znevýhodnění;
 - (b) **rozměru uznání** s cílem potírat stigma, stereotypizaci, předsudky a násilí a uznat důstojnost lidských bytostí a skutečnost, že jsou nositeli vzájemně se protínajících znaků;
 - (c) **rozměru participace** s cílem opětovně potvrdit sociální povahu lidí jako členů sociálních skupin a plné uznání lidskosti prostřednictvím inkluze ve společnosti; a
 - (d) **rozměru úprav** s cílem učinit prostor pro odlišnost jako záležitost lidské důstojnosti.
- Úmluva je založená na inkluzivní rovnosti.“

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, odst. 11²³

20 K problematice diagnózy viz část 2.4.4 Past diagnózy.

21 Pozn. myšlena je zde Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.

22 Ta je Výborem OSN pro práva osob se zdravotním postižením formulována jako rovnost příležitostí – k tomu viz Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, CRPD/C/GC/6, odst. 10. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v českém překladu je Obecný komentář dostupný [zde](#).

23 Ibid., odst. 11.

Jakkoli byl model inkluzivní rovnosti formulován na poli práv lidí s postižením, jeho obsah a dosah jsou univerzální. Svým důrazem na vyrovnání příležitostí a rozpracování toho, co vše toto vyrovnání musí nutně obnášet, nemá-li být pouze formální či částečné, plně zapadá do přístupu založeného na právech (dítěte). Přímo v kontextu práva na vzdělání popsala tuto vazbu zvláštní zprávo da jka OSN pro právo na vzdělání, když zdůraznila, že **jádro přístupu založeného na právech tvoří spravedlnost a inkluze**,²⁴ přičemž spravedlnost nelze ztotožňovat pouze s rovným přístupem ke vzdělání. Její obsah je hlubší, a kromě přístupu ke vzdělání v sobě zahrnuje rovněž právo na vytvoření podmínek, které dítěti umožní se vzdělávat a být ve vzdělávání úspěšné, a to v závislosti na jeho individuálních potřebách.²⁵

„Spravedlivé přístupy musí jít za zajištění rovného přístupu pro všechny směrem k zajištění takové podpory konkrétních žáků, kterou tito potřebují k tomu, aby [ve vzdělávání] byli úspěšní a která odpovídá jejich individuálním okolnostem. Inkluzivní vzdělávání směřuje k zajištění toho, aby se všichni žáci, bez ohledu na jejich jazykové nebo kulturní zázemí, tělesné či duševní schopnosti nebo jiné osobní charakteristiky, vzdělávali společně v přijímajícím a podporujícím prostředí.“

„Je důležité rozlišovat mezi spravedlností a rovností ve vzdělávání. Rovnost odkazuje k tomu, že se všemi studenty je zacházeno stejně. Spravedlnost poskytuje všem studentům to, co potřebují k tomu, aby uspěli. Jakkoli je důležité, že všichni studenti budou mít rovný přístup ke vzdělávání vysoké kvality, zvláštní situace některých studentů může vyžadovat dodatečnou podporu, která zajistí, že budou moci uspět. Spravedlnost ve vzdělávání znamená, že zde existuje závazek zajistit, že osobní a sociální okolnosti, jako je gender, etnický původ nebo ekonomické zázemí nebudou překážkami v přístupu ke vzdělávání a že všichni jednotlivci dosáhnou přinejmenším základní úrovně dovedností.“

*Zvláštní zprávo da jka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry
Inkluze, spravedlnost a právo na vzdělání, odst. 19 a 25²⁶*

Jsou-li spravedlnost (angl. equity) a inkluze jádrem preferovaného přístupu k právu na vzdělání, vyčleňování dětí na základě jejich zvláštní zranitelnosti, a to bez ohledu na to, spočívá-li tato zvláštní, situační zranitelnost v jejich příslušnosti k etnické či jazykové menšině, chudobě, situaci sociálního vyloučení, zdravotnímu postižení anebo jiném znaku zranitelnosti, bude z principu velmi problematické.

To vede k formulaci pravidla dalšího, konkrétně, **že žádné dítě, nesmí zůstat stranou procesu vzdělávání**, přičemž vzdělávání je zde třeba, s ohledem na výše uvedené, rozumět jako **společnému vzdělávání**. Zvláštní zprávo da jka OSN pro právo na vzdělání vysvětluje toto pravidlo tím, že staví proti sobě přístup založený na právech a přístup založený na rozvoji [angl. development], spojený s tlakem na hospodářskou efektivitu vzdělávacího systému, která může často vyústovat právě ve vyčlenění některých skupin dětí, především těch nejzranitelnějších.

„Přístup založený na lidských právech by měl být uplatňován ve všech oblastech, nikoli pouze z důvodu, aby bylo zajištěno, že je šířena nediskriminace a spravedlivý přístup ke vzdělávání, ale rovněž aby bylo zajištěno, že žáci, které je nejtěžší zachytit, včetně příslušníků zranitel

24 Zvláštní zprávo da jka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o řízení a právu na vzdělání, 2018, A/HRC/38/32, odst. 22. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

25 Ibid., odst. 22. Viz též Zvláštní zprávo da jka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o inkluzi, spravedlnosti a právu na vzdělávání, 2017, A/72/496, odst. 19. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

26 Zvláštní zprávo da jka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o řízení a právu na vzdělání, 2018, A/HRC/38/32, odst. 19 a 25. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

ných skupin, budou prioritizováni, a to i v případě, že taková rozhodnutí budou odporovat tradičnímu důrazu na hospodářskou efektivitu.“

*Zvláštní zprávková OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry
Řízení a právo na vzdělání, odst. 2²⁷*

Nemohou tak uspět argumenty, které poukazují na to, že otevřenost škol všem některé děti brzdí,²⁸ či argumenty, které usilují o rozčlenění jednotlivých tříd podle tempa, kterým děti zvládají učivo. Stejně tak nemohou uspět argumenty, odkazující se na nákladnost podpory zranitelných dětí v běžném vzdělávání a vyšší ekonomickou efektivitu segregujícího vzdělávacího systému.

Z hlediska zákazu diskriminace lze povinnost přizpůsobení prostředí individuálním potřebám konkrétního dítěte a povinnost nenechat nikoho stranou rozčlenit na:

- povinnost zajistit přístupnost vzdělávání;
- povinnost zajistit poskytnutí přiměřených úprav ve vzdělávání a
- povinnost přijmout specifická opatření.

Stejně jako v případě modelu inkluzivní rovnosti i zde platí, že všechny tyto povinnosti byly formulovány primárně v oblasti práv osob s postižením, což však neznamená, že se nejedná o obecné povinnosti vyplývající ze zákazu diskriminace, interpretovaného v souladu s přístupem založeným na právech, a že tak nedopadají též na jiné důvody diskriminace než postižení, jako je sociální postavení (chudoba, sociální vyloučení), etnicita, či jiný znak zvláštní zranitelnosti.

1.3.1 Přístupnost

1.3.1 a) Obecně k přístupnosti

Práva na zajištění přístupnosti a poskytnutí přiměřených úprav si jsou velmi blízká, a to jak svým obsahem, tak především svým účelem, který je identický. Obě práva odkazují k zajištění inkluzivního prostředí, tedy prostředí, které na specifické potřeby člověka nebude reagovat vyloučením, ale přizpůsobením se. Liší se toliko v míře závislosti na konkrétním člověku a konkrétní situaci.

Povinnost zajistit přístupnost je povinností, jenž působí bez nutné vazby na konkrétního člověka. S určitou mírou zjednodušení ji lze popsat jako povinnost myslet na přítomnost těch, kdo jsou nositeli zvláštních znaků situační zranitelnosti, v prostředí, které bychom mohli označit za běžné,²⁹ a na to, co by tito lidé v tomto prostředí potřebovali, aby v něm mohli žít běžně jako ostatní.

„Jako povinnost ex ante [pozn. působící předem], musí být přístupnost zabudována do systémů a procesů bez ohledu na potřebu konkrétního člověka s postižením, například v podobě přístupu k budovám, službám nebo produktům, na rovnoprávném základě s ostatními. (...) Povinnost zajistit přístupnost je proaktivní, systémová povinnost; (...)“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, odst. 24 (a)³⁰*

27 *Ibid.*, odst. 2.

28 *Je třeba hledat takové způsoby organizace vzdělávání, které budou usilovat o uspokojení vzdělávacích potřeb všech dětí a nebudou orientovány segregačně.*

29 *Běžností je zde myšlena absence segregace.*

30 *Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, CRPD/C/GC/6, odst. 24 (a). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v českém překladu je Obecný komentář dostupný [zde](#).*

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (dále jen „CRPD“) ve svém textu zakotvuje právo na zajištění přístupnosti v čl. 9, přičemž výslovně zmiňuje přístupnost fyzického prostředí (hmotných životních podmínek), dopravy, informací a komunikace, včetně informačních a komunikačních technologií a systémů, a dalších zařízení a služeb dostupných nebo poskytovaných veřejnosti, a to v městských i venkovských oblastech. Jedná se o velmi široký výčet, který by neměl být interpretován a uplatňován zužujícím způsobem. Přístupnost odkazuje k otevřenosti a tato otevřenost musí zůstat zachována, má-li zůstat zachován i smysl přístupnosti.

To platí i pro vzdělávání. Zajistit přístupnost znamená soustředit se na prostředí, v němž vzdělávání probíhá, a snažit se jej maximálně otevírat všem dětem tak, aby ho mohly užívat v principu stejným způsobem. Právě tím se přístupnost liší od individuálních podpůrných opatření – čím více je prostředí přístupné zvláštní situační zranitelnosti, tím méně pak děti, které jsou nositeli znaku či vzájemně se protínajících znaků této zvláštní zranitelnosti, potřebují individuální podporu na své plnohodnotné začlenění do tohoto prostředí. I z tohoto důvodu musí přístupnost zůstat otevřeným konceptem.³¹

Je to právě otevřené a přijímající prostředí ve škole, kde se scházejí všechny děti tvořící komunitu, bez ohledu na rozdílnost, co tvoří základ inkluze. Pouhé včlenění dítěte do běžného vzdělávacího proudu, bez zajištění přístupnosti, může být nanejvýše integrací, nikoli inkluzí.

„Výbor zdůrazňuje význam uznání rozdílů mezi vyloučením, segregací, integrací a inkluzí. K vyloučení dochází, pokud je studentům přímo nebo nepřímo bráněno v přístupu ke vzdělání v jakékoli formě. Segregace nastává tam, kde je vzdělávání studentů s postižením poskytováno v oddělených prostředích, určených nebo používaných pro zvláštní typ znevýhodnění nebo různá znevýhodnění v izolaci od studentů bez postižení. Integrace je proces umísťování osob s postižením do existujících běžných vzdělávacích institucí s představou, že tyto [osoby] se mohou přizpůsobit standardizovaným požadavkům těchto institucí. Inkluze zahrnuje proces systémové reformy, ztělesňující měny a úpravy v obsahu, vzdělávacích metodách, přístupech, strukturách a strategiích ve vzdělávání mající za cíl překonat překážky s vizí sloužit k tomu, aby všem studentům relevantní věkové škály poskytlo spravedlivou a participativní vzdělávací zkušenost a prostředí, které nejlépe odpovídá jejich požadavkům a preferencím. Umísťování dětí s postižením do běžných tříd bez odpovídajících strukturálních změn např. organizace, osnov, vzdělávacích a učebních strategií, nepředstavuje inkluzi. Integrace navíc nemusí automaticky garantovat přechod od segregace k inkluzi.“

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 11³²

„Cílem inkluzivního vzdělávání je zajistit, že všichni studenti se budou vzdělávat a hrát si společně, s pocitem bezpečí a sounáležitosti. Společným životem i učením inkluzivní vzdělávání přímo potírá diskriminaci a zneužití a učí toleranci a cenění si diverzity. S podporou proškolených učitelů a škol s odpovídajícím vybavením může inkluzivní vzdělávání změnit diskriminační postoje a praktiky.“

31 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením tuto povahu přístupnosti označuje přímo v kontextu práva na vzdělání jako „dynamický koncept“ – k tomu viz Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 22. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

32 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 11. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

1.3.1 b) Strukturální model podpory v. individuální model podpory

Základním rozdílem mezi integrací a inkluzí je principiální rozdíl v postojích prostředí a v jeho náhledu na člověka. Tento rozdíl by šel vystihnout též jako rozdíl mezi strukturálním pojetím podpory ve vzdělávání, spočívající ve změně vzdělávacího prostředí jako takového, včetně hodnot, na kterých je postaveno, a individuálním pojetím podpory ve vzdělávání, které se soustředí nikoli již tolik na prostředí, ale na samotné dítě, jeho znevýhodnění a možnost kompenzace tohoto znevýhodnění. Toto individuální pojetí podpory ve vzdělávání stojí též v základu pojetí podpůrných opatření ve vzdělávání, jak jsou koncipována ve školském zákoně.³⁴

Individuální zaměření podpory ve vzdělávání samo o sobě není problematické. Uznání jedinečnosti každé lidské bytosti je nevyhnutelně spojeno též s uznáním nepředvídatelnosti individuálních potřeb člověka. Nepředvídatelnost potřeb pak zakládá i nemožnost prostředí zajistit svou přístupnost do takové míry, která by zcela vylučovala možnost, že vyvstane potřeba zajistit člověku též podporu individuální. I proto se přístupnosti chápe jako „dynamický pojem“.

Nicméně, je-li veškerá anebo převážná pozornost soustředěna pouze na individuální podporu, vylučující vzorce se nebude dařit překonat. Veškerá odpovědnost za to, že se člověk bude moci plnohodnotně zapojit do prostředí, včetně vzdělávání, bude totiž z prostředí přenesena právě na něj. Jak již bylo uvedeno výše, čím méně je prostředí přístupné, tím více individuální podpory bude dítě potřebovat a tím více se bude lišit i způsob, jakým prostředí užívá. Individuální podpora navíc přímo nevede k odstranění strukturálních bariér, včetně těch, které např. spočívají v postojích prostředí. Přístup k člověku je zde stále založen na představě o tom, jaký by člověk měl být, aby se mohl do nějakého prostředí, v našem případě vzdělávání, zapojit a na prosazování této představy. Individuální podpora, která se člověku dostává, v nepřístupném prostředí neznámá uznání jeho jedinečnosti jako obohacující mezilidské zkušenosti, nýbrž je výrazem ochoty prostředí poskytnout těm, kteří se od nějaké představy odchylojí, podporu k tomu, aby jí dokázali dostat. **Individuální podpora má vždy své limity, jejichž rozsah určuje právě přístupnost/nepřístupnost prostředí. Nedokáže-li člověk, být s individuální podporou, vymezené představy dosáhnout, dochází k jeho vyloučení.**

Zřejmě nebude velkým zjednodušením uvést, že **právě nedostatečné zaměření se na přístupnost samotného vzdělávacího prostředí jako takového a převážné soustředění se na individuální formy podpory konkrétních dětí představují zřejmě největší nedostatky reformy vzdělávacího systému z let 2015³⁵ a 2016.**³⁶ Ostatně samotný pojem „dítě (žák, student) se specifickými vzdělávacími potřebami“ dokládá tento závěr, jelikož i tento pojem stále vychází z předpokladu, že specifické vzdělávací potřeby jsou dány osobností, schopnostmi, situací či jinou individuální okolností na straně dítěte, čímž opomíjí, že to může být právě prostředí, které svou nepřístupností tyto specifické vzdělávací potřeby generuje.

Prakticky ve všech případech, které jsme v průběhu projektu vyslechli, jsme se setkali s důsledkem nedostatečného zaměření na přístupnost prostředí, v němž se vzdělávání odehrává, a bariérami, které toto prostředí staví. Jakkoli byl každý z těchto příběhů jedinečný, jako je jedinečný i jeho nositel, stala se **nedostatečná přístupnost vzdělávacího prostředí** jejich společným jmenovatelem. Projevy této nedostatečné přístupnosti byly různé, od odmítnutí při

33 Zvláštní zprávkavajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o inkluzi, spravedlnosti a právu na vzdělávání, 2017, A/72/496, odst. 27. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

34 Školský zákon, § 16.

35 Novela školského zákona č. 89/2015 Sb.

36 Především vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

jmout dítě na konkrétní školu, které z čistě právního hlediska může ještě více souviset s vymahatelností práva na vzdělání (k tomu více viz část 1.5 Vláda práva, povaha nároků a jejich vymahatelnost a III. Faktické překážky vymahatelnosti), po nedostatečné zapojení dítěte v průběhu vzdělávání, navzdory jeho fyzické přítomnosti ve škole, až po jeho vyloučení ze vzdělávání v okamžiku, kdy individuální podpůrné opatření nebylo dostupné.

Příkladem této poslední situace je široce sdílená zkušenost odmítnutí přítomnosti dítěte ve škole v situaci, kdy asistent pedagoga onemocněl, anebo nebyl z jiného důvodu dostupný.

„Když je asistentka pedagoga nemocná, dítě vůbec nesmí do školy, musí zůstat doma. Přestože je ve třídě málo dětí a docela hodně dospělých.“

„Syna moc nechtějí v družině, moc pobíhá a bere věci jinak, než jsou zvyklí. Vymlouvají se, že jsou tam malé prostory, takže tam bývá spíše jen na chvíli a pak jdou s asistentkou zase do třídy, ale je to dáno spíše neochotou personálu.“

matka 12letého chlapce

„Když je nemocný asistent, nebo dítě nějakou aktivitu prostě dělat nemůže, škola říká rodičům, aby si dítě nechali doma.“

matka 10leté dívky

„Syn dříve mohl být v mateřské škole někdy sám bez asistentky a bylo to bez problému, ale pak už to mateřská škola zakázala. (...) Ani na spaní pak syn v mateřské škole nemohl být sám. Ani na svačinu už nemůže v mateřské škole zůstat sám bez asistentky, i když to docela dobře zvládá. (...) Když se mateřská škola ptala, jestli tam dítě může být bez asistence, speciálně pedagogické centrum řeklo, že je jen na mateřské škole, jak to nastaví. (...) Byli jsme se synem na měsíc v lázních. Když jsme se vrátili, v mateřské škole řekli, že nevěděli, kdy se vrátíme, a že asistentka několik dní nazpět onemocněla. Ale návrat syna do mateřské školy byl ve skutečnosti nahlášený předem, měl i přihlášené obědy. Učitelka ale řekla, že ho nevezme a že má syn další týden zůstat doma, dokud se nevrátí asistentka. (...) Jednou matce oznámili, že syn musí opustit mateřskou školu nejpozději ve 14:30, ale normálně děti odcházely nejdříve v 15:00. Důvodem bylo, že asistentka končila už ve 14:30. Syn měl takto končit před svačinou. Říkala jsem, že na ni má přece nárok, ale jen mi řekli, že svačinu dostane do ruky a může si ji sníst venku. Stávalo se to proto, že asistentka odešla a syn tam zůstal třeba 20 minut sám.“

matka 5letého chlapce

„Syn může být ve družině jen do 15:00, i když družina končí až v 17:00, protože v 15:00 končí asistenti.“

matka 10letého chlapce

„V prvním ročníku to bylo špatné už od začátku. Byly namíchané různé ročníky, syn byl nejmladší. Učitelka vyčítala, že tam syn zmateně běhá, že ruší ostatní, že se bojí, že zraní ostatní. Občas učitelka chtěla, abych syna nechávala doma. (...) Do družiny by syna bez asistenta nevzali.“

matka 11letého chlapce

Jiným příkladem může být **postojová nepřístupnost**, kterou rovněž není možné odstranit individuální formou podpory. Ta se totiž nejčastěji projevuje tím, že si škola vybírá děti, které přijme ke vzdělávání, anebo vytváří tlak na to, aby dítě, které vzdělává, přestoupilo na jinou školu. Činí tak mnohdy navzdory tomu, že je pro dané dítě spádovou školou, a tudíž má povinnost ho vzdělávat. Stranou pak zůstávají děti, které jsou nositeli znaku či vzájemně se protínajících znaků situační zranitelnosti.

„Doufala jsem, že to spádová škola bude chtít aspoň zkusit. Dali si sice se mnou schůzku, ale byla to koncentrace předsudků. Říkali, že sice vzdělávají různé děti s různými vzdělávacími potřebami, ale zrovna takové ne. Říkali nám, ať dáme syna do speciální školy, kde bude pomalejší tempo. Když jsem řekla, že zkusím integraci jinde, odpověděli, že takové dítě nikde nevezmou. Syn byl přítom na schůzce přítomný, a i když vypadá, že věcem nerozumí, myslím, že tomu rozuměl. Když jsme odcházeli, tak říkal: „uf, maminko, jdeme domů“. (...) Věděla jsem, že mají ze zákona povinnost syna vzdělávat, ale říkala jsem si, že nebudeme riskovat synovo psychické zdraví.“

„Zatím nám nikdo nenavrhoval přestup na jinou školu, teď se bude měnit ředitelka, tak se uvidí, ale se školou jsme domluvení, že to tam zkusíme tři roky, dokud se nebudou ověřovat minimální výstupy. Škola říkala, že dokud má syn minimální výstupy, je to v pohodě, ale se speciálními výstupy by ho vzdělávat nechtěli. Ředitelka taky není moc pro integraci na druhém stupni, ale říkali jsme si, že to nebudeme řešit předčasně. Nyní to funguje.“

*matka 9letého chlapce
druhé vyjádření se vztahuje k soukromé základní škole,
na kterou byl chlapec nakonec přijat*

„Škola moc nekomunikuje, ale asistentka nám volá, říká nám, jak to jde a jak se dceři věnuje. Předtím ale ze strany školy žádná komunikace nebyla, učitel nikdy ani nevolal. Učitel nás předtím informoval jen na třídních schůzkách. Tam mi říkal, že si to máme rozmyslet a že by byl radši, kdyby dcera přestoupila na pomocnou školu. Žádná jiná komunikace mimo třídní schůzky neprobíhala.“

matka 13leté dívky

„Při hledání školy jsem šla také s podporou Národního ústavu pro vzdělávání za ředitelem školy pro neslyšící. Ředitel byl pro, že je syn šikovný, ale pedagogický sbor se postavil proti s tím, že tam autistu nechtějí.“

matka 12letého chlapce

„Vedoucí družinářka řekla, že bychom měli dát syna do speciální školy pro autistické žáky, jediné v republice. Tato škola ale není pro žáky s Aspergerovým syndromem, navíc je to naše rozhodnutí. Vedoucí vychovatelka taky řekla, že může cokoli a klidně dá do řádu družiny, že takové děti se nebudou přijímat. (...) Speciálně pedagogické centrum řeklo, ať to ještě nehrotíme, že to nějak domluví, že napíšou na deset hodin asistenta s tím, že syna vezmou do družiny. Požádala jsem o termín schůzky o prázdninách v přípravném týdnu, aby tam taky byli všichni – psycholožka, ředitelka, učitelka apod. Jinak si totiž nepředávali mezi sebou informace. Schůzka byla ale katastrofa. Neustále říkali, jak je syn hrozný. Za celou dobu nikdy neřekli, co syn umí, a to byl nadaný. Jen mluvili o tom, jak je špatný a nebezpečný. Přitom nikomu neublížoval. Utekla jsem odtamtud s brekem.“

matka 16letého chlapce

„Kamarádka mi poradila jinou školu, která byla podle ní příjemná a zapojená do programu Začít spolu. Tamější ředitel řekl, že si to nechá projít hlavou, ale nakonec syna taky odmítl, protože třídní učitelka si na to netroufla. Syn tedy nastoupil na domácí vzdělávání pod touto školou a jednou za měsíc tam šel, aby učitelka odbourala své obavy. V půlce školního roku už syna vzali, protože jsem na školu už dost tlačila. Doma to bylo finančně náročné a syn doma neměl možnost mít asistentku. Syn pak měl od druhé třídy jinou učitelku a situace se uklidnila.“

matka 10letého chlapce

Limity individuálního modelu podpory jsou patrné i ve vazbě na širší okolnosti života dítěte a jeho rodiny, jíž může vyhraněnost a nepřístupnost vzdělávacího systému působit závažné důsledky v dalších oblastech života, typicky v oblasti možného pracovního uplatnění rodičů dítěte.

1.3.1 c) Nepřístupnost založená specializací a resortismem

Je zřejmé, že přístupnost je komplexním pojmem. Stěžejní je, že pohled a situace dítěte musí hrát rozhodující roli pro posouzení míry přístupnosti prostředí a musí převážit nad jakýmikoli jinými zájmy, jako jsou vlastní pravidla chodu určitého systému, případně jeho vlastní limity v podobě resortního rozdělení.

Jenomže zde v českém vzdělávacím systému narážíme na problém, a to především v těch oblastech, které nejsou spojeny s přímou výukou, přesto jsou však stále součástí vzdělávání. Jedná se typicky o **přístupnost doprovodných vzdělávacích služeb**, např. **družiny**, a dalších aktivit, které škola realizuje nad rámec přímé výuky. Není pochyb o tom, že účast dětí na těchto aktivitách je součástí vzdělávání, jak je tomuto procesu rozuměno v mezinárodním právu lidských práv, což dokládá i Obecný komentář Výboru OSN pro práva dítěte č. 1, týkající se cílů vzdělávání (čl. 29 odst. 1 CRC), spojující vzdělávání se získáváním dovedností nezbytných pro život. Ty děti získávají jistě nejen přímou výukou, ale především vzájemnou interakcí v nejrůznějších situacích, které se ve své pestrosti odehrávají právě mimo přímou výuku. Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením poté formuluje **princip „celého vzdělávacího prostředí“** [angl. „whole educational environment“] jako jeden ze základních prvků inkluzivního vzdělávání.

„Článek 29 (1) nejen přidává právu na vzdělání, které uznává v čl. 29, kvalitativní rozměr, který reflektuje práva a vrozenou důstojnost dítěte; rovněž trvá na tom, že je nezbytné, aby v centru vzdělávání stálo dítě a aby vzdělávání bylo k dětem vstřícné a zplnomocňující, a zdůrazňuje, že je třeba, aby vzdělávací proces byl založen na vlastních principech, které hlásá. Vzdělávání, na něž má každé dítě právo, je takové, jehož cílem je poskytnout dítěti životní dovednosti, posílit schopnosti dítěte realizovat plnou škálu lidských práv a prosazovat kulturu, která je protknutá odpovídajícími lidskoprávními hodnotami. Cílem je zplnomocnit dítě prostřednictvím rozvoje jeho dovedností, schopnosti se učit, jakož i dalších schopností, lidské důstojnosti sebeúcty a sebevědomí. „Vzdělání“ jde v tomto kontextu daleko za formální školní docházku a zahrnuje širokou škálu životních zkušeností a proces učení, který umožní dětem, individuálně i kolektivně, rozvíjet jejich osobnost, talent a schopnosti a žít plný a naplňující život v rámci společnosti.“

„Cílem vzdělávání musí být rovněž zajistit, že si každé dítě osvojí základní životní dovednosti a že žádné dítě neopustí školu bez toho, aniž by bylo vybaveno na to čelit výzvám, s nimiž bude pravděpodobně v životě konfrontováno. Základní dovednosti zahrnují nejen gramot-

nost a početní gramotnost, ale rovněž životní dovednosti, jako je schopnosti činit dobře vyvážená rozhodnutí; řešit konflikty nenásilným způsobem; a rozvíjet zdravý životní styl, dobré sociální vztahy a odpovědnost, kritické myšlení, kreativní talenty a další schopnosti, které dítěti dávají nástroje, které potřebuje, aby v životě mohlo jít za svými možnostmi.“

*Výbor OSN pro práva dítěte
Obecný komentář č. 1 (2001): Cíle vzdělávání, odst. 2 a 9³⁷*

„Celé vzdělávací prostředí“: pro představení a ukotvení kultury, politik a praktik nezbytných k dosažení inkluzivního vzdělávání na všech úrovních a ve všech oblastech, včetně výuky ve třídách a vztahů, schůzí rad, supervize učitelů, poskytování poradenských služeb a zdravotní péče, školních výletů, rozpočtových výdajů, jakékoli interakce mezi rodiči žáků s postižením a bez postižením a tam, kde je to na místě, i s místní komunitou nebo širší veřejností, je stěžejní oddané vedení vzdělávacích institucí.“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 12 (b)³⁸*

V českém vzdělávacím systému však jeho vlastní organizační uspořádání i resortní rozdělení jednotlivých forem podpory nabývá podobu řady strukturálních bariér vůči vytvoření skutečně přístupného prostředí. Škála těchto bariér je velmi pestrá, od oborového zaměření speciálně pedagogických center, až po dlouhodobý problém nedostatečně upraveného pomezí vzdělávacího systému a sociální podpory. Problém, který na tomto pomezí vzniká, je ten, že se zde vzdělávací systém často přestává cítit odpovědným za zajištění své přístupnosti pro děti, které jsou nositeli znaku či vzájemně se protínajících znaků zranitelnosti, a dítě a jeho rodinu odkazuje na jiný podpůrný systém. Využití tohoto jiného podpůrného systému však pro rodinu může představovat značné náklady. Navíc hrozí, že se dítě a jeho rodina ocitnou ve **vakuu**, které na pomezí vzdělávacího systému a jiného podpůrného systému vznikne v důsledku té skutečnosti, že ani tento jiný podpůrný systém se nebude cítit příslušným k zajištění nezbytné podpory, jelikož bude mít za to, že taková povinnost vzniká vzdělávacímu systému.

Příkladem těchto kolizních situací může být např. tlak školy na rodinu, aby zajistila sociální službu osobního asistenta, a to především opět v těch oblastech vzdělávání, které nesouvisí s přímou výukou (např. družina, výlety, škola v přírodě apod.).

„Syn nemůže na žádné výlety, exkurze, ani mimoškolní aktivity. Zkoušeli jsme to i přes školskou radu. Nemůžeme prý chtít, aby škola poskytovala sociální službu. Když jde škola na nějakou akci, dají nám vědět, že se to koná v bariérových prostorách, a ať tedy přijedeme, vyneseme syna a po akci zase přijedeme a sneseme ho. Na škole je i výtah, který se ale nesmí používat. Syn nebyl ani na jediné akci družiny, protože pro něj nebyly dostupné. Škola zajišťovala náhradní výuku ve škole.“

„Syn potřeboval pásek na hlavu, aby ji udržel. Trvá asi tři sekundy jej nasadit, ale podle školy je to pomůcka podporující životní funkce, se kterou nemohou synovi manipulovat, a tak jej posílali zpět na domácí vzdělávání.“

matka 14letého chlapce

37 Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 1 (2001): Článek 29 (1): cíle vzdělávání, CRC/GC/2001/1, odst. 2 a 9. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

38 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání CRPD/C/GC/4, odst. 12 (b). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

„Není tady dost vhodných asistentů. Řada škol nechce osobní asistenty, jiné školy naopak nutí, aby si rodiče zajistili osobní asistenty. Pak i mimo vzdělávání je to náročné. Např. se neustále odvolávat ohledně výše příspěvku na dítě apod.“

matka 12letého chlapce

„Syn letos nebyl přijat ani do družiny. V 8. třídě měl syn 4-5 vyučovacími hodinami denně, končil tedy okolo poledne. Sociální služby zde ale nefungují na bázi individuálních potřeb, takže se nám nedaří sehnat asistenci, protože upřednostňují neindividuálně podporu. Letos se snížila kapacita družiny, tři děti nebyly přijaty – náš syn, druhý žák s tělesným postižením na dané škole, který je na vozíku, a ještě jedna další žačka. Družina byla omezena pouze na děti z prvního stupně. Minulé roky byla kapacita družiny větší a syn tam chodil. Kroužky pro syna nikdy nebyly na této škole vhodné. Škola měla kritéria, která syn nesplňoval. V průběhu asi čtvrt roku se sice kritéria změnila, ale to už pak zase bylo plno. Ředitelka navíc odmítla vydat rozhodnutí o nepřijetí, takže jsme se nemohli odvolat. Absence družiny je velké omezení, s novým rokem možná kvůli tomu nebudu moct ani pracovat.“

matka 14letého chlapce

Jiným příkladem může být otázka poskytování pomůcek ve vzdělávání, typicky **kompensačních pomůcek pro děti s tělesným postižením**. Ty nemusejí být vždy posouzeny jako podpůrné opatření podle školského zákona a dítě a rodina tak budou odkázáni na využití jiného podpůrného systému s tím, že často nakonec budou muset náklady na pomůcku nést sami.

„Delší dobu jsme řešili, na čem bude syn ve škole sedět. Škola pro něj neměla židli, zařizovali jsme ji my. Teď ale syn vyrostl a tato židle je mu už malá. Nemáme už možnost zařídit novou, školu jsme o tom informovali. Vedení školy to ale neřeší. Prý to nemohou zařídit, není to podpůrné opatření. V běžné škole by to podpůrné opatření bylo, ale ve speciální škole není takové nárokové financování – počítá se s tím, že speciální škola je už vybavená.³⁹ (...) Kompenzační pomůcky se dítěti nyní neposkytují, protože se tvrdí, že speciální školy je mají k dispozici samy od sebe už z povahy věci.“

matka 14letého chlapce

1.3.2 Přiměřené úpravy

Pojem *přiměřených úprav* sleduje stejný cíl jako přístupnost. Liší se však v tom, že je navázán na bezprostřední situaci. Je tedy reakcí na to, kdy prostředí není natolik přístupné, aby jej mohl bez specifické podpory užívat každý, bez ohledu na svou zvláštní zranitelnost. O zajištění přístupnosti

39 Je pravdou, že ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách podle § 16 odst. 9 školského zákona, je využívání některých podpůrných opatření omezené, přičemž toto omezení není formulováno přímo na úrovni zákona, nýbrž v podzákoně právním předpise – vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a to jednak v části třetí vyhlášky, jednak, a především v příloze této vyhlášky. Bod 1.7 přílohy citované vyhlášky omezuje poskytování podpůrných opatření v podobě speciálně pedagogické intervence, použití speciální učebnice, speciálních učebních pomůcek, a právě i kompenzačních pomůcek, vyjma případu, kdy je tato učebnice či pomůcka určena pro žáka s jiným druhem znevýhodnění, než pro které je škola, třída, oddělení nebo studijní skupina zřízena. Bod 1.8 přílohy citované vyhlášky pak omezuje poskytnutí podpůrného opatření v podobě asistenta pedagoga ve vymezených oblastech speciálního školství, včetně předškolního a základního vzdělávání

je nezbytné přemýšlet předem, bez vazby na konkrétního člověka, přiměřené úpravy jsou však **vždy přijímány ve vztahu ke konkrétnímu člověku**. S jistou mírou zjednodušení lze právo poskytnutí přiměřených úprav označit za právo na individuální přístupnost, tedy právo na zajištění přístupnosti ve zcela konkrétní situaci.⁴⁰

V případě poskytování přiměřených úprav, na rozdíl od zajišťování přístupnosti, známe konkrétního člověka. To klade nároky na **proces**, v němž je hledána a formulována podoba přiměřených úprav, které mají být v určitém případě poskytnuty. Tento proces musí probíhat na základě **dialogu** s oprávněným člověkem, což je jen důsledkem příkazu jednat s člověkem jako se subjektem svých práv a nikoli jako s objektem péče a ochrany, zrcadlícím se v principu participace – partnerství jako dalším z klíčových principů přístupu založeného na právech⁴¹ i rovnosti (viz dimenzi participace v modelu inkluzivní rovnosti).

„Jako povinnost platící od přítomného okamžiku (ex nunc) musí být přiměřené úpravy poskytnuty od okamžiku, kdy člověk s postižením vyžaduje přístup k nepřístupným situacím nebo prostředím, anebo chce vykonávat svá práva. Přiměřené úpravy nejsou často člověkem, který se domáhá přístupu, nebo relevantními zástupci tohoto člověka, anebo skupinou lidí nutně požadovány. Přiměřené úpravy musí být dohodnuty s žadatelem/žadatelem. Za určitých okolností se poskytnuté přiměřené úpravy stanou kolektivním anebo veřejným dobrem. V jiných případech může mít z přiměřených úprav prospěch pouze žadatel/žadatelé. Povinnost poskytnout přiměřené úpravy je individualizovanou reaktivní povinností, která je uplatnitelná od okamžiku, kdy je žádost o úpravu přijata. Přiměřené úpravy vyžadují, aby nositel povinnosti vstoupil v dialog s člověkem s postižením. Je důležité poznamenat, že povinnost poskytnout přiměřené úpravy se neomezuje na situace, v nichž člověk s postižením o úpravu požádal nebo v nichž by mohlo být prokázáno, že tvrzený nositel povinnosti si byl skutečně vědom toho, že dotčený člověk má postižení. Měla by se uplatňovat v situacích, v nichž by si potenciální nositel povinnosti měl uvědomovat, že dotčený člověk má postižení, které může vyžadovat úpravy, které by překonávaly překážky ve výkonu práv.“

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, odst. 24 (b)⁴²

K narušení dialogu však bude docházet vždy, bude-li uznání relevance vyjádření oprávněného závislé na nějakém zdánlivě objektivním a neutrálním hodnocení. K tomu typicky dochází tam, kde je uplatňován odborný přístup k člověku a jeho potřebám (k tomu více viz část 3.2 Převládající odborný a individuální přístup). Vstup odborného prvku do posouzení potřeb oprávněného vede k postavení oprávněného do podřízeného postavení. Nebude-li výsledek

40 S konceptem přiměřených úprav pracuje výslovně i zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o prostředcích ochrany před diskriminací (antidiskriminační zákon). Antidiskriminační zákon však výrazně zužuje dopad tohoto konceptu, když jej spojuje pouze se zranitelností v podobě postižení a vztahuje jej pouze ke kontextu přístupu k určitému zaměstnání, k výkonu pracovní činnosti nebo funkčnímu či jinému postupu v zaměstnání, využití pracovního poradenství, účasti jiného odborného vzdělávání, anebo využívání služeb určených veřejnosti (§ 3 odst. 2). Byť v mezinárodním právu lidských práv je koncept přiměřených úprav rovněž výslovně formulován pouze ve vztahu k postižení v CRPD, je zřejmé, že s ohledem na jeho obsah a s ohledem na jeho úzkou provázanost s přístupností, která je přímým důsledkem uznání člověka v jeho jedinečnosti a jinakosti, se jedná o univerzální koncept antidiskriminačního práva, běžnou součástí obecného zákazu diskriminace. Tento koncept by tak měl dopadat též na další znaky zranitelnosti a další kontexty realizace lidských práv.

41 Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry, označila participaci za klíčový prvek práva na vzdělání. K tomu viz Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o řízení a právu na vzdělání, 2018, A/HRC/38/32, odst. 54. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

42 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, CRPD/C/GC/6, odst. 24 (b). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v českém překladu je Obecný komentář dostupný [zde](#).

odborného hodnocení odpovídat jeho pohledu na svou situaci, nebude jeho pohled považován za významný.

Popsané důsledky uplatňování odbornosti v dialogu o podobě přiměřené úpravy jsou pro český vzdělávací systém obzvláště relevantní. Již výše v rámci pojednání o přístupnosti bylo zmíněno, že český vzdělávací systém je více orientován na individuální model podpory a výrazně opomíjí strukturální podporu, tedy otázku přístupnosti prostředí jako systémového a dynamického konceptu. **I z toho důvodu v něm koncept přiměřených úprav nabývá na mimořádném významu.** Bez přílišného zjednodušení lze uvést, že podpůrná opatření ve vzdělávání pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami by z teoretického hlediska měla být přiměřenými úpravami pro tuto skupinu dětí.

Uvědomíme-li si tuto skutečnost, zjistíme, že způsob, kterým je o těchto podpůrných opatřeních rozhodováno, se míjí s principy, na kterých by měly být postaveny právě přiměřené úpravy. **Namísto dialogu zde primární úlohu sehrává odborná diagnostika,** která by měla poskytnout odborné a nezávislé⁴³ vyhodnocení podpory, kterou dané dítě ve vzdělávání potřebuje, a navrhnout její konkrétní podobu.

Rizika, která s sebou tento odborný přístup k formulování přiměřené úpravy nese, nemusí být patrná na první pohled, projeví se většinou v situaci, kdy se odborný závěr nesetkává se závěrem dotčeného člověka – dítěte, resp. jeho rodičů. V těchto situacích má adresát problém se ztotožnit s přiměřenou úpravou, která mu byla navržena, což samo o sobě znamená, že se o přiměřenou úpravu ve skutečnosti nejedná. Přiměřenost úpravy totiž odkazuje k relevanci, vhodnosti a účinnosti pro člověka, který úpravu za účelem zajištění individuální přístupnosti potřebuje, což je nejlépe schopen posoudit právě samotný adresát (k tomu více viz význam partnerství a participace – část 1.4 Partnerství namísto panství).

„Rodiče ale obecně často ani nevědí, jaké mají možnosti a o co si mohou říct. Když už si o to řeknou, speciálně pedagogické centrum to často smete ze stolu.“

matka 10leté dívky

„Stejný problém je i s doporučením speciálně pedagogického centra, nekonzultuje se s rodiči, často jen aby to škole vyhovovalo, ale ne v nejlepším zájmu dítěte. (...) Ze začátku jsme tedy bojovali, aby syn asistenta mohl mít, a pak zase, aby ho mít nemusel.“

matka 16letého chlapce

„Psycholožka syna přesunula do programu pro základní školy speciální. Syn by asi běžný program pro základní školy nezvládl, ale v rámci inkluze by se to dalo upravit. Toto speciálně pedagogické centrum ale rádo přesouvá děti do základních škol speciálních.“

matka 14letého chlapce

„Pracovnice speciálně pedagogického centra nám před nástupem syna do mateřské školy sdělila, že synovi doporučí 5 nebo 6 hodin asistenta pedagoga denně. Plánovala jsem si nástup do práce, ale dva dny před koncem lhůty pro toto rozhodnutí speciálně pedagogické centrum zavolalo, že těch hodin bude mít syn nakonec méně. Už jsem kvůli tomu do práce nikdy nenastoupila. Mateřská škola musela narychlo hledat nového asistenta, ten původní počítal s jiným úvazkem. Dozvěděla jsem se tuto informaci zároveň jako poslední, po telefonu a bez jakéhokoli odůvodnění. Mělo to být ale naopak. Celé rodině

to zkomplikovalo život.“

matka 13letého chlapce

„Ve speciálně pedagogickém centru nechtěli synovi napsat pomůcky a pak jsme neměli peníze na pomůcky. Ředitelka je nechtěla, protože už nějaké pomůcky měli. Ale to je detail. Nahráli jsme učitelce videa, jak s pomůckami pracovat, ale zajistit jsme si je museli sami.“

matka 9letého chlapce

Současná legislativa upravuje právo dítěte a jeho rodičů žádat o revizi zprávy školského poradenského zařízení, ale ani toto právo by nemělo být zaměňováno za dialog, jelikož dialog je postavený na zcela jiných principech.

Povinnosti poskytnout přiměřené úpravy se lze, na rozdíl od povinnosti zajistit přístupnost,⁴⁴ zprostit. Podmínkou je, že nositel této povinnosti prokáže, že by pro něj přijetí přiměřených úprav představovalo nepřiměřené nebo nadměrné zatížení. Je však důležité, aby úvaha o nepřiměřeném nebo nadměrném zatížení nevstupovala již do hodnocení přiměřenosti úprav, ale přicházela až následně – až v okamžiku, kdy budeme mít jasnou představu o tom, jak by přiměřená úprava v dané situaci měla vypadat. Jak bylo uvedeno výše, přiměřenost je třeba hodnotit z pohledu oprávněného člověka, nikoli z pohledu možností nositele povinnosti. Platí totiž, že „úprava bude proto přiměřená, pokud dosáhne účelu (nebo účelů), kvůli nimž je činěna, a pokud je uzpůsobena tak, aby odpovídala potřebám člověka s postižením.“⁴⁵ Opět je přitom třeba zdůraznit, že jakkoli se zde hovoří o člověku s postižením, platnost konceptu přiměřených úprav je univerzální a bude dopadat na každého, jehož situace úpravu bude vyžadovat.

Úpravu je tedy třeba namodelovat podle požadavků konkrétního člověka a podpory, kterou potřebuje, aby se pro něj prostředí, služba či produkt staly přístupnými. Tuto úpravu je možné považovat za přiměřenou. Teprve poté může nositel povinnosti přiměřenou úpravu poskytnout argumentovat, že s ohledem na povahu přiměřené úpravy, pro něj tato představa je excesivní nebo neospravedlnitelnou zátěž, a toto své tvrzení musí rovněž prokázat. Je tedy na nositeli povinnosti, aby prokázal, že pro něj přijetí přiměřené úpravy představuje zatížení, a nikoli na držiteli práv, aby prokázal, že pro nositele povinnosti přijetí přiměřené úpravy takové zatížení nepředstavuje.⁴⁶

„Jakékoli důvody odepření přiměřené úpravy musí být založeny na objektivních kritériích a včas analyzovány a komunikovány dotčenému člověku s postižením. Test důvodů má vazbu na délku vztahu mezi nositelem povinnosti a držitelem práv.“

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, odst. 27⁴⁷

„Vymezení toho, co je přiměřené, se bude nutně lišit v závislosti na kontextu. Dostupnost úpravy by měla být zvažována ve vztahu k širší skupině vzdělávacích zdrojů dostupných ve vzdělávacím systému a nikoli omezeně pouze podle zdrojů dostupných dotčené akademické instituci; přesun zdrojů v rámci systému by měl být možný. K přiměřeným

44 Povinnosti zajistit přístupnost se nelze zprostit za žádných okolností. K tomu viz Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, CRPD/C/GC/6, odst. 41(b). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v českém překladu je Obecný komentář dostupný [zde](#).

45 *Ibid.*, odst. 25 (a).

46 *Ibid.*, odst. 26 (g).

47 *Ibid.*, odst. 27.

úpravám neexistuje žádný vzorec „jednoho opatření pasujícího na všechny“, jelikož různí studenti se stejným znevýhodněním vyžadují různé úpravy.“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 30⁴⁸*

Možnost zprostit se povinnosti zajistit individuální přístupnost nás nutí důsledně rozlišovat mezi přístupností a přiměřenými úpravami, i když je mezi nimi vztah. Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením poukázal na to, že „jelikož postupná realizace přístupnosti ... může vyžadovat čas, mohou přiměřené úpravy v mezích sloužit jako prostředek k tomu, aby jednotlivci byl zajištěn přístup, jelikož jsou okamžitě aplikovatelnou povinností.“⁴⁹

1.3.3 Specifická opatření

Poslednímu z konceptů vyplývajících ze zákazu diskriminace, kterému bychom chtěli věnovat pozornost, jsou tzv. specifická opatření.⁵⁰ Specifická opatření spočívají v proaktivních opatřeních, která si kladou za cíl vyrovnat historické znevýhodnění zranitelných skupin. Někdy bývají označovány jako tzv. afirmativní akce, či nesprávně též jako „pozitivní diskriminace“, i když samotná specifická opatření nemají diskriminační povahu, právě naopak.⁵¹

„Specifická opatření, která by neměla být nahlížena jako diskriminace, jsou pozitivní nebo afirmativní opatření, která si kladou za cíl urychlit nebo dosáhnout faktické rovnosti lidí s postižením. Tato opatření jsou zmíněna i v jiných mezinárodních úmluvách o lidských právech, jako např. v čl. 4 Úmluvy o odstranění všech forem diskriminace žen, nebo čl. 1 odst. 4 Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace, a znamenají přijetí nebo udržení určitých výhod ve prospěch nedostatečně zastoupené nebo marginalizované skupiny. Jsou obvykle svou povahou dočasná, avšak v některých případech jsou v závislosti na kontextu a okolnostech nezbytná trvalá specifická opatření, a to mj. z důvodu zvláštního znevýhodnění nebo strukturálních bariér ve společnosti. Příklady specifických opatření zahrnují terénní a podpůrné programy, alokaci a/nebo realokaci zdrojů, cílený nábor, najímání a povýšení, kvótové systémy, opatření pro posun a zplnomocnění, stejně jako respitní péči a technologické pomůcky.“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, odst. 28⁵²*

48 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání CRPD/C/GC/4, odst. 30. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

49 *Ibid.*, odst. 42.

50 Stranou tohoto výkladu necháváme procesní úpravy, které jsou rovněž samostatným konceptem vyplývajícím ze zákazu diskriminace a které mají vazbu na vyrovnání příležitostí člověka v rámci formalizovaného právního řízení, tedy zajistit individuální přístupnost řízení pro konkrétního člověka. Procesní úpravy se od přiměřených úprav liší především tím, že povinnosti poskytnout procesní úpravy se nelze zprostit. K tomu více viz Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, CRPD/C/GC/6, odst. 25 (d). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v českém překladu je Obecný komentář dostupný [zde](#).

51 Výbor OSN pro odstranění rasové diskriminace upozorňuje na to, že termín „pozitivní diskriminace“ je *contradictio in terminis*, a proto bychom se ho měli vyvarovat. Současně upozorňuje na to, že specifická opatření nejsou výjimkou z principu nediskriminace, ale integrální součástí jeho smyslu a nezbytným předpokladem pro naplnění cíle Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace v podobě podporu lidské důstojnosti a účinné rovnosti. K tomu více viz Výbor OSN pro odstranění rasové diskriminace. Obecný komentář č. 32 (2009): Smysl a rozsah zvláštních opatření podle Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace, CERD/C/GC/32, odst. 12 a 20. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

52 *Ibid.*, odst. 28.

„Opatření“ zahrnují plnou škálu legislativních, výkonných, administrativních, rozpočtových a regulačních nástrojů na úrovni aparátu státu, stejně jako plány, politiky, programy a zvýhodňující režimy v oblastech, jako je zaměstnání, bydlení, vzdělávání, kultura a účast na veřejném životě pro znevýhodněné skupiny, navržené a implementované na základě těchto nástrojů. S cílem dostát svým závazkům vyplývajícím z Úmluvy by státy měly zahrnout do svých právních systémů ustanovení o specifických opatřeních, ať již v podobě obecné legislativy⁵³, či legislativy orientované na specifický sektor ve světle škály lidských práv, na která odkazuje článek 5 Úmluvy, stejně jako v podobě plánů, programů a dalších iniciativ v oblasti politik na národní, regionální i místní úrovni.“

Výbor OSN pro odstranění rasové diskriminace
Obecný komentář č. 32 (2009), odst. 13⁵⁴

Poskytování specifických opatření je velmi citlivou záležitostí. Stále je třeba mít na paměti, že zde výrazně vystupuje do popředí příslušnost člověka k určité skupině, což s sebou nese riziko stigmatizace tohoto člověka i skupiny. Na to upozorňuje i Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením.

„Specifická opatření přijatá smluvními státy podle článku 5 (4) Úmluvy musí být v souladu se všemi principy a ustanoveními. Obzvláště nesmí vyústit v prohloubení izolace, segregace, stereotypizace, stigmatizace nebo jiné diskriminace lidí s postižením. Proto smluvní státy musí přípravu specifických opatření konzultovat s organizacemi zastupujícími lidi s postižením a aktivně je do této přípravy zahrnout.“

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, odst. 29⁵⁵

V rámci rozhovorů, které jsme pro účely této analýzy realizovali, jsme se setkali s jedním příběhem, na který by bylo možné nahlížet též jako na příklad nevhodného přístupu k projektu, který měl původně podpořit přístup dětí s postižením k běžnému vzdělávání, avšak nakonec vyústil v jejich izolaci a segregaci v rámci běžné školy.

„Dva roky syn chodil do přípravné školy pro děti s autismem, ale na třídu pro třicet dětí by se tam nepřipravil. Objevila jsem možnost, kde by děti s autismem chodily do třídy s běžnými dětmi na předměty, jako jsou výchovy. Rok trvalo najít školu, která by se do toho chtěla pustit, ale projekt nakonec ztroskotal na neochotě pustit děti s autismem mezi běžné děti. Děti s autismem byly opět segregovány a byly z toho nakonec jen čtyři děti s autismem spolu v jedné místnosti a žádná integrace. Škola nám pak řekla, ať syna dáme pryč, že nevzdělává děti podle § 16 školského zákona. (...) Nikdy jsem nenarazila na problém s ostatními rodiči, protože všechny děti ve škole, kam nyní syn chodí, mají nějaké postižení, tak mají pochopení. Ale ani mezi

53 V českém právním řádu je touto obecnou legislativou § 7 odst. 2 antidiskriminačního zákona: „Za diskriminaci se nepovažují opatření, jejichž cílem je předejít nebo vyrovnat nevýhody vyplývající z příslušnosti osoby ke skupině osob vymezené některým z důvodů uvedených v § 2 odst. 3 a zajistit jí rovné zacházení a rovné příležitosti.“

54 Výbor OSN pro odstranění rasové diskriminace. Obecný komentář č. 32 (2009): Smysl a rozsah zvláštních opatření podle Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace, CERD/C/GC/32, odst. 13. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

55 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, CRPD/C/GC/6, odst. 29. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v českém překladu je Obecný komentář dostupný [zde](#).

děťmi bez postižení rodiče nikdy nebyli zlí, když se jim to vše vysvětlilo. Problémem je ale davová psychóza. V projektu inkluze dětí s autismem jsme jako rodiče těchto dětí chodili do školy o půl hodiny později, takže jsme se s rodiči dětí bez postižení neviděli. Děti měly i jiné šatny, na oběd chodily jinak, naprostá segregace.“

matka 12letého chlapce

1.4 Partnerství namísto panství

Partnerský přístup je základní princip přístupu k dítěti a jeho rodičům ze strany všech dalších subjektů, kteří ve vzdělávacím systému působí a kteří se tak podílejí na naplňování práva dítěte na vzdělání. Partnerství je v českém jazyce zřejmě výstižnější termín než výraz participace. Ten je totiž v důsledku způsobu, jakým je v našem prostředí užíván, často spojován s pouhým „zjištěním názoru dítěte“, které samo o sobě může být technickou záležitostí, nevyjadřující principiální změnu v postoji k dítěti v podobě respektu a rezignace na vlastní nadřazenost.

Odkaz na partnerství je obsažen v důrazu, který je kladen na to, aby vzdělávací proces stavěl do svého středu právě dítě [angl. child-centred], byl k dítěti vstřícný [angl. child-friendly], působil zplnomocňujícím a sám stavěl na hodnotách, které hlásá.⁵⁶ Partnerství – vzdání se hierarchicky nadřazeného postavení vůči dítěti – by ve světle uvedeného mohlo být vystiženo též jako posun od konceptu odpovědnosti za dítě ke konceptu odpovědnosti k dítěti. Právě tento posun je stěžejním rozdílem oproti represivnímu a opatrovnickému přístupu k dětem, které naopak spojuje idea nerovnosti ve vzájemných vztazích mezi dospělými a dětmi. Výbor OSN pro práva dítěte tento aspekt, byť nepřímě, vystihuje, když zdůrazňuje, že „úsudek dospělého o tom, co je v nejlepším zájmu dítěte, nemůže převážit nad závazkem respektovat všechna práva dítěte podle Úmluvy“.⁵⁷

„Respekt k právu dítěte být slyšeno v rámci vzdělávání je základem pro realizaci práva na vzdělávání. Výbor znepokojuje pokračující autoritářství, diskriminace, neúcta a násilí, které je charakteristické pro realitu mnoha škol a tříd. Takové prostředí nejsou příznivá pro to, aby v nich děti vyjadřovaly své názory a aby těmto názorům byla věnována náležitá pozornost. (...) Vzdělávání v otázce lidských práv může utvářet motivace a chování dětí pouze tehdy, jsou-li lidská práva dodržována v institucích, kde se děti učí, hrají si a žijí spolu s dalšími dětmi a dospělými. V těchto institucích si děti všimají obzvláště toho, zda je respektováno jejich právo na vyjádření relevantního názoru zaručené v Úmluvě.“

Výbor OSN pro práva dítěte

Obecný komentář č. 12 (2009): Právo dítěte být slyšeno, odst. 105 a 108⁵⁸

Partnerem ve vzdělávání se musí stát každé dítě, žádné nesmí zůstat opomenuto. Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání vystihuje tento rozměr, když zdůrazňuje, že partnerství – jejími slovy participace – jež je podle jejího názoru základním prvkem práva na vzdělání, musí být **inkluzivní**. A to může vyžadovat proaktivní opatření ve vztahu k tradičně vyloučeným nebo marginalizovaným skupinám.

56 Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 1 (2001): Článek 29 (1): cíle vzdělávání, CRC/GC/2001/1, odst. 2. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

57 Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 13 (2011): Právo dítěte na svobodu od všech forem násilí, CRC/C/GC/13, odst. 61. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); český překlad je dostupný v publikaci Ministerstva práce a sociálních věcí [Úmluva o právech dítěte](#).

58 Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 12 (2009): Právo dítěte být slyšeno, CRC/C/GC/12, odst. 105 a 109. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v češtině je obecný komentář dostupný v publikaci Ministerstva práce a sociálních věcí [Úmluva o právech dítěte](#).

S ohledem na ideu, která původně stála za zdrojem vzdělávací soustavy (viz část 1.1 Vzdělávání jako součást veřejné správy či lidské právo?), zřejmě není překvapující, že právě respekt k dítěti a jeho rodině jako partnerům stále představuje mimořádně citlivý moment. K narušení principu partnerství dochází z různých důvodů. Typicky se potýkáme s **nedostatkem tzv. vlády práva**. To znamená, že čelíme jak (i) vysoké míře možné svévole při realizaci práva na vzdělání, tak (ii) zároveň přílišnému důrazu na odborný prvek v přístupu k dětem a jejich rodinám.

Příkladem první situace jsou široce koncipovaná oprávnění ředitele školy, bez jasněji definovatelných kritérií, která by jeho rozhodování omezovala a současně činila předvídatelným. Vytváří se prostor, v němž ředitel může jednat podle své vůle – tedy svévolně, aniž by současně postupoval v rozporu s některým zákonným ustanovením. Takovou oblastí je např. organizace vzdělávání, včetně rozhodování o zařazení dítěte do konkrétní třídy. To může činit potíže především v situaci, kdy je rozhodnuto o přeřazení dítěte do jiné třídy v průběhu jeho vzdělávání, aniž by s tím samo dítě bylo ztotožněno.

„Loni se dcery chtěli zbavit i tím, že ji přesunuli do jiné třídy. Na nástěnce ve škole visí v září třídy a učitelé. Ti si děti takto svévolně přehazují, takže po pár letech mohou děti skončit v úplně jiné třídě. Dělalí to speciálně v rehabilitačních třídách, přitom tam je třeba děti poznat a vědět, jak s nimi konkrétně pracovat.“

matka 10leté dívky

„Poslední prázdninový týden jsme zjistili, že syn bude přeřazen do jiné třídy. Dozvěděli jsme se to od rodičů jiného žáka s tělesným postižením. Nedostali jsme od školy žádné informace o průběhu výuky, druhá rodina ano. Na syna čekala ráno před výukou asistentka pedagoga. Chtěli jsme informace o tom, v jaké třídě bude syn zařazen a jestli bude mít stejnou třídní učitelku. Asistentka nám to prý říct nemohla. Nemohla ani zavolat vedení, neměli prý čas. Nemělo smysl to tam v tu chvíli řešit.“

matka 14letého chlapce

Uplatňování odborného prvku není myšleno, že ve školách by neměli působit profesionálové. Naopak, takový požadavek bude běžnou součástí kvalitativní složky práva na vzdělání (viz níže část II. Kvalitativní obsah práva na vzdělání). Od tohoto požadavku je však třeba odlišit situaci, kdy odbornost nedopadá na prostředí člověka, nýbrž na člověka samotného. Takto chápaná odbornost totiž vylučuje partnerský vztah, jelikož nutně zakládá hierarchii mezi účastníky, z nichž jeden je odborníkem na druhého. Tím získává hlas odborníka na síle a zároveň zbavuje hlas druhého jeho relevance, jelikož druhý ani nedisponuje potřebnými nástroji proto, aby se s odborníkem pohyboval ve stejné rovině komunikace. Dialog ustupuje do pozadí odbornému posouzení člověka, provedenému na základě zdánlivě objektivních metod – diagnostiky. To stěžejní, co lze těmto metodám vytknout, je, že člověk se stává předmětem domnělé vědecké pravdy.⁵⁹

59 O tomto efektu – nastolení asymetrie ve vzájemných vztazích v důsledku uplatňování odbornosti na člověka – hovoří mj. ve své zprávě bývalý zvláštní zpravodaj OSN pro právo na zdraví, Dainius Pūras, byť v kontextu psychiatrie. Zvláštní zpravodaj konkrétně poukázal na to, že v oblasti duševního zdraví „na klinické úrovni posilují nerovnosti v moci paternalismus, a dokonce patriarchální přístupy, které dominují vztahům mezi psychiatrickými profesionály a uživateli služeb v oblasti duševního zdraví. Asymetrie zneschopňuje uživatele a podřívá jejich právo činit rozhodnutí o svém zdraví, vytvářejíc prostředí, v nichž může docházet a dochází k porušování lidských práv.“ – K tomu viz Zvláštní zpravodaj OSN pro právo na zdraví, Dainius Pūras. Zpráva o právu na duševní zdraví, 2017, A/HRC/35/21, odst. 22. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#). Byť se jedná o zprávu týkající se kontextu psychiatrie a duševního zdraví, její závěry budou stejně relevantní též pro dopad odborného prvku ve vztazích vznikajících v souvislosti se zajišťováním vzdělávání.

S ohledem na to, že český vzdělávací systém je postaven téměř výlučně na individuálním modelu podpory, staví výrazně i na odborných přístupech k člověku, a to již v rámci modelování podpůrných opatření ve vzdělávání. Už toto samotné nastavení narušuje partnerský přístup k dítěti a rodině, jelikož hlavní a nejdůležitější slovo v určení podpůrných opatření, na která bude mít dítě nárok, mají odborníci. A ti využívají objektivizující – diagnostické nástroje, nikoli hlas dítěte a jeho rodiny. Toto podřízené postavení dítěte a jeho rodičů dostatečně nevyrovnává ani případné právo obrátit se při seznámení se s odbornými závěry na dalšího odborníka – právo požádat o revizi doporučení školského poradenského zařízení,⁶⁰ jelikož ani zde není postavení dítěte a rodiny rovné. I zde tak dítě a jeho rodina zůstávají závislé na odbornosti, a tudíž v podřízeném postavení.

Podřízení, k němuž vede uplatňování odbornosti na člověka v různých oblastech jeho života, včetně vzdělávání, je typické pro tzv. medicínský nebo individuální model postižení. Přívlastek medicínský“ je přiléhavý právě na kontext postižení. Ve vazbě k jiným dětem jej lze nahradit obecnějším přívlastkem „odborný“, který může odkazovat k dalším oblastem – třeba pedagogice či psychologii. Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením spojuje tento způsob s nerovností a zpředmětněním člověka, na kterého je odbornost uplatňována⁶¹ a formuluje namísto něj přístup lidskoprávní,⁶² který svým obsahem odpovídá tomu, co bylo výše popsáno jako přístup založený na právech (dítěte). V jádru jde o přístup, kdy se na postižení nenahlíží jako na individuální záležitost člověka, kterou lze podrobit odbornému posouzení, nýbrž jako na charakteristiku prostředí, která člověku v důsledku jeho jinakosti brání realizovat jeho práva na rovnoprávném základě s ostatními. Primární „odbornost“ se zde stávají nároky, při jejichž naplňování však hlas člověka musí hrát primární, nikoli druhotnou úlohu a odpovědnost jako schopnost odpovědět na tyto nároky. Kruhem se zde vrátíme k významu dialogu při zajišťování individuální přístupnosti (viz část k přiměřeným úpravám viz část 1.3.2 Přiměřené úpravy).

Dominance odborného prvku a vztahová asymetrie, kterou tato dominance zakládá, se nevyčerpává jen při rozhodování o konkrétních podpůrných opatřeních. Hraje svou úlohu v celém vzdělávacím procesu, jelikož vytváří základ pro panství pohledu profesionálů působících ve vzdělávání nad pohledem samotného dítěte a jeho rodiny. V samotném průběhu vzdělávacího procesu je odborný pohled důležitější než pohled dítěte a jeho rodiny. **Nepřijetí odborného pohledu není vnímáno jako příležitost k dialogu a společnému hledání řešení, ale jako selhání dítěte či rodičů, kteří nedokážou přijmout objektivní – vědeckou pravdu o sobě samých a v důsledku toho poškozují „příznivý vývoj dítěte“.** Co je příznivým vývojem dítěte je vnímáno jako objektivní a nezpochybnitelná kategorie.

„Navrhovali a vnucovali mi zkrácenou výuku. (...) Když mě nutili, abych dceru nechala doma, říkali, že si musím uvědomit, že dcera je moje priorita, není nic jiného a musím se vždy chovat s ohledem na ni.“

matka 10leté dívky

„Zřejmě bude záležet na novém speciálně pedagogickém centru, budou syna nejspíše moct zařadit do kategorie těžkého mentálního postižení (namísto nynějšího středně těžkého) a pak už by syn nemohl chodit do školy, která není pro tyto žáky určená.“

matka 12letého chlapce

60 Školský zákon, § 16b.

61 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, CRPD/C/GC/6, odst. 8. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v českém překladu je Obecný komentář dostupný [zde](#).

62 *Ibid.*, odst. 9.

„Se spádovou školou jsem byla domluvená, že syn ještě bude mít odklad, byla to tedy tehdy jen formalita ve speciálně pedagogickém centru. Z nějakého důvodu mu už ale speciálně-pedagogické centrum chtělo stanovit způsob vzdělání, i když syn ještě do školy jít neměl. (...) Stanovili, že syn má střední mentální postižení a že doporučují speciální školu.“

matka 9letého chlapce

„Měli jsme problémy se speciálně pedagogickým centrem. Syn působil docela bez problémů, takže ze strany speciálně pedagogického centra začal nátlak ohledně toho, proč je ve stacionáři, a ne raději u nich. Důvodem bylo, že tam neměli dostatečnou rehabilitaci. Speciálně pedagogické centrum na nás tlačilo, že takhle syn nebude mít pořádné vzdělání. Kdyby byl nátlak ještě větší, asi bychom podlehli. Problémy se speciálně pedagogickým centrem pokračovaly, speciálně pedagogickému centru se pořád nelíbilo, že syn není u nich, a tak nám nechtěli dát „potvrzení do školy“. Nechtěla jsem ale dát syna do speciální školy, a tak jsem začala se synem zkoušet psychologické testy. Speciálně pedagogické centrum na nás tlačilo, aby měl syn odklad a aby nechodil do běžné školy, ale k nim. Syna by dále vzali na Montessori základní školu, ale musel by mít asistenci, a to by nás stálo hodně peněz. Hledala jsem tedy další školu. Syn zatím podstoupil tři různá vyšetření, všechna dopadla špatně a syn by takto musel chodit do speciální školy. Nakonec jsme našli centrum, kde nám řekli, že syn je velmi šikovný a neměl by jít do speciální školy. Dále jsme tedy hledali vhodnou bezbariérovou běžnou základní školu. Šli jsme se se synem jen podívat k zápisu, abychom věděli, jak to tam vypadá, ale s tím, že syn bude mít stejně odklad a že by ho tam asi ani nevzali. U zápisu zkoušeli se synem běžné věci a všechno docela dobře zvládl, s výjimkou fyzických aktivit kvůli fyzickému postižení. Ale zase některé věci, např. jemnou motoriku, měl tvrdě natrénované. Učitelka nám při zápisu sdělila, že odklad není třeba, že zajistí asistenci a syna přijmou. (...) Zmíněná učitelka měla zájem zařídit integraci syna a byla i rázná, takže např. speciálně pedagogickému centru vrátila „papíry“, podle kterých syn nemohl být integrován do běžné školy. Ale i nadále jsme měli po celou dobu na základní škole se speciálně pedagogickým centrem problémy. (...) Tlačili na nás, aby syn fungoval od 5. třídy bez asistenta, že dále to s ním prostě nejde. Následně byl ale syn diagnostikován s Aspergerovým syndromem. Dále tedy asistence spadala spíše pod toto znevýhodnění, a nebyl už proto nadále takový problém se speciálně pedagogickým centrem.“

matka 21letého muže

v citované výpovědi matka vzpomíná na dobu, kdy syn navštěvoval základní školu

„Podali jsme žádost o revizní šetření ohledně individuálního vzdělávacího plánu, kvůli změně rehabilitační tělesné výchovy místo hudebně tělesné výchovy apod. Naopak o pomůcku na oční ovládání jsme ani nežádali, ale syn ji dostal. Škola na to ale nereagovala, oční ovládání stejně nezajistila. Mezitím se vyměnilo vedení školy a začalo dělat vše, aby to nemuseli dělat a aby se podpora snížila. Speciálně pedagogické centrum vyšlo vstříc novému vedení, nikde nebylo napsáno, že by podpora byla nadbytečná. Naopak. Ale speciálně pedagogické centrum přesto podporu snížilo. Syn už tedy nemá nárok na rehabilitace, ani pomůcku očního ovládání apod. Revize byla jedno velké divadlo. Podali jsme návrh i na revizi této zprávy, odvolali jsme se. Speciálně pedagogické centrum nereflektovalo třeba ani vyjádření fyzioterapeutky. Revizní pracoviště má 60 dní na vyjádření, ale trvalo to od září do dubna, vymlouvali se třeba na koronavirus. revizní pracovnice syna vůbec neviděly, přesto nastavovaly, jaká má mít podpurná opatření, a ještě více mu snížily podporu. Vůdčí osobou v tomto případě byla ředitelka speciální školy. Podle ní jsou opatření zátěží pro učitele. I když je ve třídě šest dětí, dva asistenti a učitel, je třeba problém napsat do notýsku čtyři řádky

o tom, jaký měl syn ve škole den. Syn přitom nemluví, doma tedy není na co navázat, když nevíme, co celý den dělal. (...) Speciálně pedagogické centrum řešilo, jestli je vhodné, aby syn chodil do školy, nebo aby se vzdělával doma a prý u naší rodiny by s klidným svědomím mohli doporučit vzdělávat se doma, protože syn má zdatné rodiče.“

matka 14letého chlapce

Nezřídkou v těchto případech může dojít, nepodřídí-li se dítě či rodina odbornému pohledu včas, k aktivování dalších autoritativních postupů. V českém vzdělávacím systému se jedná především o oznámení situace ve škole orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Na začátku roku 2020 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy předložen návrh novely školského zákona, který navrhoval systémově zakotvit povinnost škol oznamovat orgánům sociálně-právní ochrany dětí situace, kdy rodiče dítěte odmítnou vyhledání pomoci školského poradenského zařízení „ve zjevném rozporu se zájmem dítěte“, nebo odmítnou způsob vzdělávání na základě doporučení školského poradenského zařízení „ve zjevném rozporu se zájmem dítěte“.⁶³ Ačkoliv návrh dosud nebyl předložen vládě, výstižně ukazuje tendenci směrem k dominanci odborného přístupu k dětem a jejich rodinám v současném vzdělávacím systému.⁶⁴

„Řekli jsme si, že syna zkusíme dát jinam. Spádové školy jsme měli dvě, ta druhá byla větší. Tamější ředitelka se tvářila, že to bude v pohodě, ale nakonec taky vydala zamítavé rozhodnutí. (...) Od června do září jsme si o tom dopisovali, škola se pořád vymlouvala, že na syna nejsou připraveni. Pořád chtěli doložit nějaké další a další papíry. Škola zavolala i OSPOD, aby nás zkontrolovali.“

matka 10letého chlapce

v citovaném úryvku vzpomíná na okolnosti nástupu syna do základního vzdělávání

1.5 Vláda práva, povaha nároků a jejich vymahatelnost

Posledním aspektem, který by měl být v souvislosti s povahou vzdělávání jako práva jistě zmíněn, je otázka závaznosti nároků, které dané právo zakládá, a jejich vymahatelnosti v případě, že tyto nároky nebudou plněny dobrovolně.

„Lidská práva jsou právně vymahatelné nároky, což je klíčová skutečnost, která odlišuje přístup založený na právech od přístupu založeném na rozvoji. Tím, že jsou lidem dána práva a státy činěny odpovědné za realizaci těchto práv, činí přístup založený na právech ze vzdělávání vymahatelné právo, kterého se oprávnění mohou domáhat. To je zřejmé u marginalizovaných anebo jiným způsobem opomenutých. Bez práva na vzdělání mohou být ignorováni, zatímco studenti s více výhodami v městských oblastech mohou mít přístup k lepším vzdělávacím příležitostem.“

*Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry
Řízení a právo na vzdělání, odst. 20⁶⁵*

⁶³ K tomuto oznamování může docházet i v současnosti, děje se tak však na základě nesprávně pochopené roli orgánů sociálně-právní ochrany dětí a interpretace jejich věcné působnosti.

⁶⁴ V důvodové zprávě k návrhu novely byla navržena změna odůvodněna zájmem na zefektivnění spolupráce škol, školských zařízení a orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Děti a rodiny jako koneční příjemci vzdělávacího systému byli postaveni spíše do role předmětu spolupráce než skutečných partnerů. Návrh je dostupný [zde](#).

⁶⁵ Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o řízení a právu na vzdělání, 2018, A/HRC/38/32, odst. 20. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

Závaznost a vymahatelnost mohou být narušeny mnoha faktory. Podrobněji se na ně zaměříme ještě v části III. Faktické překážky vymahatelnosti. Na tomto místě bychom však chtěli věnovat pozornost především principu vlády práva jako základního prvku právního státu. Vládu práva [angl. „rule of law“] můžeme postavit do kontrastu s vládou osob [angl. „rule of persons“]. V případě vlády osob je panství svěřeno právě těmto osobám, které se rozhodují podle své vůle, tedy svévolně. U vlády práva mluvíme o tom, že panství je svěřeno právu – systému právních norem, před nimiž jsou si všichni rovni a které jsou předvídatelné. Tyto normy se stávají omezením i pro subjekt, který má v daném případě rozhodnout, jelikož mu vytyčují mantinely, v nichž se jeho rozhodnutí musí pohybovat staví jej do postavení služebníka těchto pravidel. Jinými slovy, rozhodující subjekt již podle své vůle pravidla netvoří, ale podřizuje se vytvořeným pravidlům a svým rozumem se snaží zjistit jejich obsah.

1.5.1 Nedostatečně zákonně ukotvené nároky

Ve vzdělávacím procesu není princip vlády práva vždy dodržen. Právní úprava je stále výrazně postavena na poměrně širokých a z hlediska pravidel vágně uchopených rozhodovacích pravomocích zejména ředitele školy, a to alespoň v některých otázkách organizace vzdělávání. Může se jednat např. o přeřazení dítěte do jiné třídy (viz výpověď v části 1.4 Partnerství namísto panství). Jako velmi problematická se při rozhovorech ukázala vymahatelnost účasti dětí na těchto částech vzdělávání, které nesouvisejí s přímou výukou, především účast v družině.

„Ted' už ale dcera nesmí do družiny. Nikdy ji nevyloučili, nemá žádné písemné rozhodnutí, jen ji tam prostě nebrali.“

matka 10leté dívky

„Pak si mě zavolala vedoucí vychovatelka z družiny. Šli jsem tam i s otcem. Vychovatelka nám dala 14 dní na to, aby se synovo chování zlepšilo, jinak syna z družiny vyhodí a příští školní rok tam nebude moct. Ptala jsem se jí, jestli chápe, co tím způsobí, když syn dojíždí, navíc syn ve družině moc chtěl být. Těžko by se mu vysvětlovalo, proč tam být nemůže. (...) Za 14 dní jsme se ve družině znovu sešli. Řekli, že syn se nechoval dobře a další školní rok tam nebude moct chodit. Odpověděla jsem, že asi i potřebují místo pro jiné žáky. Družinářka říkala, že družina není nároková a nemusí nic vysvětlovat. Ani na žádost nám nevydali písemné rozhodnutí. Družina dá rodině zápisový lístek, nikde se to neneviduje. I když ho rodina včas odevzdá, nedá se to dokázat. Takže družinářka jen řekla, že jsem neodevzdala zápisový lístek. Rodiče v takové situaci nemají jak dokázat, že se opravdu do družiny přihlásili. Nenapadlo mě tehdy to psát i mailem, abych to měla písemně. Ve družině nejsou tyto formální písemné procesy zvykem, proto hodně žáků do družiny nechodí.“

matka 16letého chlapce

matka vzpomíná na období, kdy byl syn na 1. stupni základní školy

„Synovi nebylo dovolováno, aby chodil do družiny, i když jsem pracovala. Byly tam i děti rodičů, kteří nepracovali, děti ze všech ročníků. Nebyla stanovena kritéria přijetí do družiny, spíše brali ty, kteří nebyli tolik nároční. Musela jsem platit asistenta⁶⁶, který po obědě pro syna přišel dvakrát nebo třikrát do týdne a odvedl ho do soukromé lesní školky.“

matka 11letého chlapce

v době, na kterou vzpomíná, byl syn v přípravném ročníku základní školy

Jiným příkladem absence vlády práva může být absence účinného zákonného nároku na přijetí do školy, včetně mateřské školy. Ta souvisí s otázkou spádovosti, která nemusí být v některých segmentech českého vzdělávacího systému nastavená vůbec, např. u speciálních škol, anebo zcela nevhodně k životní situaci dítěte a dané rodiny, ve vazbě na místo trvalého pobytu a nikoli skutečného bydliště, což může být problematické především u rodin, které se často stěhují.

„Následně šel syn do školy pro zrakově postižené, i když vidí zcela normálně. Žádná jiná škola ho nechtěla přijmout. V té době bylo synovi 9 let. Prosila jsem ředitelku této školy, aby ho vzala, protože prospívá v kolektivu dětí, které nemají autismus. Děti s autismem se naopak bojí. Ředitelka na této škole je fajn, ale speciální pedagožky si neustále stěžují, že tam syn nepatří. Záleží hodně na asistentovi pedagoga. Je těžké bojovat proti škole, která tam to dítě nechce, i když je na straně rodičů ředitelka. Nikdy jsem nechtěla být rebel, ale situace mě k tomu přivedla.“

matka 12letého chlapce

„Syn chodil do mateřské školy pro děti s tělesným postižením, ale jen jeden rok. Chtěli jsme, aby chodil už dříve, od čtyř let, ale opakovaně nebyl přijat. Jeho postižení je prý natolik těžké, ale byly to spíš výmluvy. Syn tedy nastoupil až v šesti letech.“

matka 14letého chlapce

„Chtěla jsem poté už se synem pryč z této školy. Speciálně pedagogické centrum se k tomu nestavělo nápomocně. Byla jsem bez peněz. Našla jsem si seznam škol v kraji a obvolávala je, telefon mě tehdy stál spoustu peněz. Nikdo se se mnou nechtěl ani bavit, jen jedna ředitelka, ale to taky nakonec nevyšlo.“

matka 15letého chlapce

matka vzpomíná na okolnosti přestupu syna ze základní školy speciální

Stejný problém, tedy absence nároku na přijetí do konkrétního zařízení, respektive na poskytnutí služby od něj, je dán též v případě školských poradenských zařízení. Zákonný nárok na poskytnutí služby lze upravit i jinak než spádovostí. Např. v případě poskytování sociálních služeb zákon taxativně vymezuje důvody, pro které je poskytovatel služby oprávněn službu člověku neposkytnout, přičemž v ostatních případech při podání žádosti službu naopak poskytnout musí a nemá zde žádný prostor pro uvážení.⁶⁷ Tento omezený prostor pro poskytnutí služby pak doplňuje též zákonné ukotvení odpovědnosti kraje za zajištění dostupnosti sociálních služeb na svém území,⁶⁸ které se mohou domáhat i přímo oprávněné osoby.⁶⁹

Absence podobně nárokově nastavené právní úpravy činí největší problémy především v případě, že dítěti či rodině nevyhovuje přístup školského poradenského zařízení v jejich okolí. S ohledem na skutečnost, že poskytování podpory je založeno na odborném základě (k tomu více viz část 3.2 Převládající odborný a individuální přístup), je postoj konkrétního školského poradenského zařízení zcela klíčový a souvisí i s naplněním požadavku přijatelnosti vzdělávání (k tomu více viz část 2.3 Přijatelnost). Pokud se rodina nedokáže ztotožnit s postojem školského poradenského zařízení v jejich okolí, na které byli typicky odkázáni školou, končí často vržena

67 Zákon o sociálních službách, § 91 odst. 3.

68 Ibid., § 95 písm. g).

69 K tomu viz především nález Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. I. ÚS 2637/17. Viz též rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 30. 10. 2014, č. j. 4 Ads 134/2014-29.

na orbit mnohdy nekonečného hledání náhradního školského poradenského zařízení a neustávajícího narážení na odmítavé odpovědi ze strany těchto zařízení.

„Speciálně pedagogické centrum je jen jedno v celém kraji. Pokud rodiče nejsou spokojeni, tak mají uzavřenou cestu v celém kraji. Podala jsem stížnost, protože tam bylo pochybení, a pak syn neměl kam se zapsat. Museli jsme hledat speciálně pedagogické centrum v jiném kraji. Máme možnost volby, hledali jsme i v jiném kraji, ale většinou tam nebyla ochota. Oslovila jsem asi pět speciálně pedagogických center v jiných krajích, ale jen jedno nakonec vyhovělo. Navrhovala jsem jim, že jim pokryji náklady na dopravu, ujišťovala jsem je, že syn není problémový, že do školy nebudou muset jezdit často. Speciálně pedagogické centrum je tedy ve škole asi jen jednou ročně, není tam dostatečná podpora.“

matka 13letého chlapce

Vzdělávání jako právo je širší než přímá výuka [viz výše část 1.3.1 a) Obecně k přístupnosti]. Není proto potřeba, aby nárok dítěte na to, aby ve své škole bylo přijato do družiny, nebo aby mělo příležitost se účastnit i zájmových akcí, které škola nabízí v podobě kroužků, výletů apod. bylo explicitně ukotveno v zákoně. I tak se zde uplatní koncepty přístupnosti a přiměřených úprav. Jedinou možností, kdy lze dítě vyčlenit, je rovina přiměřených úprav, kdyby škola prokázala, že pro ni poskytnutí přiměřené úpravy představuje nepřiměřené nebo nadměrné zatížení. Jedná se tedy o zcela ohraničenou a výjimečnou pozici, která by vyžadovala důsledné zdůvodnění a možnost se proti takovému rozhodnutí bránit.

Přesto v některých případech je pro praktickou vymahatelnost nároku zákonná úprava skutečně potřeba, a to např. právě v případě výše uvedeného problému spádovosti. Bez ní oprávněný člověk nemůže určit, vůči které škole by svůj nárok měl vymáhat. Ani tato situace však neznamena, že by v ní nárok člověka vůbec neexistoval. Jen je třeba jej uplatnit vůči státu a nikoli vůči škole, jelikož problém má strukturální povahu a odpovídá za něj právě stát (viz dále část 4.4 Kdo nese odpovědnost?).

1.5.2 Problematika podzákoné právní úpravy

Zcela specifickým problémem je význam, který v českém vzdělávacím systému sehrávají podzákoné právní předpisy, především vyhlášky Ministerstva školství. **Právě ve vyhláškách Ministerstva školství lze objevit klíčové normy, které zužují výslovně zákonem formulovaný nárok.** Typickým příkladem je úprava nároku na poskytnutí podpůrných opatření ve vzdělávání, která na zákonné úrovni není z hlediska rozsahu a kontextu poskytované podpory nijak omezena, snad s výjimkou cílové skupiny dětí, pro které jsou tato opatření určena. I ta je však formulována obecně.

Ze zákona nevyplývají žádné další podmínky pro poskytnutí podpůrného opatření a zákon tak vytváří dojem, že dítěti bude poskytnuto to podpůrné opatření, které s ohledem na svou situaci bude potřebovat. Omezující podmínky pro poskytování některých podpůrných opatření jsou však formulovány v podzákoném právním předpise, konkrétně ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. A z přílohy vyplývá nemožnost poskytnutí některých podpůrných opatření ve speciálních školách, třídách, odděleních a studijních skupinách.⁷⁰

Takový stav, kdy podzákoný právní předpis omezuje zákonem ukotvený nárok, nelze považovat za souladný s principem vlády práva. To vyplývá z pravidla, že podzákoné právní

předpisy se musí pohybovat v mezích zákona,⁷¹ přičemž zúžení zakotveného nároku jednotlivce na podzákoně úrovni je třeba považovat za překročení těchto mezí, jelikož moc výkonná zde výrazně modifikuje jasně formulovaný záměr moci zákonodárné.⁷²

„Prováděcí předpis je nyní podle mě v rozporu se školským zákonem. Školský zákon říká, že děti mají nárok na podpůrná opatření bez ohledu na typ školy, na který chodí. Ale vyhláška nyní neumožňuje poskytnout asistenta pedagoga, asistenta pedagogické péče a kompenzační pomůcky do speciálních škol. Na potřebu dětí se myslí nejméně. Nemožnost poskytovat podpůrná opatření ve speciální škole je také argument, proč syn nemá novou židli.“

matka 14letého chlapce

„Určitě se od sebe liší regiony. Kdybychom měli mít dítě ve škole s minimálními výstupy, tak by syn nesměl mít asistentku, tím pádem by to nezvládl, ale v jiných regionech to podle mě jde.⁷³ To vůbec nechápu. Ani na základní škole speciální ale syn nemůže mít svého asistenta.“

matka 14letého chlapce

„Zaskočilo mě, že syn nemá mít v mateřské škole podpůrná opatření. Musel tedy projít přezkumem, změníme i neurologa a vyhodnotíme ty dva roky na speciální mateřské škole. Myslím si, že potřebuje alespoň sdíleného asistenta, na kterého se bude moci obrátit. Syn by měl zvládat osnovy ve speciální škole, na běžné škole by měl nárok na asistenta, ve speciální se ho budou snažit zařídit.⁷⁴ Třeba se časem ukáže, že není třeba, ale je nyní důležité, abychom měli jistotu, že se syn bude moct na někoho obrátit.“

matka 7letého chlapce

II. Kvalitativní obsah práva na vzdělání

Právo na vzdělání nedojde svého naplnění pouze formálním zapojením dítěte do vzdělávání. Toto právo má též kvalitativní obsah – vyplývají z něj nároky na podobu

71 Ústava České republiky, čl. 78 a čl. 79 odst. 3.

72 Týká-li se navíc takové omezení nároku, který je na zákonné úrovni zakotven s cílem sloužit k naplňování lidských práv, odporuje omezující podzákoně právní úprava též jednomu ze základních pravidel ochrany lidských práv, a to požadavku zákonnosti zásahu. – K tomu viz Listina základních práv a svobod, čl. 4 odst. 2: „Meze základních práv a svobod mohou být za podmínek stanovených Listinou základních práv a svobod (...) upraveny pouze zákonem.“

73 V důsledku novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, provedené vyhláškou č. 196/2019 Sb., došlo k vyloučení poskytování služby asistenta pedagoga ve vymezených školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona jako podpůrného opatření pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga zde může dále působit, jeho mzda však nebude hrazena z prostředků poskytnutých na podpůrné opatření pro dané dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, ale přímo z běžného rozpočtu školy. Proto se může situace výrazně lišit nejen mezi regiony, jak o tom hovoří respondentka, ale i mezi jednotlivými školami. Zbavením služby asistenta pedagoga její povahy podpůrného opatření došlo ke ztrátě nárokovosti daného opatření pro konkrétní dítě a vznikl daleko větší prostor pro uvážení školy a jejího zřizovatele, bude-li asistenty pedagoga zaměstnávat a v jakém počtu. Více viz Asistentpedagoga.cz. Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole [online; citováno 24/2/2021]. Dostupné [zde](#).

74 Pozn. Ve speciálních školách, třídách, odděleních a studijních skupinách může asistent pedagoga působit, ale v případě, že její škola zaměstnává jako zaměstnance. Formálně se nejedná o podpůrné opatření podle § 16 školského zákona, a to právě v důsledku omezení, které v tomto ohledu nastavuje podzákoně právní předpis – viz část 1.5.2 Problematika podzákoně právní úpravy.

i organizaci vzdělávání a postavení dítěte v tomto procesu. Tato kvalitativní stránka práva na vzdělání je vyjádřena již v CRC, a to v čl. 29 odst. 1, který upravuje cíle vzdělávání.⁷⁵ První zvláštní zpravodajka OSN, Katarina Tomaševski, se pokusila tento kvalitativní rozměr práva na vzdělání formulovat prostřednictvím čtyř požadavků, které posléze doznaly širokého uznání. V návaznosti na své anglické názvy začaly být tyto požadavky nazývány též jako tzv. 4A schéma, jelikož jimi byly dostupnost [angl. „availability“]; přístupnost [angl. „accessibility“]; přijatelnost [angl. „acceptability“] a přizpůsobitelnost [angl. „adaptability“].⁷⁶

4A schéma rozhodně není žádným dogmatem. V mnoha zprávách, týkajících se i jiných práv, která, stejně jako právo na vzdělání, bývají ze své velké části řazena mezi tzv. práva sociální, bývá toto schéma lehce modifikováno. Např. může být zvlášť zdůrazněn aspekt finanční přístupnosti [angl. „affordability“] jako samostatný požadavek, anebo může docházet k mírnému přeformulování požadavků přijatelnosti a přizpůsobitelnosti, např. v podobě nahrazení požadavku přizpůsobitelnosti požadavkem kvality⁷⁷, anebo v podobě formulace požadavku adekvátnosti [angl. „adequacy“].⁷⁸

Kvalitativní obsah práva na vzdělání byl ještě více zdůrazněn přijetím CRPD, která již výslovně formuluje právo na vzdělání jako právo na inkluzivní vzdělávání (čl. 24). Bylo by nesprávné tuto výslovnou formulaci interpretovat tak, že v jiných mezinárodních úmluvách, v nichž bylo právo na vzdělání uznáno do té doby, nebyl požadavek inkluze obsažen. K principům inkluze jistě odkazuje i CRC, a to právě především v čl. 29 odst. 1. Význam čl. 24 CRPD tak spočívá především v jeho přesnější formulaci, nikoli obsahovém posunu. Tím čl. 24 CRPD nabývá významu nejen pro děti s postižením, ale též pro děti, které jsou nositeli jiných znaků zranitelnosti, jelikož z hlediska svého vyjádření přesněji formuluje, na co mají tyto děti právo i jako děti bez postižení na základě čl. 28 a 29 odst. 1 ve spojení s čl. 2 CRC.

„Inkluzivnímu vzdělávání je třeba rozumět jako:

(a) základnímu lidskému právu všech žáků. Především je vzdělávání právem individuálního žáka a nikoli, v případě dětí, právem rodiče či pečovatele. Rodičovská odpovědnost by se v tomto ohledu měla být podřizovat právům dítěte;

(b) principu, který si cení pohody [angl. „well-being“] všech studentů, respektuje jejich přirozenou důstojnost a autonomii a uznává požadavky jednotlivců a jejich možnost být účinně začleněn do společnosti a přispívat jí;

⁷⁵ V českém překladu se nesprávně užívá výraz „cíle výchovy“, ale angl. „education“ či fr. „éducation“ je zde skutečně na místě přeložit jako vzdělávání a nikoli výchovu, o níž CRC hovoří ve zcela jiném kontextu i v jiných termínech [angl. „upbringing“, fr. sloveso „élever“]. Tento závěr potvrzuje i Obecný komentář Výboru OSN pro práva dítěte č. 1, který spojuje čl. 29 odst. 1 s čl. 28, která garantuje dítěti právo na vzdělání, s tím, že „článek 29 (1) nejen přidává právo na vzdělání, které se uznává v čl. 28, kvalitativní rozměr, který reflektuje práva a vrozenou důstojnost dítěte; rovněž trvá na tom, že je nezbytné, aby v centru vzdělávání stálo dítě a aby vzdělávání bylo k dětem vstřícné a zplnomocňující, a zdůrazňuje, že je třeba, aby vzdělávací proces byl založen na vlastních principech, které hlásí.“ – Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 1 (2001): Článek 29 (1): cíle vzdělávání, CRC/GC/2001/1, odst. 2. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

⁷⁶ K tomu viz Zvláštní zpravodajka pro právo na vzdělání, Katarina Tomaševski. Zpráva ze dne 13. 1. 1999, E/CN.4/1999/49, odst. 50 – 74. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

⁷⁷ Požadavek kvality se objevuje např. u lidského práva na zdraví. K tomu viz Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 14 (2000): Právo na nejvyšše dosažitelnou úroveň zdraví (čl. 12 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech), E/C.12/2000/4, odst. 12 (d). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

⁷⁸ Např. v případě práva na sociální zabezpečení podle čl. 9 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech. K tomu viz Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 19 (2008): Právo na sociální zabezpečení (čl. 9), E/C.12/GC/19, odst. 22. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

(c) **prostředku realizace dalších lidských práv.** Je základním prostředkem pro to, aby se lidé s postižením mohli pozvednout z chudoby, získat prostředky pro své plné zapojení do svých komunit a být chráněni před vykořisťováním. Je rovněž primárním prostředkem k dosažení inkluzivních společností;

(d) **výsledku procesu pokračujícího a proaktivního závazku eliminovat překážky bránící právu na vzdělání,** společně se změnami kultury, politiky a praxe běžných škol s cílem přizpůsobit se a účinným způsobem zapojit všechny studenty.“

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 10⁷⁹

Níže se budeme jednotlivým požadavkům věnovat podrobně.

2.1 Dostupnost

Požadavek dostupnosti [ang. availability] odkazuje především k infrastruktuře vzdělávacích zařízení a služeb. Této infrastruktuře je třeba rozumět v nejširším možném rozsahu. Bude tedy vedle „prostých“ škol zahrnovat např. též nároky na jejich hygienické zázemí, či materiální vybavení, včetně učebních pomůcek, knihovny, počítačového vybavení a informačních technologií, jakož i nároky na personální zabezpečení vzdělávání.⁸⁰ V systému založeném převážně na modelu individuální podpory, jako je tomu v případě českého vzdělávacího systému, bude hrát významnou úlohu též dostupnost individuálních podpůrných opatření.

Problémů, které v českém vzdělávacím systému vyvstávají z hlediska dostupnosti vzdělávání, a to v oblasti vzdělávací soustavy, tak i v oblasti individuální podpory, je více a mají různé podoby i příčiny.

Z hlediska dostupnosti vzdělávací soustavy je velkým problémem vlastní nastavení nároku dítěte na přijetí do předškolního a základního vzdělávání. V českém právním řádu je spojen se spádovostí. Ta má však výrazné limity, jelikož nemusí dítěti garantovat nárok na přijetí do školy (i mateřské), a to především z těchto důvodů:

- spádovost je spojena s místem trvalého pobytu, což může působit jako diskriminační kritérium pro některé děti, a to s ohledem na jejich životní a sociální situaci (ve velmi zranitelném postavení se ocitají děti, které se se svou rodinou často stěhují, anebo bydlí v nejistém bydlení, kde nemohou mít trvalý pobyt, např. z toho důvodu, že rodina nedisponuje právním titulem k užívání prostoru, který obývá);
- spádovost nedopadá na speciální vzdělávání, v důsledku čehož děti, které již tak stojí mimo hlavní vzdělávací systém, nemají ani nárok na přijetí na školu ve svém okolí. Jsou odkázány na uvážení ředitele školy, které nemá zákonem nastaveno žádné pevné hranice. I speciální školy přitom mají tendenci si mezi dětmi vybírat a absence nároku na přijetí se tak může stát pro děti s výraznou mírou podpory, tedy výrazně odlišné z hlediska dostupnosti fatální (viz výše část 2.1 Dostupnost).

„Na předchozí škole nám řekli, že příští rok už musí odejít a že už tam nemůže být. Škola realizovala projekt inkluze dětí s autismem, který nevyšel. Z první školy jsme se stáhli sami, protože to nemělo smysl. Syn zde chodil do přípravné třídy pro děti s autismem,

79 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 10. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#). Pozn. zvýraznění doplněno.

80 Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 13 (1999): Právo na vzdělání (čl. 13 Paktu), E/C.12/1999/10, odst. 6 (a). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

kde se zlepšoval, ale na třídu pro 30 dětí by se tam nepřipravil. Teď na současné škole se ho budeme snažit udržet, protože už nevíme, kam jinam by syn šel. I kdybychom přistoupili na to, že syn patří do třídy pro autistické žáky, kapacita je tam tak malá, že někde dokonce losují a koho nevyberou, ten musí zůstat doma.“

matka 12letého chlapce

Dalším významným problémem z hlediska dostupnosti vzdělávací soustavy může být kapacita vzdělávacích institucí. V některých případech může být nedostatečná, což je problém, s nímž se lze nejčastěji setkat v oblasti předškolního vzdělávání. Odpovědnost za zajištění dostupnosti vzdělávání je ve školském zákoně v případě předškolního a základního vzdělávání navíc opět navázána toliko na místo trvalého pobytu (případně na umístění dítěte v zařízení náhradní péče),⁸¹ a děti, které pobývají mimo místo svého trvalého pobytu, často vzdáleného i stovky kilometrů, se tak fakticky ocitají bez zákonem ukotveného nároku na dostupnou vzdělávací instituci.

„Hledali jsme nejprve veřejnou mateřskou školu, ale nenašli jsme žádnou, kam by syna vzali, takže šel do soukromé mateřské školy.“

matka 11letého chlapce

Problémy mohou vznikat též v otázce dostupnosti individuální podpory, přičemž v rozhovorech nejpalčivěji rezonovala dostupnost asistenta pedagoga, ať již obecně, či pro určitou část vzdělávání v širším slova smyslu, např. pro zapojení dítěte do družiny.

„Dcera byla přijata do družiny, bylo to i zaplacené, ale nedovolili jí tam chodit. Chodila jsem do práce a začala shánět asistenci, což je těžké obzvláště v našem kraji, kde nejsou asistenti dostupní.“

matka 10leté dívky

V neposlední řadě lze jako problém dostupnosti vnímat též legislativní překážky v přístupu k podpůrným opatřením v případě, že je dítě ke svému účinnému a plnohodnotnému zapojení do vzdělávání potřebuje (k tomu viz více část 1.5 Vláda práva, povaha nároků a jejich vymahatelnost).

2.2 Přístupnost

O přístupnosti [angl. „accessibility“] bylo pojednáno již výše v kontextu zákazu diskriminace. Přístupnost, která se vymezuje jako součást kvalitativních požadavků na vzdělávání nemá jiný obsah. Oproti pohledu optikou antidiskriminačního práva, prezentovanému v části 1.3 Jedinečnost člověka a zákaz diskriminace, se bude lišit pouze v tom, že v kontextu 4A schématu do sebe bude pohlcovat i koncept přiměřených úprav⁸² a specifických opatření. Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání tento rozměr přístupnosti vystihuje tak, že „[a]by bylo přístupné, musí být vzdělávání nediskriminační a otevřené každému, s pozitivními opatřeními k začlenění marginalizovaných studentů.“⁸³

Stejně jako v případě dostupnosti, i přístupnost se bude vztahovat ke vzdělávací soustavě

81 Viz školský zákon, § 178 odst. 1 a § 179 odst. 2.

82 K tomu viz např. Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 22. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

83 Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o řízení a právu na vzdělání, 2018, A/HRC/38/32, odst. 20. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

jako takové, tedy k přístupnosti škol, ale rovněž k jednotlivým součástem vzdělávacího procesu a materiálního vybavení nezbytného pro vzdělávání.

„Celý vzdělávací systém musí být přístupný, včetně budov, informací a komunikačních nástrojů ...osnov, vzdělávacích materiálů, vzdělávacích metod, posouzení a jazykových a podpůrných služeb. Vzdělávání studentů s postižením musí být navrženo tak, aby posilovalo inkluzi a garantovalo jim rovnost v průběhu jejich vzdělávání. Např. školní doprava, zásobování vodou a sanitární zařízení (včetně hygienických zařízení a záchodů), školní kavárny a odpočinkové prostory by měly být inkluzivní, přístupné a bezpečné. Smluvní státy se musí zavázat k urychlené implementaci univerzálního designu.“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 22⁸⁴*

Vedle příkladů nedostatečné přístupnosti, které byly zmíněny již v části 1.3.1 Přístupnost, lze v této části zmínit např. komunikační bariéry, které dopadají nejen na děti s jiným mateřským jazykem, než je vyučovací jazyk (typicky čeština), ale i na děti příslušející k nejruznějším menšinám či dětem s postižením.

„Asistentka měla podle speciálně pedagogického centra umět znakový jazyk, ale neuměla ho a říkala, že to nevdí, protože dcera jí rozumí. (...) U základní školy speciální se běžně předpokládá, že by tam měli být kvalifikovaní učitelé a měla by to pro ně být samozřejmost. Učitelé na dané škole ale vůbec neuměli znakovat, přestože to má dcera určeno od speciálně pedagogického centra jako podpůrné opatření. Škola ale nic takového nezajišťovala, maximálně se učitelé naučili znakovat pár věcí. I znakový jazyk se u dětí musí rozvíjet.“

matka 10leté dívky

Významným aspektem v přístupnosti je též **přístupnost finanční**, někdy vyčleněná jako samostatný – pátý A požadavek [angl. affordability]. Finanční přístupnost souvisí se samotným způsobem organizace vzdělávání, protože základní vzdělávání by mělo být bezplatné neprodleně, přičemž státy by měly usilovat též o zajištění bezplatného středního i vyššího vzdělání.⁸⁵ To u nás problém není.

Finanční přístupnosti je ale třeba rozumět širěji než jako pouhému nároku na bezplatnost vzdělávání. Finanční přístupnost bude souviset též s dalšími nároky na poskytování vzdělávání, jako např. s náklady na poskytnutí individuální podpory či s náklady dojíždění do školy, které mohou hrát velmi významnou roli právě v situaci, kdy dítě nemá zajištěnou přístupnost v rámci běžné, své spádové, školy. Otázky finanční přístupnosti budou vyvstávat též v situaci, kdy škola nebude zajišťovat dostatečnou přístupnost ve všech oblastech souvisejících se vzděláváním (k tomu viz část 1.3.1 c) Nepřístupnost založená specializací a resortismem) a rodina bude nucena tuto absenci podpory vykrývat prostřednictvím využití jiných služeb, např. služeb sociálních, anebo bude dítěti sama poskytovat podporu, např. při výletech či školách v přírodě, čímž jí budou vznikat další dodatečné náklady.

„Už jsem objela to město, protože mě tamější škola zaujala. Bude to ale každý den 20 km tam a zpět. Není tam družina, takže syn bude muset chodit do stacionáře, tam se ale platí.“

84 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 22. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

85 Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 13 (1999): Právo na vzdělání (čl. 13 Paktu), E/C.12/1999/10, odst. 6 (b) (iii). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

Až bude tedy chodit do školy, celý příspěvek padne na dojíždění, stacionář. Když se rozhodneme dát ho do školy, která je blíž, nebudeme mít takové výdaje. Musíme to tedy ještě zvážit.“

matka 7letého chlapce s PAS

„Nesmírně si vážím příspěvku na péči. Díky tomu můžu pracovat na poloviční úvazek a zbytek dne věnovat synovi. Chodím s ním na terapie apod. Protože stejně klíčové je to, co se synem dělám doma. Vybrali jsme si soukromou školu, jsme ochotni připlatit si za to, že dostaneme něco navíc. To, že se někdo bude snažit, bude ochotný, bude syna vzdělávat.“

matka 9letého chlapce

„Byla zde ještě k dispozici ta druhá škola, kde už nebyly třídy pro nadané, jen s nadanými dětmi měli zkušenost, včetně dětí s Aspergerovým syndromem. Neoficiálně se na ně zaměřovali. Kontaktovala jsem speciálně pedagogické centrum, kde mi řekli, že je to vhodná škola, a já jsem na odborníky vždycky dala. Takže jsme dojížděli 30 km do města, nebyla to spádová škola.“

matka 16letého chlapce

matka vzpomíná na synovy první roky na základní škole

Nedostatek přístupnosti může mít zcela zásadní vliv na další životní cestu dítěte či mladého člověka, a to nejen na úrovni základního vzdělání, ale rovněž v dalších stupních vzdělávání. Např. fyzické bariéry v prostředí mohou určovat výběr zaměření středního vzdělávání pro děti s pohybovým omezením, jelikož tyto děti mohou být odkázány pouze na ty střední školy, které jsou bezbariérové. Výběr oboru tak nebude určovat názor dítěte, jeho zájem a vlohy, ale fyzická podoba budovy, v níž je daný obor vyučován.

„Před nástupem na střední školu bylo velkým problémem, že zde nebyl nikdo, kdo by pomohl syna nasměrovat. Když jsme našli školu, kam by syn chtěl, byl zase problém s bariérovostí. Když už někde nebyly schody, tak tam zase třeba nebylo bezbariérové WC. Někdy to odedře rodič a třeba vytáhne dítě po schodech. To ale už zase nejde s elektrickým vozíkem. Nakonec šel syn studovat veřejnosprávní obor.“

matka 21letého muže, nyní studenta vysoké školy

2.3 Přijatelnost

Přijatelnost [angl. „acceptability“] plní v rámci 4A schématu roli požadavku, v němž zřejmě nejvíce rezonuje význam pohledů dítěte a jeho rodičů a respekt k těmto pohledům. Domníváme se, že právě přijatelnost je nejvýraznějším vyjádřením uznání člověka jako subjektu práv a nikoli toliko jako opečovávaného, či řízeného objektu, a právě v ní se nejsilněji odráží princip partnerství jako integrální aspekt povahy vzdělávání jako práva, byť tento princip samozřejmě prostupuje všemi požadavky na kvalitativní obsah tohoto práva.

Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva formuloval požadavek přijatelnosti jako požadavek na relevanci, kulturní vhodnost a dobrou kvalitu jak formy, tak i obsahu vzdělávání, včetně osnov a vzdělávacích metod. Zdůraznil, přijatelnost se týká jak cílů vzdělávání (čl. 13 odst. 1 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech), tak i minimálních

požadavků na vzdělávání stanovených státem (čl. 13 odst. 3⁸⁶ a 4⁸⁷ Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech).⁸⁸

Stěžejním prvkem pro plné porozumění všeho, co požadavek přijatelnosti obnáší, je způsob, jakým přistoupíme k určení relevance. Tento způsob totiž bude určovat, čím pohled je pro hodnocení přijatelnosti klíčový, tedy pro koho má být vzdělávací systém přijatelným. Zachování postavení dítěte jako subjektu vzdělávání velí, aby systém byl přijatelný především pro něj a pro jeho rodinu, tedy aby dítěti a jeho rodině nebyla zvnějšku, samotným vzdělávacím systémem, případně odjinud, vnucována představa o tom, co je ve vzdělávání přijatelné. Pohled samotného dítěte a jeho rodiny se tedy pro hodnocení přijatelnosti stává skutečně klíčovým.

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením vyzdvihl v rámci požadavku přijatelnosti též význam specifických opatření (více viz část 1.3.3 Specifická opatření), tedy opatření zaměřených na vyrovnání historické a strukturální diskriminace lidí s postižením. Propojení požadavku přijatelnosti a povinnosti přijmout specifická opatření se nebude týkat pouze lidí s postižením, ale bude dopadat i na další skupiny. V České republice je třeba zmínit především příslušníky etnických menšin, a to konkrétně Romy. Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením současně podtrhuje, že kvalita vzdělávání, jejíž požadavek je součástí požadavku přijatelnosti, jde ruku v ruce s inkluzí a nikoli naopak.

„Přijatelnost je závazkem navrhnout a implementovat všechna zařízení, produkty a služby v oblasti vzdělávání tak, aby tato plně zohledňovala a respektovala všechny požadavky, kultury, pohledy a jazyky lidí s postižením. Forma a obsah poskytovaného vzdělávání musí být přijatelné pro všechny. Smluvní státy musí přijmout afirmativní akci s cílem zajistit, že vzdělávání bude všem poskytováno v dobré kvalitě. Inkluze a kvalita působí vzájemně: inkluzivní přístup může významně přispět ke kvalitě vzdělávání.“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 25⁸⁹*

Přijatelnost je s ohledem na svou vazbu na pohled dítěte a jeho rodiny (nedostává-li se do rozporu s vlastním pohledem dítěte) skutečně dalekosáhlý koncept, který prostupuje všechny ostatní, stejně jako závazky vyplývající ze zákazu diskriminace, jak byly popsány v části 1.3 Jedinečnost člověka a zákaz diskriminace. Porušení přijatelnosti přímo souvisí s autoritativním – panským přístupem k dítěti a jeho rodině (viz část 1.4 Partnerství namísto panskví), absencí odpovídajících právních nároků a jejich vymahatelnosti (viz část 1.5 Vláda práva, povaha nároků a jejich vymahatelnost), i s nezajištěním přístupnosti (viz části 1.3.1 Přístupnost a 2.2 Přístupnost). Na tomto místě bychom z příběhů, které jsme v rámci projektu vyslechli, chtěli zmínit ty, které svědčí o tom, jaký dopad na kvalitu vzdělávání i život dítěte má, není-li mu v procesu vzdělávání aktivně nasloucháno a není-li respektováno jako partner.

86 „Státy, smluvní strany Paktu, se zavazují respektovat svobodu rodičů, případně poručníků, zvolit pro jejich děti jiné školy než ty, které byly zřízeny veřejnými orgány, které odpovídají takové minimální úrovni vzdělání, jaká je stanovena nebo schválena státem, a zajišťovat náboženskou a morální výchovu jejich dětí ve shodě s jejich vlastním přesvědčením.“

87 „Žádná z částí tohoto článku nemá být vykládána jako vměšování do svobody jednotlivců a organizací zřizovat a řídit vzdělávací instituce, vždy však za podmínek zachování zásad stanovených v odst. 1 tohoto článku a požadavků, že vzdělání poskytované v takových institucích má odpovídat minimální úrovni stanovené státem.“

88 Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 13 (1999): Právo na vzdělání (čl. 13 Paktu), E/C.12/1999/10, odst. 6 (c). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

89 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 25. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

„Dcera nemluví, umí maximálně 15 až 20 slov. Učí se český znakový jazyk, je to pro ni zásadní, aby se mohla dorozumívat s okolím. Má středně těžké mentální postižení, ale rozumí asi všemu. Má velký záběr z hlediska verbální komunikace, rozumí, když na ni někdo mluví, ale sama se taky potřebuje dorozumívat, jinak je velmi zoufalá, protože se stane vězněm ve vlastním těle. To pak může vést k sebepoškozování, někdy i agresivitě vůči okolí. (...) Dcera znakuje, ale ona se svou asistentkou znakuje jen jako jediná z desíti žáků, ostatní děti zase neznakují. Nutí se jim třeba VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém. Žáci mají obrázky, nosí je učitelkám a ony jim splní, co chtějí. Na dceři šlo poznat, že je frustrovaná. Rvala si vlasy, měla lysiny na hlavě, byla nešťastná a je to podle mě zoufalé, když si o tom s tím dítětem ani nemůžete promluvit. S tímhle psychickým rozpoložením šla dcera do této nové školy. Takhle je to ale běh na dlouhou trať, tyto děti se s tím perou samy, takže i na nové škole byla její psychika pořád stejná a sebepoškozování trvalo. Na konci září to gradovalo, dcera se začala pomočovat a bodala se do nosu. Postoj školy byl, že takové dítě do školy chodit nesmí. Navrhovali a vnucovali mi zkrácenou výuku.“

matka 10leté dívky

„Syn psal nádherně krasopisně, ale byly dny, kdy psaní měli poslední hodinu a byl už unavený, i když podle doporučení to tak neměl mít nastaveno. Špatně držel tužku, ale zase hezky kreslil. Bylo mi celkem jedno, jak drží tužku, důležité bylo, že uměl psát. V prosinci už to ani třídní učitelka moc nevládala, neměla nastavena pravidla a nebyla důsledná. Každý den synovi psala poznámku do žákovské knížky. Po třetí nebo čtvrté poznámce se syn zhroutil. Škole jsem řekla, ať s tím přestanou. Předala jsem jim i zprávy od psychologa, kam jsme museli začít chodit kvůli škole. Přesto další den syn hned dostal další poznámku. Prý jsme to měli doma řešit, ale nevěděli jsme, co se vlastně ve škole dělo, museli jsme to se synem podrobně projít. Často syn nechápal, co udělal, příliš těmto interakcím nerozuměl. (...) Syn někdy musel zůstat doma, ale vždy když byl doma, tak jsme museli někam jít, aby nepostřehl, že se něco děje, že ho tam škola nechce, aby se mu nesnížilo sebevědomí. Tyto věci špatně snášel. Začal pak věřit, že je špatný. Učitelky si o něm i o nás povídaly a on to vše slyšel.“

matka 16letého chlapce
matka zde vzpomíná na synova léta na základní škole

„Překážkou byla dlouho základní komunikace. Syn se nemohl domluvit se svými spolužáky. Z toho plynula i šikana na základní škole. Učitelka na první základní škole ji nejen neřešila, ale i poštvovala ostatní žáky proti synovi. Syn třeba jednou řekl sprosté slovo, spolužačka přišla žalovat. Jedna učitelka to ale vyřešila dobrým způsobem – spolužačku nijak neponížila, ale dala jí najevo, že se to někdy zkrátka stává a nemusí se to tak řešit. Ale třídní učitelka to naopak podporovala. Na druhé základní škole, i když tam byly větší třídy a bylo to složitější, si na to dávali větší pozor. Uznali třeba, když syna někdo vyprovokoval.“

matka 16letého chlapce
matka vzpomíná na synova léta na základní škole

„Syn tehdy musel nastoupit na speciální školu a bylo to peklo. Už první den to bylo děsivé, předtím jsme nedostali žádné informace o tom, jak to tam probíhá. Prošli jsme si to tam jen na dnech otevřených dveří, tehdy to tam vypadalo hezky, měli dobré vybavení. Ale syn nastoupil do nejmenší třídy na škole, která měla cca 2x4-5 m pro 6 dětí. Bylo to za jídelnou, pro autistického chlapce to bylo náročné, bylo tam hodně pachů. Bez ohledu na speciální potřeby dětí tehdy vyběhli učitelé v převleku za mimozemšťany, aby děti na začátku roku přivítali. Ve školce syn bouchal hlavou

o věci, když nerozuměl. Podařilo se tehdy nacvičit, že si nosil hůlku (vycházkovou) a místo hlavy bouchal hůlkou. Ve škole se mu ale za hůlku učitelé smáli. Se školou taky začali chodit na bazén. Syn má vodu rád, ale musel tam nosit pleny. Sice na noc ještě pleny nosil, ale zrovna bazén dobře zvládal, byl na to zvyklý. Přesto mu nedovolili jít tam bez nich. Pak si syn začal myslet, že doma nemůže ani do sprchy bez pleny. Se školou hodně chodili jen po procházkách na sídlišti. Bylo tam hrozně moc dalších divných věcí, vygradovalo to tím, že syn svou hyperaktivitou rozbouřoval klidné prostředí – oproti ostatním dětem ve třídě už trochu mluvil. Ředitelka si mě pozvala do ředitelny a vyzvala mě, ať syna nechám medikovat. Nejprve jsem si myslela, že to tak má být. Oběhla jsem tedy lékaře, ale všichni se tvářili, jestli nejsem divná, když chci takové dítě nechat meditovat. Tak jsem pochopila, že toto je ta poslední kapka. Ředitelka tehdy působila, že si ze šuplíku pomalu vytáhne recept a napíše léky sama. Chtěla jsem poté už se synem z této školy pryč.“

*matka 15letého chlapce
matka vzpomíná na léta, která chlapec strávil na základní škole*

2.4 Přizpůsobitelnost

Zaměření přizpůsobitelnosti [angl. „adaptability“], tedy to, čemu by se vzdělávání mělo přizpůsobovat, má dva rozměry. Obecně se jedná o požadavek na flexibilitu vzdělávání. Flexibilita zohledňuje, že žijeme v rychle se měnících společnostech, což má dopad i na naše potřeby v oblasti vzdělávání. Vzdělávání by tedy tyto změny mělo reflektovat, jak na úrovni společenských změn, tak na úrovni dopadu těchto změn na vzdělávací potřeby dětí. Současně nesmí ztrácet ze zřetele odlišnost sociálních a kulturních zázemí dětí, v jehož důsledku nejsou vzdělávací potřeby dětí identické.⁹⁰

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením vystihl význam přizpůsobitelnosti v kontextu rozličných vzdělávacích potřeb všech dětí možná ještě přesněji, když ji spojil s uplatněním konceptu univerzálního designu v přístupu ke vzdělání. Ten bude „sestávat ze sady principů, poskytujících učitelům a dalšímu personálu strukturu pro vytváření adaptabilních vzdělávacích prostředí a rozvoj výuky, která bude odpovídat rozličným potřebám všech žáků.“⁹¹

„[Přizpůsobitelnost] uznává, že každý student se učí jedinečným způsobem a zahrnuje: rozvoj flexibilních způsobů učení, vytváření poutavého prostředí ve třídě, udržování vysokých očekávání pro všechny studenty, kterým však bude otevřeno více způsobů, jakými mohou naplnit tato očekávání; posilování kompetencí učitelů přemýšlet jinak o své vlastní výuce, a zaměření se na vzdělávací výstupy pro všechny, včetně lidí s postižením. Osnovy musí být pojaty, formulovány a implementovány tak, aby odpovídaly a přizpůsobily se požadavkům každého studenta a poskytovaly odpovídající vzdělávací odpovědi. Standardizovaná posouzení by měla být nahrazena flexibilními a rozmanitými způsoby posouzení a uznání individuálního pokroku směrem k širokým cílům, které poskytují alternativní způsoby vzdělávání.“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 26⁹²*

90 Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva charakterizuje přizpůsobitelnost jako požadavek na flexibilitu vzdělávání, která mu umožní „adaptovat se na měnící se společnosti a komunity a odpovídat potřebám studentů v rámci jejich rozličných sociálních a kulturních uspořádání.“ - Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 13 (1999): Právo na vzdělání (čl. 13 Paktu), E/C.12/1999/10, odst. 6 (d). Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

91 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 26. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

92 *Ibid.*

Problémy, kterým český vzdělávací systém čelí z hlediska své přizpůsobitelnosti všem dětem bez rozdílu má původ v disciplinaci, která může nabývat velmi rozličné podoby. Příkladem nedostatečné přizpůsobitelnosti vzdělávacího systému může být např. uplatňování jednotných nároků na všechny děti s tím, že děti, které nejsou schopny těmto nárokům dostat stejně dobře jako jiné, jsou konfrontovány s pocitem neúspěchu.

„Syn byl diagnostikován jako mimořádně nadaný a už měl i individuální vzdělávací plán. Byla zde výborná spolupráce. Školu jsme už vybírali po poradě s poradnou, hledali jsme školu pro nadané děti. V daném kraji byly dvě takové školy. Ve škole, kterou jsme si vybrali, měli třídu pro nadané děti, které měly individuální vzdělávací plán, akorát ho všichni měli stejný. Syn tam chodil měsíc, byl tam velký tlak, aby byl ve všem dobrý. Dostali rovnou učebnice druhé třídy. Dělal si tam diagnostiku předem, věděli, že syn neumí psát, přesto byl ve skupině, kde už psát měl. Hned první týden školy dostali test z matematiky, i když se jí ještě vůbec neučili. Z dvaceti příkladů jich měl syn pět špatně a byl pokládán za nejhoršího žáka ve třídě. I družina byla jen hlídací, bylo tam třicet dětí, nebyly tam žádné knížky nebo encyklopedie, kterými by se syn mohl zabavit, i když škola věděla, že se tím zabavit potřebuje. Asistenta zde syn neměl. Po prázdninách už měl syn diagnózu Aspergerova syndromu. Nejprve nám v poradně řekli, že to nemáme řešit, protože tato škola mu možná bude vyhovovat. Doporučení ohledně Aspergerova syndromu se tedy ani nepsalo. Ve škole se neustále mezi dětmi soutěžilo o to, které je nejlepší. Toto prostředí bylo pro syna špatné, zhoršovala se mu nálada. Učitelka neustále řešila, že je málo dobrý a synovi se snižovalo sebevědomí.“

*matka 16letého chlapce
matka v příběhu vzpomíná na synovy začátky na základní škole*

2.4.1 Uplatňování jednotných rámců pro všechny děti, absence prostoru pro odlišnost

Přizpůsobitelnost je úzce provázaná s přístupností a přijatelností. Nároky, které z ní vyplývají, prozrazují, jak zrádný je vzdělávací systém, který zaměňuje integraci za inkluzi a který se spoléhá převážně na individuální model podpory a ztrácí ze zřetele význam strukturálního modelu podpory. Jak již bylo uvedeno výše [viz část 1.3.1 b) Strukturální model podpory v. individuální model podpory], nemusí být vždy v silách individuální podpory překonat systémové bariéry. Individuální opatření tak samo může podléhat nárokům na disciplinaci, případně samo může být poskytováno takovým způsobem, že spíše prohlubuje vyloučení dítěte než jeho účinné a respektující začlenění.

„U syna se stále střídají asistentky, za dva a půl roku už teď bude mít sedmou asistentku. V lednu letošního roku [pozn. myšlen je rok 2020] to začalo fungovat, ale před tím měly asistentky zakázáno upravovat aktivity, které syn dělal, takže musel dělat vše stejně jako ostatní děti, i když mu to nevyhovovalo. Ale po schůzkách s mateřskou školou začaly učitelky spolupracovat. Občas si asistentka nyní syna bere mimo ostatní děti a pracuje s ním samostatně. Syn měl jednu skvělou asistentku, ale ta po třech měsících otěhotněla. Další asistentka odešla, protože dostala lepší nabídku.“

matka 5letého chlapce

„Třídní učitel už dceru nechtěl učit, chtěl ji poslat do pomocné školy. (...) Měli jsme schůzku s ředitelkou a třídním učitelem, byla tam i pracovnice sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a dcera. Ředitelka tam představila variantu s asistentkou. Učitel stále říkal, že by bylo lepší,

kdyby dcera odešla. Dceři bylo líp, když od ředitelky slyšela, že souhlasí, aby tam zůstala. (...) Dceři ve škole pomáhá asistentka. Nejde o sdílenou asistentku ve třídě, na určitou část dne si asistentka bere dceru mimo třídu a dcera se pak vrací na „výchovu“. Od příchodu asistentky není zapojena do běžné výuky ve třídě, ale chodí do jiné místnosti s asistentkou. To bylo představeno na schůzce s ředitelkou. Z pohledu pracovnice sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi byla schůzka s ředitelkou dost nešťastná, ředitelka se snažila vyhovět třídnímu učitelovi, aby se nemusel věnovat individuálním vzdělávacím potřebám dcery. Řekli, že kdy na toto řešení přistoupí, tak už si nebudeme moci stěžovat. Prostě už to tak bude, i kdyby to dceři nevyhovovalo. Dcera si myslí, že je to pro ni lepší, když je mimo třídu s asistentkou, protože toho víc chápe.“

„Dceři ve škole pomáhá asistentka, ale předtím dcera podporu necítila. První třídní učitelka ji měla ráda. Ale pak, předtím, než dostala dcera asistentku, dělali učitelé, jako by tam nebyla. Dcera jen opisovala zápisky. Dělali to tak všichni učitelé. Učitelé dceru nevnímali, neobraceli se na ni. Dcera měla individuální vzdělávací plán, měla někdy jinou práci, nevnímali si jí. Dcera se cítila sama, nebylo to moc příjemné. (...) Třídní učitel nebyl příliš příjemný. Byl moc rychlý, nemyslel na ty pomalejší. Nezpomalil, ani když mu to žáci řekli. Byl tam spíš od toho, aby učil ty rychlejší.“

„Asistentka je s dcerou celou dobu při výuce. Dcera se s asistentkou učí v jiné místnosti mimo svou třídu. Do své třídy mezi své spolužáky se vrací jen na předměty, jako je výtvarka nebo tělocvik. Asistentka supluje učitele a vykládá dceři látku, učitel tam s dcerou není. Takto to funguje nejen kvůli COVIDu, ale vždy. Učitel řekl, že dcera musí být s asistentkou mimo běžnou třídu, protože by jinak rušila ostatní.“

matka 13leté dívky

2.4.2 Formální přístup k poskytování podpůrných opatření

Jinou problematickou situací z hlediska naplnění požadavku přizpůsobitelnosti je toliko formální přístup k poskytování podpůrných opatření. Ten jsme v rámci rozhovorů zaznamenali především u klíčového podpůrného opatření, které by mělo plnit roli východiska též pro další podpůrná opatření, a to **individuálního vzdělávacího plánu**.

„Výbor zdůrazňuje potřebu poskytování individualizovaných vzdělávacích plánů, které mohou identifikovat přiměřené úpravy a zvláštní podporu, kterou individuální studenti potřebují, včetně poskytnutí podpůrných kompenzačních pomůcek, specifických vzdělávacích materiálů v alternativních/přístupných formátech, způsobech a prostředků komunikace, komunikačních pomůcek a asistenčních a informačních technologií. Podpora může rovněž spočívat v kvalifikovaném podpůrném asistentovi, ať již na sdíleném základě, či ve formě jeden na jednoho, v závislosti na požadavcích studenta. Individualizované vzdělávací plány se musí vyrovnávat též se zkušeností přechodu žáků ze segregovaných do běžných zařízení, jakož i přechodu mezi stupni vzdělávání. Účinnost těchto plánů by měla být pravidelně monitorována a vyhodnocována s přímým zapojením dotčeného žáka. Povaha poskytování musí být určena ve spolupráci se studentem a tam, kde je to vhodné, též s jeho rodiči, pečovateli nebo třetími stranami. Žák musí mít přístup k opravným mechanismům, pokud podpora není dostupná, anebo není vhodná.“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 33⁹³*

93 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 33. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

Jakkoli má být individuální vzdělávací plán nástrojem individuální podpory dítěte ve vzdělání, je často zpracováván bez odpovídajících nároků na to, aby se stal skutečně živým pomocníkem v procesu vzdělávání dítěte. To v konečném důsledku způsobuje, že se z něj stává spíše úřední dokument, který reálně nepomáhá ani dítěti ani škole. Individuální vzdělávací plán se může navíc stávat poněkud těžkopádným, a to zvláště v těch případech, kdy je při hodnocení jeho účinnosti využívána maximální doba stanovená vyhláškou č. 27/2016 Sb., tedy doba jednoho roku. S vytrácením flexibility individuálního vzdělávacího plánu se však vytrácí i přizpůsobitelnost vzdělávání.

„Individuální vzdělávací plán se tedy jen nějak napsal, byly tam i věci, které se s doporučením speciálně pedagogického centra vylučovaly. Jak budou řešit šikanu, jak budou se synem pracovat, aby nedělal, co nemá, to tam nikdy nebylo. Seznámení s individuálním vzdělávacím plánem bylo jen takové, že mi ho předložili k podpisu. (...) V dalším roce jsem již chtěla konkrétnější individuální vzdělávací plán, nesouhlasila jsem jen s okopírovaným doporučením do individuálního vzdělávacího plánu, takže původně okopírovaný individuální vzdělávací plán jsem už nepodepsala.“

*matka 16letého chlapce
výpověď se vztahuje k době, kdy byl chlapec na základní škole*

„Syn má individuální vzdělávací plán, kde má napsáno, že se bude učit něco navíc. Kdyby to ale škola dělat nechtěla, nemá na to nárok. Předchozí učitelka ale individuální vzdělávací plán ani moc nebrala v potaz, byly tam jen opsané fráze.“

matka 14letého chlapce

„Individuální vzdělávací plán identifikuje, jak se obsah vzdělávání dítěte liší od rámcového vzdělávacího programu. Ve speciálních školách by to mělo být samozřejmostí, ale není. Tam ani nelze poznat, pro které dítě je konkrétní individuální vzdělávací plán napsán. Syn má už tři roky ten samý plán. Je to jen formální dokument, vůbec nejde o to opravdu naplánovat vzdělávání dítěte. Speciálně pedagogické centrum má minimálně jednou ročně vyhodnocovat plán a výstupy, ale nedělá to. Jen požádá učitelku, aby to zhodnotila, ta tam něco napíše a speciálně pedagogické centrum to převezme. Prý pedagogům musíme věřit. Pak vůbec nevíme, jak vzdělávání probíhá, ani z individuálního vzdělávacího plánu, ani z komunikace se školou. Ta nás vždy odkáže na individuální vzdělávací plán, kde ale nic není.“

matka 14letého chlapce

2.4.3 Nedostatečná flexibilita podpůrných opatření

S uplatňováním jednotných rámců na všechny děti bez dostatečného zohlednění jejich odlišnosti i formálním přístupem velmi úzce souvisí další problematický aspekt, a tím je nedostatečná flexibilita podpůrných opatření. Ta je částečně způsobena již právní úpravou, jelikož tato je postavena na taxativním výčtu podpůrných opatření (§ 16 odst. 2 školského zákona). Poskytování jednotlivých podpůrných opatření konkrétním dětem je dále omezeno na úrovni podzákonného právního předpisu (k tomu více viz část 1.5.2 Problematika podzákonné právní úpravy). Tento právní rámec vytváří mezery, jimiž jednotlivé děti mohou propadávat.

Přesně formálně nastavená struktura podpůrných opatření může navíc vytvářet mentální bariéru pro hledání možných přiměřených úprav v konkrétní situaci konkrétního dítěte, jehož

potřeby do předem nastavené šablony podpory jednoduše nezapadají. Je možné, že v některých situacích řešení skutečně nalézt nelze, jelikož toto by představovalo nepřiměřené nebo nadměrné zatížení. Předem přesně vymezený systém podpůrných opatření však vytváří dojem, že tam, kam tento systém nedosahuje, absentuje nárok na poskytnutí individuální podpory. V rozhovorech jsme se setkali např. s nedostatečnou snahou školy vyjít vstříc potřebám dvou sourozenců s autismem, kterým pomáhal asistenční pes.

„Psa nám nakonec nepovolili. Byla tam Česká školní inspekce, která řekla, že není zákon na to, aby tam pes mohl jít rovnou, ale že o tom rozhoduje ředitel, který musí mít oprávněný důvod psa odmítnout. Ředitelka dodala u staršího syna potvrzení, že syn jedné asistentky má alergii, i když doma mají taky psa. U mladšího syna žádný důvod nedodala. Česká školní inspekce řešila neposkytování podpůrných opatření a zákaz psa ve škole a až tehdy po roce jim ředitelka dala potvrzení, že ve třídě je spolužačka, která se psů bojí.“

matka 16letého a 14letého chlapce

K těmto strukturálním omezením poté přistupují omezení faktická, která souvisí se způsobem poskytování podpory dítěti, které je nositelem znaku či vzájemně se protínajících znaků zranitelnosti. Ta mají řadu příčin, mj. i v postojích jednotlivých profesionálů působících ve vzdělávání. Způsobují, že byť ve školách může být dostupná určitá forma podpory pro děti, tato podpora není dostačující k plnému začlenění dítěte a co největšímu naplnění jeho potenciálu. V konečném důsledku vyúsťují opět v situaci, kdy se dítě v důsledku nedostatečné flexibility podpory přizpůsobuje prostředí a nikoli naopak.

„Syn měl jít do 4. třídy, ale učitelka si na to netroufala, tak škola navrhla, aby syn šel do 2. třídy, kde se bude učit podle plánu pro 4. třídu. Probrali jsme to s logopedkou a řekli si, že to nebude až tak špatné, ale nakonec nám to tolik nevyhovuje.“

„Na první škole komunikace fungovala dobře a byla tam znát snaha. Asistentka se snažila se synem pracovat, jela se podívat, jak s ním pracuje logopedka apod. Bylo by lepší, kdyby měl syn dva asistenty, kteří by se střídali, protože pro jednoho je to vyčerpávající. Někdy lidem nedochází, co dítě potřebuje, i když to s nimi komunikujete. Pro ostatní je to těžko pochopitelné. Syn má deník, kam se píše, co se děje doma, a my zároveň potřebujeme, aby se tam psalo, co se děje ve škole. Syn sice nemluví, ale komunikační potřeby má taky, doma si pak o tom deníku můžeme popovídat. Taky potřebujeme, aby byly připraveny plány na týden dopředu, podle kterých budeme vědět, co se bude probírat. Škola argumentuje, že učitel na to nemá čas. Syn taky dostával hodně úkolů, doma je ale těžké dělat se synem to samé, co dělají ostatní děti. Potřebovali bychom, aby úkoly dělal syn s asistentkou v družině. Tyto věci se ale daly vykomunikovat, to bylo dobré.“

matka 10letého chlapce

„Dcera by mohla využít podpůrné opatření, ale nikdo jí je nenapsal. Mělo by to jít ruku v ruce, základní škola speciální a speciálně pedagogické centrum. Školy bez podpůrných opatření jsou k ničemu, ale naopak taky. Rodiče jdou do speciálně pedagogického centra, speciálně pedagogické centrum jim poskytne nějaké závěry, ale rodiče podle toho nevědí, na co vše mají nárok. Nemají ani čas sedět hodiny na internetu a všechno hledat. Když jdu do speciálně pedagogického centra, řeknou mi, že podle aktuální legislativy jsou nějaké možnosti a z toho se něco vybere. (...) Určitě existují podpůrná opatření, která by dceři pomohla, ale nikdo jí je nenapíše, protože prý jsou k ničemu nebo nejsou reálná.“

Momentálně nemá dcera přiznané žádné podpůrné opatření. Loni měla dcera na 48 hodin týdně, včetně družiny, asistentku. (...) Od začátku roku nemůže být asistent jen projednotit, takže už dcera nemá nic. Doktorka jasně řekla, že dcera potřebuje svůj klid. Potřebuje být někde o samotě, kde se zklidní, když už dochází k afektu. Jednou to zmínila i paní ze speciálně pedagogického centra, ředitelka školy ale řekla, že to nejde. Dcera by byla někde o samotě s asistentkou, kde by byl klid, šla by si třeba číst, protože její třída je velmi různorodá. Jeden kluk stále vydává zvuky, spolužačka na ni stále sahá. V případě afektu to dceři vadí, nebo je to pro ni spouštěč. Kdyby ale dcera byla někde s asistentkou sama, asistentka by se nemohla podle školy dovolat pomoci. Jedno dítě s jedním dospělým je podle školy málo. Rozumím tomu, ale jsem přesvědčená, že škola by to prostě měla nějak zařídit. Existují interkomy, tlačítka, které někde zabzučí apod.“

matka 10leté dívky

2.4.4 Past diagnózy

S problematikou přizpůsobitelnosti vzdělávacího systému potřebám dítěte velmi úzce souvisí **problematika přílišného spoléhání se na diagnózy při určování podpůrných opatření ve vzdělávání**. Uplatňování diagnóz a diagnostických přístupů s sebou nese v principu stejný problém, jako uplatňování jednotných rámců pro všechny děti. Přístup k dítěti je v obou případech stejný, uplatňování diagnóz pouze znamená rozkouskování jednotného rámce na několik dílčích rámců – diagnóz – které pak ale samy mají působit jednotným způsobem vůči dětem, které si jsou v určitém ohledu podobné. Problémem je především to, že zobecňování, které vytvoření diagnóz nutně předpokládá, s sebou vždy nese okleštění. Diagnóza se tak může stát snadno svěřací kazajkou, která bude způsobovat to, že od mnoha jedinečných vlastností a okolností bude vlivem diagnózy odhlíženo. Zároveň na základě diagnózy budou dítěti připisovány vlastnosti a projevy, které představují průměrnou zkušenost s danou diagnózou, ale s konkrétním posuzovaným dítětem nemusejí mít nic společného.

Opírání se o diagnózy je projevem individuálního – medicínského přístupu k člověku, a míjí se s modelem inkluzivní rovnosti (k tomu více viz část 1.4 Partnerství namísto panství).

„Je důležité rozpoznat komplexní roli, kterou v životě lidí sehrává diagnóza duševní poruchy. Jakkoli mnoho lidí může shledávat diagnostické kategorie prospěšnými, jelikož jim umožňují přístup ke službám a lepšímu porozumění jejich duševnímu zdraví, jiní je shledávají nenápadnými a stigmatizujícími. Diagnózy z oblasti duševního zdraví byly zneužívány k patologizaci identity a dalších odlišností, včetně tendencí k medikalizaci lidského utrpení. (...) Problémem není v diagnostikujících osobách, avšak v diskriminačních praktikách, které dopadají na diagnostikovanou osobu, což může způsobit více škody než samotná diagnóza. Lidé často trpí více diskriminačními a neodpovídajícími vzorci „péče“ než přirozenými projevy jejich duševního zdraví. Diverzita musí být chápána široce, uznávajíc diverzitu lidských zkušeností a rozmanitost způsobů, jakými lidé postupují a získávají zkušenosti ve svém životě. Respekt k diverzitě, který pomáhá normalizovat lidské zkušenosti, které jsou považovány za nekonvenční, přispívá k více tolerantním, pokojným a spravedlivým společnostem.“

*Zvláštní zpravodaj OSN pro právo na zdraví, Dainius Pūras
Právo na duševní zdraví, odst. 48-50⁹⁴*

94 Zvláštní zpravodaj OSN pro právo na zdraví, Dainius Pūras. Zpráva k právu na duševní zdraví, 2017, A/HRC/35/21, odst. 48-50. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

Je vhodné uvést, že výše uvedená kritika diagnostického přístupu k člověku se netýká pouze medicínských diagnóz, ale zahrnuje veškeré postupy, které přistupují k člověku objektivizovaně. To, co činí diagnostický přístup diagnostikou, je právě popsání objektivizace – zpředmětnění člověka, snížení jeho postavení do pozice vědecky zkoumaného objektu. Závěry o passtech tohoto přístupu tak budou dopadat na všechny tyto přístupy napříč obory, tedy bez ohledu na to, jedná-li se o diagnostiku medicínskou, psychologickou, pedagogickou, sociální či jinou.

„V mateřské škole jsem si uvědomila, že to bude složité. Bylo to období nejistoty. Zjistili jsme, že do speciální školy syn nemůže, protože nemá mentální postižení. Navíc jsme ani nechtěli, aby tam šel. (...) Obrátili jsme se na pedagogicko-psychologickou poradnu, kde existuje edukační skupinka pro předškolní děti, které potřebují trochu pomoci a zorientovat se. Rodiče tam dítě zapíší, a pokud je tam místo, dítě tam může docházet. Ale nám pedagogicko-psychologická poradna řekla, že už tam dítě s autismem měli a měli s ním problémy, takže nejprve musíme absolvovat pohovor. Bylo to potupné.“

matka 13letého chlapce

„Syn je schopen sedět celou hodinu s ostatními ve třídě, jsou tam namíchané různé děti s různými postiženími, ale většina má zrakové postižení. Teď je největším strašákem, že když syn nezvládne testy, bude muset jít ze školy pryč. I když má plnou asistenci a škola to má vše hrazeno. Nevím přesně, z jakého důvodu tomu tak je. Zřejmě bude záležet na novém speciálně pedagogickém centru, budou ho nejspíše moct zařadit do kategorie těžkého mentálního postižení (namísto nynějšího středně těžkého) a pak už by syn nemohl chodit do školy, která není pro tyto žáky určená.“

matka 12letého chlapce

„Zaškátulkovali si dceru podle toho, co vědí o jejích diagnózách, ale u jednotlivých diagnóz existují individuální specifika a zároveň je každý člověk jiný. U učitelky je to třeba zase nadhodnocení – nutí dceru např. rozkládat čísla, i když dcera nemá abstraktní představivost. Na první základní škole byla dcera naopak podhodnocená, protože uměla spoustu znaků, celou abecedu, už od mateřské školy i čísla, ale děti se tam nerozvíjely. Nevím proč. Nevím, proč ti lidé vůbec učí v takových školách, když mají přístup typu: „Přece ty děti nebudeme nic učit. K čemu by to bylo?“ Dcera se ale přitom od té doby naučila spoustu věcí.“

matka 10leté dívky

I my jsme se v rozhovorech setkali s výpovědí o tom, že diagnóza byla pro dítě vysvobozením, přesně jak na to poukazuje zvláštní zpravodaj OSN pro právo na zdraví ve výše uvedeném textu. To je jistě velmi autentické svědectví, avšak je třeba si klást otázku, jestli vypovídá více o přínosu diagnózy pro konkrétního člověka, anebo o bariérách v prostředí, které nedokáže vnímat diverzitu jako svou přirozenou součást a svůj respekt vůči jinakosti dokáže projevit jedině v případě, že člověk má na tuto jinakost „prokazatelný nárok“.

„Diagnóza byla výhra hlavně pro syna. Měl najednou právo chovat se, jak se chová.“

matka 7letého chlapce

Setkali jsme se však i s výpověďmi, které ukazovaly, jak se diagnózy a diagnostický přístup stávají výmluvným svědectvím zoufalství rodičů, kteří nejsou vyslyšeni ve svém názoru na to, co by mělo být přiměřenou úpravou pro jejich dítě a jak by tato přiměřená úprava měla vypadat.

Postoj odborníků nutí rodiče se rovněž posunout na úroveň argumentů založených na odbornosti a soustředit se na ně. Jinými slovy, rodiče se snaží domoci závěru, že jejich dítě bylo špatně diagnostikováno. Tato argumentační strategie však nemusí být účinná, jelikož se mýjí s podstatou problému. Vytrácí se z ní totiž povaha vzdělání jako práva, které náleží každému a které není a ani nemůže být podmíněno žádným požadavkem na určitou charakteristiku – diagnózu.

„Chtěla bych, aby syna teď viděla pedopsychiatrička. Problém ovšem je, že ho asi bude tlačit do medikace. Chtěla bych si ale pojistit, že syn bude i nadále diagnostikován, jako že má středně těžké mentální postižení a bude moct zůstat na současné škole.“

matka 12letého chlapce

„Dostala jsem se na přednášku jedné organizace. Tam to rozebírali. Přišlo mi, že klíčové je posouzení stupně mentálního postižení a že od středního mentálního postižení se doporučuje speciální škola. Na přednášce mě zaujalo tvrzení přednášející právničky, že speciálně pedagogické centrum zpravidla samo stanoví stupeň mentálního postižení, přestože byneměli. Napřednášce byla uvedoucí speciálně pedagogického centra, kam se synem chodíme, a začala to obhajovat a říkala, že to není pravda a že speciálně pedagogická centra mohou stanovovat stupeň mentálního postižení a běžně se to děje. Přišlo mi katastrofické, že speciálně pedagogické centrum dělá, co nemá, a ještě to ani neví. Spojila jsem se s danou právničkou a zjistila jsem od ní informaci, že speciálně pedagogické centrum nemá kompetence stanovovat takovou diagnózu. Řekla jsem si, že si seženu svou klinickou psychologku, u které vyšlo, že syn má lehké mentální postižení ve všech oblastech. Donesla jsem tento výsledek vyšetření do speciálně pedagogického centra. (...) Speciálně pedagogické centrum chtělo syna vyšetřit, odvedli mě tedy tehdy pryč. Takovou chybu už nikdy neudělám. Už z chodby jsem slyšela, že jsou na syna nepřijemní, takže bylo jasné, že syn nic neřekl. Jen načmáral na papír nějaký chaos. Na základě toho stanovili, že syn má střední mentální postižení a že doporučují speciální školu. Psycholožka ve speciálně pedagogickém centru řekla, ať to nikomu neukazuji a že je jedno, co tam napíše. Já jsem jí ale odpověděla, že není kompetentní k tomuto stanovit diagnózu. (...) Speciálně pedagogické centrum si mě pak pozvalo s tím, že jsou ochotni synovi napsat minimální výstupy, ale jen do ledna, pak ho znovu vyšetří a když mu to nepůjde, změní mu to na speciální výstupy. Ani s tím jsem nesouhlasila. Napsali to ale do zprávy a určili, že syn má lehké/střední mentální postižení. Neměli jsme moc odvahy to řešit, ale pak jsme si řekli, že je to přece jen klíčové. Školy se totiž vždy ptaly, co doporučuje speciálně pedagogické centrum, ještě než syna přijaly. Napsali jsme dopis do speciálně pedagogického centra, ať zprávu přepíší, že nejsou kompetentní stanovovat diagnózu. Speciálně pedagogické centrum písemně odpovědělo, že jejich psychologka je oprávněna diagnózu stanovit a že to nezmění. Podali jsme žádost o revizi (tehdy to dělal Národní ústav pro vzdělávání), ve které jsme uvedli, že nesouhlasíme s diagnózou. Respektive že pokud je speciálně pedagogické centrum oprávněno stanovit diagnózu, tak souhlasíme, ale pokud ne, tak nesouhlasíme. (...) Národní ústav pro vzdělávání mi volal, že když nesouhlasím s psychologickým posudkem, přijedou za námi a vyšetří syna jiná psychologka. Řekla jsem jim, že chci vědět, jestli speciálně pedagogické centrum má vůbec kompetence měnit diagnózu syna, když jejich psychologka ani není klinická psychologka a je zaměstnankyní speciálně pedagogického centra. Národní ústav pro vzdělávání řekl, že speciálně pedagogické centrum oprávněno je a že mi pošlou, ze kterého předpisu to vyplývá. Pak se nic nedělo, ale ve speciálně pedagogickém centru asi dostali vynadáno. Verdikt Národního ústavu pro vzdělávání byl, že posudek byl špatně, protože speciálně pedagogické centrum použilo špatný test

– pro děti jiného věku. Podle psycholožky ze speciálně pedagogického centra je ale prý daný test pro děti do 7 a půl a synovi bylo v době vyšetření 7 let a 4 měsíce. Podle Národního ústavu pro vzdělávání byl test jen pro děti do 7 let. Podle mě ale Národní ústav pro vzdělávání řešil něco jiného, než co jsem po nich chtěla. Každopádně speciálně pedagogické centrum nakonec vymazalo ze zprávy diagnózu a zbytek zprávy nechali. Syn tedy najednou od speciálně pedagogického centra žádnou diagnózu neměl. (...) Speciálně pedagogické centrum už ale pak tu zprávu neřešilo a dali mi zprávu s diagnózou lehkého mentálního postižení a doporučení na minimální výstupy, jak jsem to chtěla. (...) Speciálně pedagogické centrum asi moc přístup vůči dalším rodičům nezměnilo, ale když tam přijde informovaný rodič, asi si už dávají víc pozor.“

matka 9letého chlapce

Tato argumentační strategie současně odhaluje výrazný deficit systému založeném na diagnostickém modelu podpory ve vzdělávání, jelikož ukazuje, že tento systém nastavuje své vlastní strukturální bariéry, které a priori omezují poskytnutí určité formy podpory pouze určité předem vymezené skupině dětí. Může tak selhávat ve své flexibilitě vůči konkrétnímu dítěti, které danou formu podpory rovněž potřebuje, avšak nezapadá do příslušné škatulky – diagnózy.

„Podle školy nejsou žádné problémy, ale od asistentky jsem se dozvěděla, že syn nesplňuje nějaké nároky a bude muset jít pryč. S asistentkou teď musíme vymýšlet, jak ho to rychle doučit. Je jasné, že učitelka netuší, jak syna učit. Jen bych chtěla, aby ho ve třídě tolerovala. Když dítě nezapadá do kolonek, podle kterých se vzdělávají děti s postižením, je označeno za nevzdělatelné. Ředitelka školy nyní zvažuje, že odejde, a to už by syn určitě musel jít jinam.“

matka 12letého chlapce

Past diagnózy a diagnostického přístupu k člověku se následně může promítat též do strukturálního nastavení celého systému. Jejím typickým projevem je specializace jednotlivých zařízení – škol i školských poradenských zařízení podle jednotlivých diagnóz. V systému podpory pro děti, které jsou nositeli znaku či vzájemně se protínajících znaků zranitelnosti tak opět vznikají mezery, které by v případě uplatňování přístupu zaměřeného na model inkluzivní rovnosti (viz část 1.3 Jedinečnost člověka a zákaz diskriminace) a vyrovnávání strukturálních nerovností nevznikaly.

„Mám pocit, že jsem sama větším odborníkem na synovo vzdělávání než speciálně pedagogické centrum, protože speciálně pedagogické centrum s dětmi, jako je syn, nemá zkušenosti. Nechávám na nich ty techničtější věci ohledně podpůrných opatření, jsou podporující. Ale odborníky jsem si našla jinde. Jsme dost samostatní, nejsme v kontaktu se speciálně pedagogickým centrem často.“

matka 10letého chlapce

„Myslím si, že podle bydliště spadáme pod jiné speciálně pedagogické centrum, než kam chodíme, ale tam nám stejně nedali doporučení, protože ho nám prý dá speciálně pedagogické centrum, kam jsme byli zařazeni podle diagnózy. V zákoně jsem ale nenašla, že bychom museli chodit do speciálně pedagogického centra podle diagnózy, a ne podle bydliště. Chtěla jsem zkusit i další speciálně pedagogická centra po známosti, ale tam nás taky nevezali.“

matka 9letého chlapce

2.4.5 Faktická rezignace na vzdělávání navzdory formálnímu zapojení do vzdělávání

Posledním okruhem problémů jsou situace, v nichž vzdělávací systém fakticky rezignuje na vzdělávání, přinejmenším ve smyslu kvalitního vzdělávání. **Rezignace na kvalitu vzdělávání či na vzdělávání jako takové je problémem, s nímž se potýkají jak romské děti, tak i děti s postižením.** U romských dětí je v tomto kontextu vhodné zmínit především fenomén tzv. romských škol, tedy škol, které již formálně nejsou speciálními, nýbrž běžnými školami, avšak které jsou navštěvovány výlučně nebo převážně romskými dětmi. Tyto školy často existují ve vyloučených lokalitách, či poblíž vyloučených lokalit a problematika je na nich nejen jejich etnická homogenita, která ztěžuje další uplatnění romských dětí, a to i v oblasti vzdělávání (střední vzdělávání, vyšší vzdělávání),⁹⁵ ale i obecně nižší kvalita výuky na těchto školách. Tento stav nelze považovat za naplnění práva na inkluzivní vzdělávání, přičemž na tomto závěru nemění nic ani to, že romské děti již formálně nemusí být zařazeny do zvláštního vzdělávání, jako tomu bylo v době rozsudku velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice.⁹⁶

„Ta škola si klade dva hlavní cíle, a to, aby děti byly spokojené a aby rodiče byli spokojeni. Pro děti je tak ve škole hodně tancování, sportovních aktivit a méně matematiky. A rodiče jsou rádi, že to pro ně není náročné. Té škole se ale nedaří vzdělávat, ani způsobem „škola hrou“. Jde cestou nejmenšího odporu.“

*sociální pracovník působící ve vyloučené lokalitě
sociální pracovník zde hovoří o běžné škole, která je spádová pro vyloučenou lokalitu,
a kterou navštěvují výlučně romské děti z této lokality*

U dětí s postižením dochází k rezignaci na vzdělávání často ve speciálním vzdělávacím proudu. Vyčlenění těchto dětí z běžného vzdělávacího proudu vytváří poměrně příznivé podhoubí pro to, aby se v praxi prosadilo subjektivní přesvědčení, že tyto děti vzdělávat příliš nelze. **Dochází tak k faktické rezignaci na jejich vzdělávání, pod rouškou jejich formálního zapojení do vzdělávacího procesu.**

„Po příchodu jsem se ale synovi intenzivně věnovala, v podstatě jsem zastupovala učitelku, tehdy jsem zjistila, že ve škole se synem vůbec nic nedělají. Dokonce ani neměl pracovní stůl. Tehdy doma začal mít docela složité chování spojené s autismem. Když jsem s ním začala pracovat a měl denní režim, zlepšoval se. Učitelka potvrdila, že se synem nepracují, že to není potřeba. S jinými dětmi, které mají vyšší vzdělávací stupeň, se ale pracuje a mají pracovní stůl. Ve škole se vždycky ráno nasnídali, pak se učitelka věnovala dětem s vyšším vzdělávacím stupněm, pak šli na procházku, pak se zase najedli apod. Říkala jsem, že když musí sníst ve škole, mají vynechat vycházku, ať se s výukou dostane na všechny, ale nich z toho nebylo. (...) Nejsem vůbec informována, ačkoliv se o to intenzivně snažím. Syn nemluví, občas se něco dozvím, když mi něco ukáže nebo předvede. O tom, že nemá pracovní stůl, jsem se ale dozvěděla od paní učitelky po dvou letech s tím, že ho prý nepotřebuje.“

matka 11letého chlapce

⁹⁵ Romské děti z etnicky homogenních škol mohou poté zažívat náraz na neromské prostředí, které na těchto školách může převládat a které současně nemusí být schopno přizpůsobit se potřebám romských dětí, které do něj přicházejí. Neschopnost prostředí reagovat na individuální potřeby romských dětí při jejich příchodu na střední školu pak může snadno vyústit v ukončení středního vzdělávání romského dítěte.

⁹⁶ K tomu viz D. H. a ostatní proti České republice, rozsudek velkého senátu ze dne 13. 11. 2007, stížnost č. 57325/00. Rozsudek je dostupný v češtině [zde](#).

„Pro syna je to důležité, protože má vyšší výstupy, než jaké jsou běžné podle vzdělávacího plánu školy. Učitelka ale řekla, že i když syn tyto věci zvládne, tak je nebude mít v hodnocení, protože to vůbec není ve vzdělávacím plánu školy. Paradox je, že se dítě pošle na základní školu speciální, ale nejsou schopni mu tam vytvořit ty podmínky, které potřebuje. Ve třídě je asistent pedagoga, ten je pro všechny. Syn má 4. stupeň podpůrných opatření. Dále má slovní hodnocení. Ve speciálním vzdělávání jsou tak nízké výstupy, že už není jinak moc co upravovat.“

matka 14letého chlapce

III. Faktické překážky vymahatelnosti

Otázce vymahatelnosti, která je nezbytným aspektem povahy vzdělávání jako práva, jsme se částečně věnovali již v části 1.5 Vláda práva, povaha nároků a jejich vymahatelnost. Tam jsme se však soustředili především na význam požadavku zákonných záruk jednotlivých nároků, které z práva na vzdělání vyplývají. Na tomto místě bychom rádi poukázali na tři další rozměry vymahatelnosti práva na vzdělání, respektive překážek této vymahatelnosti, které jsme konkrétně nazvali jako (i) nízká míra právní kultury, (ii) převládající odborný přístup, a (iii) souběh rolí. Všem těmto rozměrům je společné, že nutně nespočívají v nedostatečném ukotvení zákonných nároků. Právě naopak, zákonný nárok zde často existuje, avšak jeho praktické uplatnění naráží na mnoho faktických překážek, majících svůj původ především v postojích jednotlivých součástí vzdělávacího systému.

3.1 Nízká míra právní kultury v rámci vzdělávacího systému

Zákonná garance nároků vyplývajících z práva na vzdělání je v českém vzdělávacím systému velmi slabá, a to z více důvodů (více viz část 1.5 Vláda práva, povaha nároků a jejich vymahatelnost). Nicméně i ty nároky, které tento systém na zákonné úrovni garantuje, se často rozpadnou, narazí-li na postoje jednotlivých aktérů vzdělávacího systému. **Dvě nejčastější situace, s nimiž jsme se v průběhu setkali a v nichž nebyla respektována zákonná úprava, bylo jednak nerespektování doporučení školského poradenského zařízení ze strany školy, jednak nepříznivé zacházení s dítětem a jeho rodinou v reakci na uplatnění zákonných nároků dítěte vůči škole.**

3.1.1 Svěvole v otázce poskytování podpůrných opatření

V rozhovorech často zazněla výpověď rodin, svědčící o nízké míře respektu škol, jak ke své povinnosti přijmout spádové dítě, která je podmíněna jedině nejvýše povoleným počtem žáků uvedeným ve školském rejstříku,⁹⁷ tak i ke své povinnosti respektovat doporučení školského poradenského zařízení v oblasti podpůrných opatření ve vzdělávání. Typickým průvodním jevem je těžko dokumentovatelné ústní sdělení namísto oficiálních písemných vyjádření.

„Nejprve chodil syn do běžné mateřské školy. Počítali jsme s tím, že tam bude chodit i dále, i na základní školu, protože to byla spádová škola a byl tam zvyklý. Počítalo s tím i speciálně pedagogické centrum – i psychologka říkala, že je lepší, aby byl syn mezi běžnými dětmi. Když jsme podali přihlášku, odpovědí bylo, že syna neberou.“

matka 10letého chlapce

97 Školský zákon, § 36 odst. 7.

„Oslovila jsem řadu dalších škol, všechny nás slušně odmítly, ale trvaly na tom, že mi to sdělí jen telefonicky, aby to nemuselo být písemně a nemuselo to být odůvodněno. Jen z jedné školy se mi podařilo získat písemné vyjádření, ve kterém tvrdili, že mají příliš mnoho dětí a příliš mnoho podpůrných opatření. Pak jsem ale zjistila, že to není pravda.“

matka 13letého chlapce

„Škola dostala peníze na vše, co syn potřeboval. Doporučení měl syn z pedagogicko-psychologické poradny na Národním ústavu pro vzdělávání, protože jsme měli špatnou zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou v Praze, kde vedoucí byla kamarádka ředitelky školy. Napsali mi speciálně pedagogickou péči, tablet na focení zápisků a nahrávání výuky, s čímž škola nesouhlasila, i když to podepsala. Škola dostala peníze i na další pomůcky, relaxační koberec, sedací vak, pomůckyna zklidnění ADHD. Škola koupila tablet, dalinám ho domů do výpůjčky. Prvně ale nechtěli, že ho syn bude mít jen ve škole. Musela jsem to řešit s pedagogicko-psychologickou poradnou, aby nám ho škola půjčila domů. Doma jsme zjistili, že tablet nemá foťák. Vrátila jsem ho tedy škole s tím, že nemá potřebné funkce. Lidé z pedagogicko-psychologické poradny byli třikrát ve škole. Škola jim tvrdila, že tablet ty funkce má, neustále lhali, tablet synovi vůbec nedali. Nevím, proč si pedagogicko-psychologická poradna nenechala tablet ukázat. (...) Česká školní inspekce nám vyšla vstříc a inspektoři z Českých Budějovic spolu s lidmi z pedagogicko-psychologické poradny na Národním ústavu pro vzdělávání přijeli na neohlášenou inspekci.. Vyžádali si tablet, škola jim ukázala iPad, ale to nebyl ten, který synovi pořídili. Na žádost pedagogicko-psychologické poradny ukázali ten správný. Zjistili, že foťák ani nahrávání nemá a že na něm není ani žádný soubor, tudíž ho syn nepoužíval. Napsali do zprávy, že neposkytují podpůrná opatření. Nenekoupili ani výukové materiály pro matematiku a češtinu, ani relaxační pomůcky apod. Škola měla nějakou dobu na nápravu, nakonec se asi dva měsíce nic nedělo. Obrátila jsem se na zřizovatele, ten neodpověděl. Česká školní inspekce mi poslala dopis zřizovatele, jak škola problém napraví. Nám ho ale zřizovatel neposlal. Nakonec byl syn bez tabletu rok. Česká školní inspekce šla na kontrolu znovu. Ten den škola poprvé dala synovi tablet – šlo o druhý tablet, který už škola měla, ale synovi ho nedala. Ten den se ale zavřely školy kvůli pandemii COVID-19, pak se to dlouho nemohlo řešit a nyní před 14 dny byla Česká školní inspekce ve škole znovu. Celé šetření České školní inspekce začalo ve školním roce 2018/2019 a stále se to táhne.“

matka 14letého chlapce

„Mladší syn chodil do 6. třídy do školy pro děti s poruchami učení, kde to ze začátku vypadalo ideálně, ale problém byl, že syn dostal asistentku na celou výuku, ale rozdělili ji i pro chlapce, který měl sdílenou asistentku. Tito chlapci dokonce ani nebyli spolu ve třídě, řešila to s nimi i pedagogicko-psychologická poradna.“

matka 14letého chlapce

„Dostal nějaké peníze na pomůcky, ale doteď jsem se nedopátrala, co to bylo a jak a jestli je škola používá. Psala jsem paní učitelce, že bych si ráda ty pomůcky zapůjčila domů, když je teď distanční výuka, ale nedostala jsem je. Dostala jsem jen jednu dřevěnou hračku a nebylo mi řečeno, zda byla zakoupena z těch peněz na podpůrná opatření, nebo jak to je.“

matka 11letého chlapce

„Dcera třeba nezvládne test, když je tam více matematických operací najednou, ale z pohledu pracovnice sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi by stačilo jen upravit písemku – rozdělit ji do více dnů – a bylo by to úplně v pohodě. Doporučení z pedagogicko-psychologické poradny bylo třeba právě to, aby testy nebyly moc nakombinovány, ale učitel pak třeba vyškrtl jen dva příklady a jinak to podle doporučení moc neupravoval. Z pohledu učitele se doporučení zohledňuje a víc dělat nemůže, ale pracovnice sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi to tak nevidí.“

matka 13leté dívky

„Staršímu synovi je 16 let a začal nyní chodit na obchodní akademii. Je nadprůměrně nadaný, jen má problémy s komunikací. Nebylo třeba se s ním učit, začal se učit až na přijímačky a udělal je velmi dobře, i když se učil sám. Speciálně pedagogické centrum mu napsalo opatření, které škola nerespektovala. Učitelka té diagnóze nechtěla příliš věřit, odsunula syna do zadní lavice. Tvrdila, že je tam spokojený, ale nebyl.“

matka 16letého a 14letého chlapce

Jiným příkladem nízké míry právní kultury je případ, v němž ředitelka základní školy sama naformulovala podpůrné opatření vůči dítěti v podobě asistenta pedagoga, jímž podmínila další zapojení dítěte v rámci dané třídy i školy. Ředitelka v tomto případě nejen že na sebe převzala roli, která jí podle zákona nepřísluší, ale rovněž si kladla nezákonnou podmínku zapojení dítěte do vzdělávání na své škole. Ředitelka v tomto případě ani nerespektovala zákonný účel podpůrných opatření, jelikož asistent pedagoga zde sloužil k zajištění oddělené výuky dívky, která byla v konfliktu s třídním učitelem, mimo kolektiv ostatních dětí, a tudíž působil spíše exkluzí než inkluzí dané dívky.

„Dcera nejprve chodila i do klasické pedagogicko-psychologické poradny, nyní ji škola poslala do speciálně pedagogického centra, ale tam dceru vůbec neviděli, jen napsali posudek podle toho, co napsala pedagogicko-psychologická poradna. Pak škola přišla se současnou variantou s asistentkou, a pokud bychom na to nepřistoupili, musela by jít dcera pryč. Přišla s tím ale škola, ne speciálně pedagogické centrum. Kdybychom na to nepřistoupili, musela by dcera odejít.“

matka 13leté dívky

3.1.2 Pronásledování

Dalším, neméně významným projevem nízké míry právní kultury, je uplatňování sankcí v případě, že oprávněný využil svého práva a žádal o přezkoumání či kontrolu postupu či rozhodnutí ve vzdělávacím systému. Tyto sankce nemají formální povahu, avšak projeví se v postojích vzdělávací instituce, jejíž postup či rozhodnutí mají být kvůli žádosti podrobeny přezkoumání či kontrole. Z hlediska antidiskriminačního práva se může jednat o formu diskriminace, tzv. pronásledování. Pronásledování spočívá v nepříznivém zacházení, postihu – nikoli nutně formálním, či znevýhodnění za to, že člověk využil dostupné prostředky na obranu proti diskriminaci.⁹⁸

98 Antidiskriminační zákon, § 4 odst. 3.

„Podali jsme stížnost na speciálně pedagogické centrum na krajský úřad. Kvůli tomu jsme v tomto speciálně pedagogickém centru skončili. Dali nám najevo, že už tam syn nemůže chodit. Museli jsme hledat speciálně pedagogické centrum jinde.“

matka 13letého chlapce

Při rozhovorech jsme se nejčastěji setkali s pronásledováním v podobě vytvoření nepřátelské atmosféry ve škole v návaznosti na situaci, v níž se rodina po škole neúspěšně domáhala nějaké úpravy. Tato nepřátelská atmosféra nabývala často velmi subtilní a těžko prokazatelné podoby, např. v podobě nastolení administrativních bariér v komunikaci s rodiči dítěte apod. Nezřídka se objevovaly též výpovědi o jednáních mezi rodinou a školou s velmi výraznou přesilou reprezentantů školy, v jejímž důsledku tato jednání působila na rodinu zstrašujícím způsobem. Rodiče zmiňovali, že se ze strany reprezentantů škol v těchto situacích někdy setkali dokonce i s ponižováním, vyhrožováním, zstrašování i urážením.

Jakkoli se často může jednat o formálně těžko uchopitelné, a tudíž i postihovatelné postupy, neznamená to, že by nebylo možné je označit za problematické. Problematičnost spočívá již v narušení principu partnerství, který by měl školu vůči dítěti a rodině zbavovat autoritativního postavení ve prospěch postavení poskytovatele služby.

„Vedení školy vůbec nereflektovalo naše podněty, obrátili jsme se tak i na zřizovatele, hejtmana. (...) V našem městě není ucelená péče, nejsou zde logopedi, terapeuti apod. To vše jsme řešili s hejtmanem. Na krajském úřadě si přehazovali komunikaci až na vedení sociálních služeb, nic se ale nezměnilo a my jsme byli nakonec ze školy vytlačeni v důsledku tlaku a nepřímé šikany. Ve škole nám odmítali poskytovat informace o průběhu vzdělávání syna, nechtěli mu vypracovat individuální vzdělávací plán, až po roce se povedlo zajistit zřízení družiny. Syn ale nebyl přijat, oficiálně prý byla nějaká chyba v podání přihlášky. Šíří se o nás pomluvy. Došlo ke svolání setkání celé školy, zaměstnanců i rodičů, na kterém byl na nás připraven lynč s tím, že zde kazíme atmosféru. Týkalo se to především naší rodiny, protože jsme byli nejvíc informovaní a byli jsme zdrojem informací pro ostatní rodiče, byli jsme tedy nejvíce nepohodlní. Naše jména visela i na nástěnce ve škole, kam nám jiní rodiče psali, že máme vypadnout z této školy, že před tím tam ostatním bylo dobře. Na škole existují totiž naopak i „VIP rodiče“. Ostatní rodiče na nátlak a náš lynč reagovali mlčením. Bránili jsme se v tom, v čem jsme měli šanci se bránit, a řešili jsme tedy přímo to, co se týkalo syna. S jinými věcmi jsme nemohli nic dělat, když s námi ve škole nechtěli komunikovat. Udržovali jsme si tedy nadhled.“

„Teď na nové škole se to ale opakuje. Musíme se soustředit na to, co se přímo týká syna a co se reálně dá změnit. Dostala jsem také kárny postih. Běžně dochází k tomu, že jde rodič na setkání s třídní učitelkou, ale nakonec se tam objeví šest lidí. Buď dají vědět jen těsně předem nebo vůbec. Škola zabraňovala mít na schůzkách s sebou doprovod. Nezkušený rodič neví, že na to má právo, a má pocit, že je přece normální se na tom domluvit. Praktiky škol jsou vyděračské.“

„Minulý rok jsme podali stížnost na speciálně pedagogické centrum. Byla shledána důvodnou ve všech bodech. Speciálně pedagogické centrum neposkytovalo podporu, nezhodnotilo individuální vzdělávací plán. Efekt byl ale obrácený, protože nefunguje zřizovatel a nezajistí nápravu. Kašle na to. Instituce se pak k nám chovají ještě hůře. Nemůžeme se domoci vymáhání rozhodnutí. Problém je v rámci regionálního školství, velkou pravomoc má ředitel, nefunguje zřizovatel a ministerstvo nemůže zasáhnout.“

matka 14letého chlapce

„Problém je nekomunikace, nespolupráce na straně školy. Škola má vždycky pravdu, rodič nemá nárok na nic, ani se ozvat. Když se objevily problémy, napsala jsem učitelce přes telefon, domluvily jsme si termín schůzky. Přišla jsem tam, ale bylo jich tam na mě připravených pět – ředitelka, dvě učitelky apod. Je to nekorektní jednání. Když se to vyhroťí mezi rodičem a školou, na dítěti se to velmi podepíše. Pak už dceru ve škole ani nezapojovali, protože byla ta špatná – ta, co má problémové chování, problémovou maminku apod. Je to boj s větrnými mlýny, Kdybych měla skutečně dostat to, na co mám právo, už dávno bych měla právníka a šla s tím na Českou školní inspekci, ale nedělám to kvůli dceři. Navíc nemám na vybranou, nemám jinou možnost, kam by dcera mohla jít. Tyto děti jsou velmi citlivé, všechno si hodně berou a nemohou se bránit. Jsme z toho všeho, co musíme řešit, nejen ve vzdělání, hodně unavení, pak už nemáme ani sílu to řešit.“

matka 10leté dívky s kombinovaným postižením

3.2 Převládající odborný a individuální přístup

Významnou překážkou vymahatelnosti práva na vzdělání a jednotlivých nároků, které z tohoto práva vyplývají, je i převládající odborný a individuální přístup k pojetí podpory ve vzdělávání. Jak jsme uvedli výše, odborný přístup zakládá asymetrii ve vzájemných vztazích mezi odborníkem a oprávněným, a to ve prospěch odborníka (k tomu více část 1.4 Partnerství namísto panství). Vytváří stav závislosti oprávněného na odborníkovi, a tudíž i na kategoriích, které není v silách oprávněného ovládnout. Hledisko práv ustupuje do pozadí, a to ve prospěch odborné otázky. Ta je přitom svou povahou skutková, nikoli právní. Namísto principiálních argumentů nastupuje schopnost prokázat určitou skutkovou okolnost, přičemž tato skutková okolnost má povahu odborného závěru. Velmi plasticky se zde ukazuje, že v základu odborného přístupu k člověku, a to i v oblasti vzdělávání, stojí selekce – pro vznik vymahatelného nároku je třeba se kvalifikovat, splnit určité předem nastavené podmínky, jejichž prokázání ani nemá člověk ve svých rukou.

Zákonnost, která je bytostně spojena nejen s požadavkem na existenci zákona, nýbrž rovněž s požadavky na kvalitu zákona v podobě jeho jasnosti a předvídatelnosti,⁹⁹ se v případě odborného přístupu vytrácí, jelikož uplatnění právní normy se stává závislým na odborném posouzení. Tím dochází k odsunutí významu právních záruk do pozadí, respektive k podmínění uplatnění těchto záruk odborným závěrem. Tímto způsobem jsou konstruována i podpůrná opatření ve vzdělávání v §§ 16-16b školského zákona, jelikož samotná identifikace dítěte jako dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy přiznání nároku na podpůrné opatření ve vzdělávání, je závislá na odborném vyhodnocení, stejně jako otázka, na jaké konkrétní podpůrné opatření bude mít dítě nárok.

Podmínění aplikace právní normy odborným závěrem tak v konečném důsledku snižují též roli soudních prostředků ochrany práva na vzdělání. I samotný soud se totiž nakonec ocitá ve stavu závislosti na odborných závěrech pro to, aby mohl rozhodnout o nároku na podporu v oblasti vzdělávání, a to navzdory tomu, že lidskoprávní antidiskriminační koncepty v podobě přístupnosti, přiměřených úprav či specifických opatření, na výsledku odborném hodnocení závislé nejsou.

⁹⁹ Tyto požadavky formuluje Evropský soud pro lidská práva v kontextu všech lidských práv a svobod, u nichž je zásah přípustný, jelikož základem jakéhokoli zásahu je vždy požadavek zákonnosti. Dovolíme si zde citovat tyto nároky na kvalitu zákonného podkladu pro zásah např. podle judikatury vztahující se k právu na ochranu rodinného života, jelikož nároky na kvalitu zákona jsou skutečně univerzální: viz Evropský soud pro lidská práva. *Guide on Article 8 of the European Convention on Human Rights. Right to respect for private and family life, home and correspondence*, aktualizovaná verze k 31. 8. 2020, odst. 15. Dostupné [zde](#).

„Smluvní státy musí vytvořit nezávislé, účinné, přístupné, transparentní, bezpečné a vymahatelné stížnostní mechanismy a právní prostředky nápravy pro případy porušení práva na vzdělání. Lidé s postižením musí mít přístup k soudním systémům, které rozumí, jak vyjít vstříc osobám s postižením, a jsou způsobilé řešit nároky vyplývající z postižení. Smluvní státy musí rovněž zajistit, že informace o právu na vzdělání a o tom, jakým způsobem je možné se bránit proti odepření nebo porušení tohoto práva, budou široce rozšířené a zveřejněné pro osoby s postižením, a to se zapojením je zastupujících organizací.“

*Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením
Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, odst. 65¹⁰⁰*

3.3 Souběh rolí

Poslední z identifikovaných faktických překážek vymahatelnosti práva na vzdělání, kterému bychom chtěli věnovat pozornost, je problematika souběhu rolí. V příbězích, které jsme v rámci projektu vyslechli, rezonoval jako problematický souběh role ředitele školy a školského poradenského zařízení. Je pravdou, že právní řád v tomto ohledu neklade žádné překážky a jedna instituce může být současně školou i školským poradenským zařízením. Tento model není neobvyklý především v oblasti speciálního školství, kde je nezdárcou speciální škola současně i školským poradenským zařízením.

Souběh rolí, jakkoli se může zdát z hlediska provozně-ekonomického řízení jako efektivní, může z pohledu oprávněných osob – dítěte a jeho rodiny – přinášet řadu problémů a posilovat jejich zranitelné postavení vůči systému. Školské poradenské zařízení by mělo působit jako nestranný prvek v posuzování nároku dítěte na podporu ve vzdělávání. O nestrannosti přitom nelze hovořit, je-li školské poradenské zařízení řízeno v konečném důsledku stejným vedením jako škola. Systémové záruky nestrannosti se v tu chvíli ztrácejí a jsou nahrazeny toliko zárukami vnitro-organizačními. Ty z pohledu člověka stojícího mimo instituci však nemohou postačovat, jelikož tento člověk není součástí vnitřních záležitostí instituce a tyto pro něj nikdy nemohou dosáhnout odpovídající transparentnosti. Není tedy ani v postavení, kdy by mohl sám vyhodnotit, jsou-li tyto záruky dostačující, či prokázat, pokud dostačující nejsou. Riziko, že školské poradenské zařízení bude postupovat podle zakázky vedení je mimořádně vysoké, přičemž jej prohlubuje i výše popsaný odborný princip (viz část 3.2 Převládající odborný a individuální přístup), který již sám o sobě narušuje partnerské postavení dítěte i jeho rodiny, možnost jejich zapojení do tvorby podoby přiměřené úpravy i transparentnost poskytování individuální podpory ve vzdělávání.

Tento problém souběhu rolí se neomezuje pouze na situace, kdy je dítě zároveň žákem školy, jejíž součástí je i školské poradenské zařízení. Souběh rolí ze strany školského poradenského zařízení se může snadno projevit i v případě, že dítě navštěvuje jinou školu. Stejně tak i v každodenní praxi školského poradenského zařízení, a to především ve způsobu, jakým tato nahlízejí na roli škol a vztah škol a dětí i jejich rodin. Podceňována by neměla být ani možná profesní solidarita, která může být tím silnější, je-li vedení školského poradenského zařízení současně i vedením školy.

„V případě našeho regionu je velký problém, že ředitelé daných škol [pozn. myšleny jsou zde školy speciální] jsou zároveň řediteli speciálně pedagogických center. Speciálně pedagogické centrum tedy nebude dětem psát to, co ředitel na té škole nechce řešit.“

matka 10leté dívky

100 Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 65. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

„Speciálně pedagogické centrum nevytváří podporu rodině, ale primárně škole, je zde kolegiální. Speciálně pedagogické centrum nedoporučí židli jako podpůrné opatření, protože ředitelka řekne, že ji nechce, protože si ji může koupit rodič sám. Druhý chlapec s tělesným postižením na dané škole je klientem jiného speciálně pedagogického centra, které je jiným právním subjektem než tato škola (dítě má jiné postižení), a tam speciálně pedagogické centrum funguje dobře, ale ředitelka to stejně nerespektuje. Takže i tito rodiče podali stížnosti. Ty byly shledány Českou školní inspekcí jako důvodné a rodina skončila stejně u zřizovatele. Ředitelka druhému žákovi odmítá pořídit vozík a říká, ať si ho rodina pořídí sama.“

matka 14letého chlapce

„Syn se narodil jako běžné dítě, byl zdravý, jen narozen předčasně. Pouze nemluvil. Ve třech letech byl poslán do speciálně pedagogického centra, kde ho prý chtěli rozmluvit. Už při první návštěvě dostal syn od psychologky diagnózu – autismus. Hned chtěli syna zařadit do školky pro děti s autismem, přímo ve speciálně pedagogickém centru. Do té doby chodil syn do běžné školky. (...) Už ve školce se snažili syna navyknout na budoucí režim speciální školy. Syn se ale ve školce rozmluvil, a tak jsem chtěla, aby tedy zkusil běžnou školu.“

matka 15letého chlapce

matka zde vzpomíná na dobu, kdy syn navštěvoval mateřskou školu

„Speciálně pedagogické centrum byla katastrofa, spádová škola taky, měli spoustu předpokladů. Jako kdyby bylo společensky žádoucí, aby se tyto děti vzdělávaly ve speciálních školách. Na jednu stranu má speciálně pedagogické centrum jednat v zájmu dítěte, na druhou stranu zájem dítěte ani nehledali. Podle mě je ale naše speciálně pedagogické centrum nejen protiintegrační, ale také neschopné. Často to působí, že ani neví, co mají dělat. Ani se to nesnaží zjišťovat, vzdělat se, i když možnosti jsou. Můžu sice trvat na vzdělávání v běžné škole, ale když se to škole nebude líbit, obrátí se na speciálně pedagogické centrum, které na základě toho doporučí speciální školu. Když byla psychologka ze speciálně pedagogického centra v mateřské škole, kde se učitelky hodně snaží a mají integraci na srdci, podle učitelky z mateřské školy vůbec nechápala, o čem integrace je, i když se jí to učitelka snažila vysvětlit.“

matka 9letého chlapce

Setkali jsme se však i s dobrými zkušenostmi s rolí školských poradenských zařízení, která v daných případech fungovala skutečně jako nezávislý třetí subjekt, vstupující do vztahu mezi rodinou a školou.

„Individuální vzdělávací plán bude sloužit více, když už by neměl být jen formální. Předtím byl ale jen formální. Má se na tom spolupracovat s rodiči a speciálně pedagogickým centrem, upravovat jej, když je třeba, vyhodnocovat, ale to se vůbec nedělo. Poté, co jsme si u speciálně pedagogického centra stěžovali, je nyní na straně školy snaha dělat to líp, tak snad to bude fungovat.“

matka 14letého chlapce

„Syn má bezlepkovou dietu, ale maminka jedné spolužačky donesla jednou dort na oslavu narozenin. Byl mimo z toho, že nevěděl, co se děje, a dort dostat nemohl. Nevěděla jsem o tom dopředu, a tak jsem říkala učitelce, že bych to příště vědět chtěla, aby syn do školy

nešel a nemusel se toho účastnit, ale učitelka to odmítla s tím, že výuka je povinná, a to i přesto, že dříve nechtěli, aby třeba chodil do kina. Prý se tím syn mohl naučit, že nemůže dostat všechno, ale podle mě i on chápe, že narozeninový dort je něčím výjimečný. (...) Kontaktovala jsem ředitelku, ta to převedla na zástupce a učitelku, a taky Českou školní inspekci. Všichni to smetli ze stolu s tím, že každý si může nosit do školy, co chce. Jediný, kdo se mnou souhlasil, byla paní ze speciálně pedagogického centra. Snažila se učitelce domluvit a vysvětlit jí to.“

matka 11letého chlapce

IV. Litigační strategie

4.1 Individuální či kolektivní litigace?

Z předchozí analytické části spojující normativní východiska práva na vzdělání s konkrétními zkušenostmi rodin dětí je zřejmé, že lidskoprávní otázky, které současný stav vzdělávacího systému vyvolává, jsou subtilnější než formy přímé či nepřímé diskriminace, k nimž docházelo v minulosti a které byly např. předmětem i rozsudku velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice.¹⁰¹

Komplikovanější uchopitelnost těchto otázek však nesnižuje závažnost jejich dopadů na život i zdraví¹⁰² dítěte i jeho rodiny. Může ale ztěžovat možnosti domoci se individuální nápravy. To platí zvláště v případě našeho právního systému, který vychází ze spíše konzervativního přístupu k právu na vzdělání, které je řazeno mezi práva hospodářská, sociální a kulturní.¹⁰³ Jednotlivci hrozí, že to, co je z pohledu mezinárodního práva lidských práv uznáno jako nedílná součást obsahu práva na vzdělání, bude příslušnými českými orgány, včetně soudů, odmítnuto jako přeexponování konceptu lidských práv a přeceňování jeho obsahu.

Popsané těžkosti by však neměly být pochopeny jako zrazování od snahy jednotlivců domoci se nápravy, cítí-li, že jejich práva byla či stále jsou porušována. Překážkou by neměla být ani systémová povaha porušení, byť i s tímto přístupem se lze v rozhodovací praxi českých soudů nezdědka setkat.¹⁰⁴ Nelze totiž přehlížet, že i systémová porušení plodí zcela konkrétní oběti – konkrétní lidi, jejichž práva nebyla či nejsou respektována, chráněna či naplňována. A těmto konkrétním obětem musí být otevřena cesta k nápravě.¹⁰⁵ Systémová povaha porušení

101 *D. H. a ostatní proti České republice, rozsudek velkého senátu ze dne 13. 11. 2007, stížnost č. 57325/00. Rozsudek je dostupný v češtině [zde](#).*

102 *Zdraví zde pojímáme v souladu s uznávanou definicí na poli mezinárodního práva lidských práv jako stav úplné tělesné, duševní i sociální pohody a nikoli pouze absenci nemoci či nemohoucnosti. Tato definice byla ostatně uznána i vnitrostátními lidskoprávními institucemi. Viz např. nález Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. I. ÚS 2637/17.*

103 *Dichotomie dělení lidských práv a svobod na práva „občanská a politická“ na straně jedné a „hospodářská, sociální a kulturní“ na straně druhé se ukazuje jako čím dál tím neudržitelnější a přežitá. Všechny antidiskriminační úmluvy, mezi něž lze počítat i CRC a CRPD, obsahují vedle sebe práva řazená do obou těchto skupin a deklarují, že jsou postaveny na principu vzájemné nedělitelnosti a závislosti lidských práv a svobod. Tyto zmiňuje i zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry, ve své zprávě o řízení a právu na vzdělání, a to právě v kontextu odpovědnosti [angl. „accountability“]. Více viz Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o řízení a právu na vzdělání, 2018, A/HRC/38/32, odst. 63. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).*

104 *Viz např. rozhodnutí Nejvyššího správního soudu týkající se práva na odpovídající bydlení – např. rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 30. 6. 2020, č. j. 7 As 40/2019-32.*

105 *Výslovně to stanoví Mezinárodní pakt o občanských a politických právech v čl. 2 odst. 3 ve vztahu k právům, které jsou v něm zakotvena. Absenci podobného výslovného ustanovení v Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech však nelze vykládat tak, že by hospodářská, sociální a kulturní práva byla z práva na nápravu a z přístupu ke spravedlnosti vyňata. Přístup ke spravedlnosti a právo na nápravu porušení lidských práv již v současnosti jsou veřejnými subjektivními právy spjatými se všemi lidskými právy a svobodami (k tomu více viz část 4.2 Několik poznámek k vymahatelnosti tzv. hospodářských, sociálních a kulturních práv).*

tak může mít vliv toliko na subjekt, proti němuž bude individuální litigace směřovat (k tomu více viz část 4.4 Kdo nese odpovědnost?), a litigační prostředek, který bude třeba zvolit (k tomu více viz část 4.5 Dostupné individuální litigační prostředky – jejich výhody i rizika), nikoli na litigovatelnost nároku vyplývajícího z lidského práva jako takovou.

Všechny popsané těžkosti uplatnění individuálních prostředků nápravy však budou klást tím vyšší nároky na kvalitu právní argumentace. Níže v částech 4.2 Několik poznámek k vymahatelnosti tzv. hospodářských, sociálních a kulturních práv a 4.4 Kdo nese odpovědnost? se pokusíme reagovat na nejčastější nepochopení vymahatelnosti i obsahu práva na vzdělání, s nimiž se lze v českém prostředí setkat nejčastěji. Lze očekávat, že vymahatelnosti práva na vzdělání jako lidského práva v individuálních případech napomůže i poměrně nově dostupná cesta podání individuální stížnosti k Výboru OSN pro práva dítěte, která se lidem pod jurisdikcí České republiky otevřela v roce 2016.¹⁰⁶ Možnost obrátit se přímo na Výbor OSN pro práva dítěte z důvodu namítaného porušení CRC je možné až po vyčerpání všech dostupných prostředků nápravy v České republice. Výbor OSN pro práva dítěte může v těchto případech představovat vhodnější platformu pro další individuální litigaci než tradičněji využívaný Evropský soud pro lidská práva, jelikož Výbor bude typicky více než Evropský soud pro lidská práva silněji ukotven ve schématech vzniklých na půdě OSN, mezi něž patří např. i 4A schéma.

Navzdory významu individuální litigace je vhodné současně upozornit též na výhody kolektivní litigace. Ta se v českém prostředí neotevírá na úrovni národního právního řádu, ale především na úrovni Rady Evropy. V roce 2012 ratifikovala Česká republika dodatkový protokol k Evropské sociální chartě,¹⁰⁷ kterým uznala oprávnění Evropského výboru pro sociální práva projednávat ve vztahu k ní tzv. kolektivní stížnosti, tedy podání, poukazující na strukturální porušení práv garantovaných Evropskou sociální chartou ze strany České republiky, bez nutnosti doložení porušení v případě konkrétního člověka.

Tento mechanismus je postupem času čím dál tím více využíván pro lidskoprávní zarámování palčivých strukturálních problémů v České republice.¹⁰⁸ Jeho výhodou je především jeho bezpečnost pro konkrétní oběti, které nemusejí jít „s kůží na trh“, což zvláště v případě otázek, které jsou většinou společností vnímány jako kontroverzní, může být velmi citlivé a náročné. Kolektivní litigační mechanismy současně umožňují dobře postihnout strukturální problém v jeho úplnosti a komplexnosti, což skutkové okolnosti konkrétního případu umožňovat nemusí. V neposlední řadě mohou kolektivní litigační mechanismy podpořit individuální litigaci, jelikož mohou pomoci precizovat obsah lidskoprávních standardů v konkrétních kontextech, a tím posílit argumentační základ pro individuální litigaci v konkrétním případě.

Oba způsoby litigace mají tedy své výhody, ale také svá rizika. Je tedy vhodné snažit se docílit individuální nápravy v konkrétních případech prostředky individuální litigace, což může mít v konečném důsledku i silný systémový potenciál. Systémovou změnu je však současně dobré podpořit i kolektivní litigací.

4.2 Několik poznámek k vymahatelnosti tzv. hospodářských, sociálních a kulturních práv

V českém prostředí je důležité věnovat zvláštní pozornost otázce soudní vymahatelnosti závazků vyplývajících z tzv. práv hospodářských, sociálních a kulturních. A to je i případ práva

106 Viz sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 28/2016 Sb. m. s. o sjednání Opčního protokolu k Úmluvě o právech dítěte zavádějícího postup při předkládání oznámení.

107 Viz sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 80/2012 Sb. m. s. o sjednání Dodatkového protokolu k Evropské sociální chartě zakládající systém kolektivních stížností.

108 Problémů, které byly již řešeny prostřednictvím kolektivní stížnosti podané proti České republice je celá řada. Příklad rozhodnutí Evropského výboru pro sociální práva o kolektivních stížnostech proti České republice jsou dostupné [zde](#).

na vzdělání.¹⁰⁹ Skutečnost, že tato práva odkazují k tzv. postupné realizaci s využitím maximálního množství dostupných zdrojů, a že je jejich realizace velmi často závislá na bližší konkretizaci národním právním řádem, bývá českými orgány veřejné moci, včetně soudů, interpretována tak, že tato práva a nároky z nich vyplývající nejsou uplatnitelná před soudem. Významnou roli v tom jistě sehrává čl. 41 odst. 1 Listiny základních práv a svobod (dále jen Listiny“), v souladu, s nímž se lze práv, která toto ustanovení uvádí ve svém výčtu¹¹⁰, domáhat pouze „v mezích zákonů, které toto ustanovení provádějí“. Národními soudy bývá toto ustanovení používáno jako argument, který je vyvazuje z povinnosti zabývat se namítanými porušeními závazků vyplývajících z práv řazených mezi práva hospodářská, sociální a kulturní.¹¹¹

Tento přístup lze však označit jako problematický. Čl. 41 odst. 1 Listiny nesehrává v českém právním řádu tak zásadní úlohu, jak by se mohlo na základě těchto rozhodnutí zdát. Vnitrostátní právní normy, včetně Listiny, jsou pouze jednou z částí národního právního řádu, přičemž celý český právní řád je tvořen též mezinárodním právem, které Česká republika ratifikovala, a právem Evropské unie. Mezinárodní úmluvy o lidských právech a základních svobodách byly Ústavním soudem dokonce uznány za součást rámce českého ústavního pořádku.¹¹² To se uplatní i v otázce přístupu ke spravedlnosti v souvislosti s právem na vzdělání. I právo na vzdělání a jeho jednotlivé komponenty by měly být plně pod soudní ochranou. To znamená, že soudně vymahatelné by měly být též všechny výše popsané aspekty práva na vzdělání, a to včetně těch aspektů, které vyplývají z jeho povahy lidského práva a které byly popsány v části II. Kvalitativní obsah práva na vzdělání.

4.3 Jak (ne)stavět argumentaci?

Jak vystavět argumentaci je další otázkou, kterou je třeba si v souvislosti s litigační strategií klást. Výše v části 2.4.4 Past diagnózy jsme se snažili zachytit případy, kdy se sami rodiče chytají do pastí principálně nesprávně postavené argumentace. Konkrétně se jednalo o případy, kdy rodiče akceptují primát odbornosti při nastavování podpůrných opatření, která jsou však z pohledu práva nikoli odborným zákrokem, nýbrž přiměřenými úpravami (k tomu více viz část 1.3.2 Přiměřené úpravy), a snaží se prolomit bariéru odborných argumentů nalezením alternativního odborného posudku na své dítě.

Tento přístup často nevede k žádným výrazným výsledkům. Nedaří se totiž zachytit problém u jeho kořene, a tudíž se často až příliš soustředí pouze na symptom – projev tohoto problému než na jeho příčinu. Ta i v případě dosažení nějakého výsledku zůstává nezměněna a může způsobovat, že dosažený výsledek nebude takový, jaký by odpovídal povaze vzdělávání jako práva, anebo nebude dlouhodobě udržitelný.

Jiným příkladem argumentace, které uniká příčina problému, je argumentace, která se soustředí pouze na jednu skupinu vyloučených dětí a snaží se prokázat, že právě tato skupina vyloučená být nemá. Tím však nepřímou dochází k legitimizaci vyloučení jiné skupiny dětí, tedy k legitimizaci principu segregace ve vzdělávání. V takovém stavu je v podstatě jen otázka náhody, která skupina dětí bude aktuálně považována za náležející do běžného vzdělávání a která naopak za natolik specifickou, že potřebuje vlastní – specifické vzdělávací prostředí. To již nutně nemusí nabývat podoby formálního odlišení, jakým se dnes vyznačuje speciální školství, nýbrž se může jednat, jak ukazuje vývoj ve vzdělávání romských dětí, o zdánlivě běžné prostředí, které však homogenně soustředí pouze děti, které jsou nositeli znaku či vzájemně se protínajících znaků zranitelnosti.

109 Viz ukotvení práva na vzdělání v Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech, či v hlavě čtvrté Listiny základních práv a svobod: Hospodářská, sociální a kulturní práva.

110 V tomto výčtu je uvedeno i právo na vzdělání.

111 Viz např. argumentaci Nejvyššího správního soudu v jeho rozsudku ze dne 30. 6. 2020, č. j. 7 As 40/2019-32, který se týkal práva na odpovídající bydlení.

112 K tomu viz náleží pléna Ústavního soudu ze dne 25. 6. 2002, sp. zn. Pl. ÚS 36/01.

Nesprávné, respektive nedostatečné uchopení závazků vyplývajících z povahy vzdělávání jako práva je rovněž vysvětlením, proč změny učiněné v České republice na úrovni legislativy s cílem posílit inkluzi ve vzdělávacím systému, mohly vést nanejvýš k integraci. Zvolená koncepce nezapře, navzdory svým nepopíratelným přínosům, že je zároveň postavena na individuálním a odborném základě, který je nedostatečně způsobilý vypořádat se se strukturálními bariérami a zlomit asymetrii v každém odborně orientovaném systému mezi tímto systémem a jeho adresátem.

Argumentace, která si klade za cíl podpořit systémovou změnu, by tak měla mít jiný základ, jehož rámec jsme se snažili zachytit především v části I. Vzdělávání jako právo. Význam tohoto základu může spočívat v tom, že jakkoli nám nemusí být schopen dát přesný obraz toho, jakou podobu by měl mít konečný systém,¹¹³ stále nám slouží jako kompas, který je schopen nastavit pevné mantinely, které nesmí být překročeny. Tímto mantinelem je např. uznání člověka v jeho jedinečnosti, z níž nutně musí vyplývat povinnost nevyčleňovat tohoto člověka z běžného prostředí z důvodu nějaké jeho konkrétní charakteristiky. Tato povinnost nám pak jasně ukazuje, že musíme hledat všechny možné cesty, jak dosáhnout plnohodnotného zapojení daného člověka do běžného vzdělávání, jakkoli se mohou zprvu zdát nemožné. Pokud již na počátku nebudeme mít zmíněný mantinel nepřipustnosti určitého postupu (v tomto kontextu vyčlenění člověka z běžného prostředí), hrozí, že možná řešení nenajdeme, ani pokud existují a třeba se nakonec i ukážou jako dosažitelné snadněji, než jsme se původně domnívali.¹¹⁴

„Pak jsem narazila na současnou základní školu, kde to řediteli bylo celkem jedno. Nejprve řekl, že syna přijme na zkoušku, ale to jsem nechtěla. Nakonec se povedlo, že syna přijali hned. Podařilo se nakonec přemluvit speciálně pedagogické centrum. Ukázalo se, že v běžné vesnické škole otomněli anitušení. Učitelka to vzala celkem dobře, ostatní rodiče měli obavy, ale nakonec souhlasili, že se to zkusí. Syn tam je nyní už šest let a funguje to skvěle.“

*matka 15letého chlapce
matka vzpomíná na okolnosti přestupu syna ze základní školy speciální*

„Na začátku škola nevěděla, do čeho jdou. Zkušenost sice měli, ale trochu jinou. Chtěla jsem, aby syn byl dost zapojen, aby pracoval s ostatními dětmi, aby nebyl vyloučen mimo. Na začátku školního roku jsme to probrali s třídní učitelkou a bylo to dobré. Učitelka si zjistila, co a jak, a syn se vzdělává se třídou. Asistentka byla taky vstřícná, byla ochotná se i trochu dozdělat, ví, jak má se synem pracovat. Dokonalé asi není nic, ale syn chodí domů radostný. Je vidět, že s ním ve škole pracují. Individuální vzdělávací plán nastavili spolu s námi. Asistentka každý den syna chválí. Hezký bonus je, že syn prý stále čte nejlépe ze třídy.“

matka 9letého chlapce

Doporučujeme tedy i v konkrétním případě zcela flagrantního porušení práva na vzdělání vždy zahrnout i širší pojetí vzdělávání jako lidského práva. Zvyšují se tím šance, že nebude vznikat pouze technicky zaměřená judikatura, neutrální z hlediska podstaty práva na vzdělání a požadavku inkluze pro všechny děti bez ohledu na jejich odlišnost, a že nedojde ani k formulaci závěrů ve prospěch jedné skupiny dětí, avšak na úkor skupiny jiné, a tudíž i na úkor inkluze.

113 To s ohledem na dynamiku, která je obsahem i podstatou všech lidských práv, ani není možné.

114 Hannah Arendt v souvislosti s konceptem lidských práv, který je pro ni ztělesněn v jí formulovaném konceptu práva mít práva, hovoří o tzv. nevyčerpatelném principu [angl. „inexhaustible principle“]. Nevyčerpatelnost principu by však argumentačně měla sloužit pouze jedním směrem, a to směrem neustálého posunu v míře naplnění daného práva, nikoli jako argument legitimizující selhání v naplnění normativních nároků vyplývajících z lidského práva s tím, že se stejně jedná o nedosažitelný – nevyčerpatelný – ideál, a tudíž nebude až tolik vadit, že jej nedosahujeme. K nevyčerpatelnému principu ve filozofii Hannah Arendt viz BIRMINGHAM, P. Hannah Arendt and Human Rights. Bloomington: Indiana University Press, 2006. 184 s.

Současně doporučujeme nesoustředit se na odborné vyvrácení odborných argumentů. Žádný odborný závěr by neměl být schopen na postavení člověka cokoli změnit a rozhodně by neměl být způsobilý umenšit rozsah jeho lidských práv. Soubor odborných argumentů působí v konečném důsledku často jako vytloukání klínu klínem. Odborný postoj k člověku a podmínění přístupu člověka do běžného vzdělávání je třeba argumentačně napadnout v jeho základech a poukázat na dopad na člověka i praktickou a účinnou možnost realizovat jeho lidská práva na rovnoprávném základě s ostatními.

4.4 Kdo nese odpovědnost?

Zřejmě nejsložitější otázkou v případech individuální litigace bude otázka identifikace odpovědného subjektu. Jde o subjekt, proti kterému by litigace měla být vedena a na jehož straně je třeba se domáhat odpovědnosti za porušení práva na vzdělání v konkrétním případě. Subjektů, které mohou nést za porušení práva na vzdělání odpovědnost, je celá řada. Nacházejí se v různé míře odstupu od dítěte i jeho rodiny od školy, případně ředitele školy přes obec, kraj, až po Českou republiku jako takovou.

Pro určení odpovědného subjektu je třeba předně identifikovat povahu konkrétního porušení. Základní rozcestník, který je možné načrtnout, je, zda se namítané porušení práva na vzdělání souvisí s porušením povinnosti explicitně stanovené v zákoně, anebo odvoditelné na základě zákona, či nikoli.

V případě první z nastíhých situací by odpovědnost měl nést ten subjekt, který předepsanou povinnost porušil. Ani zde však v konkrétních případech nemusí být otázka odpovědného subjektu tak jednoduchá, jak se může zdát. Příkladem může být např. povinnost ředitele mateřské školy či základní školy přednostně přijmout děti, které mají v příslušném školském obvodu trvalé bydliště či se zde nacházejí v zařízení náhradní péče, tedy jediná záruka zajištění dostupnosti těchto úrovní vzdělávání v našem právním řádu. Zákonem vymezená povinnost totiž není neomezená. Ředitel tuto povinnost mít nebude, pokud počet dětí s nárokem na přijetí přesáhne povolený počet žáků ve škole uvedený ve školském rejstříku.¹¹⁵ V takovém případě je tedy odpovědným subjekt, jemuž zákon svěřuje povinnost zajistit dostupnost předškolního a základního vzdělávání, a tím je obec.¹¹⁶ Vhodnou autoritou týkající se povinnosti územních samosprávných celků zajistit dostupnost určité služby, která slouží k naplňování lidských práv, je nález Ústavního soudu v oblasti sociálních služeb.¹¹⁷ Ten se zabýval povinností kraje zajistit dostupnost poskytování sociálních služeb na svém území v souladu se střednědobým plánem rozvoje sociálních služeb¹¹⁸, tedy povinností obdobnou, jakou školský zákon ukládá v oblasti předškolního a základního vzdělávání obcím ve vztahu k dětem, které mají na území obce trvalý pobyt anebo které jsou zde umístěny v zařízeních náhradní péče.

Jenže se může stát, že spádové obvody škol jsou v obci vymezeny tak, že pro konkrétní dítě je spádových více škol, což může být v praxi zneužito k výběru určitých skupin dětí pro některé školy, a naopak k segregaci jiných skupin dětí v jiných školách. To byl i případ, který byl předmětem poměrně známého rozsudku Okresního soudu v Ostravě ze dne 1. 3. 2017, sp. zn. 26 C 42/2016, v němž došlo k uplatnění neoprávněné metody výběru spádových dětí při zápisu s cílem vyřadit romské děti z přijetí na dané základní škole. Okresní soud v Ostravě v tomto případě dospěl k závěru, že postup školy zakládal diskriminaci romských dětí na základě jejich etnicity.¹¹⁹ Zdánlivě objektivní kritérium umožňující škole odmítnout přijmout i spádové dítě

¹¹⁵ Školský zákon, § 34 odst. 3 a § 36 odst. 7.

¹¹⁶ *Ibid.*, § 178 odst. 1 a § 179 odst. 2.

¹¹⁷ Nález Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. I. ÚS 2637/17.

¹¹⁸ Zákon o sociálních službách, § 95 písm. g).

¹¹⁹ Tento případ je popsán ve výzkumu realizovaného Kanceláři veřejného ochránce práv. Kancelář veřejného ochránce práv. Rozhodování českých soudů o diskriminačních sporech 2015–2019. Kancelář veřejného ochránce práv: Brno, 2020. s. 88. Zpráva z výzkumu je dostupná [zde](#).

a odkazující tak spíše na odpovědnost obce za zajištění dostatečné kapacity spádových škol, může být samotnou školou využito k diskriminačnímu záměru, a je-li tak namítána diskriminace, zůstává odpovědnost stále na ní.

I při absenci výslovné zákonné povinnosti však může vyvstávat problém s určením odpovědného subjektu, což úzce souvisí se zvolenou argumentační strategií. Použijme znovu příklad. Jak již bylo uvedeno výše na několika místech (především v části 1.5.1 Nedo- statečně zákonně ukotvené nároky a 2.1 Dostupnost), český právní řád garantuje dostupnost předškolního a základního vzdělání dětem pouze na základě trvalého pobytu, nikoli na základě faktického bydliště. Čistě jazykovým výkladem zákona obec za zajištění dostupnosti předškolního a základního vzdělávání ve vztahu k dětem, které mají na jejím území pouze faktické bydliště, nenese. Nabízí se, že odpovídat bude Česká republika, která nedokázala odpovídajícím způsobem organizačně upravit odpovědnost za zajištění dostupnosti předškolního a základního vzdělávání tak, aby určitá část dětí nezůstala mimo vzdělávací systém. Nicméně se současně nabízí možnost zkusit překonat kritérium trvalého pobytu přímo ve vztahu k obci – poukázat na to, že principiálně by odpovědnost obce měla být širší. Argumentaci lze tedy postavit i tak, že z práva na vzdělání vyplývá právo dítěte na zajištění vzdělání, které pro něj bude dostupné. Ustanovení školského zákona ukazují, že subjektem, na který stát tuto povinnost přenáší, je právě obec. Obec si tedy musí být vědoma svého postavení v oblasti dostupnosti předškolního a základního vzdělání a jako subjekt veřejného práva, na který stát přenesl část svých povinností vyplývajících z práva člověka na vzdělání. Za dané situace se jí z vnitrostátního pohledu rovněž týkají závazky, které vyplývají přímo z práva dítěte na vzdělání, zakotveného v mezinárodních úmluvách o lidských právech. Obec se tak nemůže jednoduše uchýlovat k toliko jazykově-formalistickému výkladu mezi své odpovědnosti a přehlížet, že na jejím území zůstává skupina dětí, která je z dostupnosti vzdělávání takto vyloučena. Nemůže se spokojit se stavem, kdy zdánlivě neutrální kritérium může výrazně nepříznivě dopadat na určitou skupinu lidí, které spojuje společný znak či společné znaky zranitelnosti – zakázaný diskriminační důvod. Jinými slovy, nemůže se spokojit s diskriminačním dopadem své praxe, a to i v případě, že by se tato měla opírat o výslovnou zákonnou formulaci, jelikož zákaz diskriminace, a to především při realizaci lidských práv, je součástí ústavního pořádku.

V rámci řízení by následně teoreticky mohlo být iniciováno i řízení o zrušení předmětné části právní normy,¹²⁰ pokud by rozhodující soud měl za to, že kritérium trvalého pobytu v předmětných ustanoveních školského zákona pro dovození odpovědnosti obce za zajištění dostupnosti předškolního či základního vzdělávání nelze překlenout s oporou o mezinárodní úmluvy o lidských právech, a to mj. i s oporou o čl. 10 Ústavy ČR, který zakotvuje pravidlo aplikační přednost přímo aplikovatelných ustanovení vymezených mezinárodních úmluv, mezi které spadají i úmluvy o lidských právech.

Nastíněná strategie je v českém právním prostředí zřejmě schůdnější než se snažit domoci nápravy přímo proti České republice, v dané situaci zřejmě zastoupené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.¹²¹ Orgány veřejné moci se totiž mohou vždy bránit tím, že se jedná o výsostnou oblast moci zákonodárné, jakkoli lze tento způsob argumentace označit za úskočnou, jelikož v činění kroků směřujících k zajištění respektu, ochrany i naplnění lidských práv, a to i prostřednictvím odpovídající právní úpravy, hrají samozřejmě klíčovou roli orgány moci výkonné, které by měly být rovněž hlavními předkladateli návrhů zákonných norem. Nicméně samozřejmě nelze vyloučit, že by tato argumentace mohla být vyslyšena.

Všechny popsané případy ukazují, jak komplikovanou otázkou je určení subjektu, proti němuž by měl být uplatněn nárok vyplývající z práva na vzdělání. Nicméně, s ohledem na význam práva na přístup ke spravedlnosti i práva na účinnou nápravu, které by měly doprovázet všechna lidská práva, se nelze spokojit se stavem, kdy nároky jednotlivců budou propadávat soudním

120 K tomu viz čl. 95 odst. 2 Ústavy České republiky: „Dojde-li soud k závěru, že zákon, jehož má být při řešení věci použito, je v rozporu s ústavním pořádkem, předloží věc Ústavnímu soudu.“

121 K tomu viz kompetenční zákon, § 7.

systémem ochrany pouze z toho důvodu, že oprávněný člověk – oběť porušení svého práva nebude ve formálně-organizačně složitě uspořádaném systému schopen správně identifikovat subjekt, který by v daném případě měl nést odpovědnost. V souvislosti s tím je navíc potřeba upozornit na skutečnost, že tím, že se pohybujeme v systému, jehož principy výrazně neodpovídají povaze práva na vzdělání jako lidského práva, je představa, že konkrétní namítané porušení práva na vzdělání je na odpovědnosti pouze jednoho subjektu, spíše ideální konstrukcí než realitou života dotčeného člověka a jeho rodiny. Je zcela nepřiměřené, aby na něj byla přenášena odpovědnost za rozšířování jednotlivých podílů odpovědností, jejich vzájemných vztahů i skutečných příčin, z nichž porušení jeho práva na vzdělání vyvěrá. Toho nakonec není zcela schopen ani profesionální aparát státu.

4.5 Dostupné individuální litigační prostředky – jejich výhody i rizika

V poslední části této kapitoly, věnované litigačním strategiím, bychom rádi představili tři klíčové litigační cesty v oblasti práva na vzdělání, a to (i) cestu správního soudnictví, (ii) cestu antidiskriminační žaloby a (iii) cestu uplatnění nároku na náhradu škody či nemajetkové újmy uzpůsobené při výkonu veřejné moci. Cílem zde není podat ucelené představení těchto litigačních cest, nýbrž se zaměřit na jejich specifika v kontextu litigace práva na vzdělání a upozornit na jejich výhody i rizika.

Obecná poznámka, kterou je třeba vytknout před závorku, se týká především problematiky vzájemné konkurence těchto litigačních cest. Není totiž vyloučeno, naopak to bude pro mnoho případů porušení práva na vzdělání příznačné, že se dotčenému člověku otevře více litigačních cest naráz. Otázka, která v takové situaci nutně vyvstává, je, zda je může využít současně, anebo zda se jednotlivé litigační cesty vzájemně vylučují a dotčený člověk musí zvolit tolik jedinou z nich.

Náhledy soudů, které jsou prezentovány v jejich rozhodovací činnosti, se na tyto otázky mohou lišit. Např. Nejvyšší správní soud ve svém rozhodnutí, které se týkalo žaloby na ochranu před nezákonným zásahem směřující proti obci, v níž byla současně namítána diskriminace, dospěl k závěru, že příslušným prostředkem, jímž se stěžovatel má domáhat ochrany před diskriminací, je podání žaloby podle antidiskriminačního zákona.¹²² Tím se snažil zprostit své vlastní povinnosti se námitce diskriminace obsahově věnovat, čímž značně zúžil rozsah soudní ochrany poskytované lidským právům v rámci správního soudnictví.¹²³ Podobně Nejvyšší soud dospěl k závěru

122 Nejvyšší správní soud k tomu konkrétně konstatoval: „Na závěr Nejvyšší správní soud obecně uvádí, že rovnost a zákaz diskriminace jakožto jedny ze základních hodnot demokratické společnosti jsou na ústavní úrovni zakotveny zejména v čl. 3 odst. 1 Listiny. Na zákonné úrovni je ochrana před diskriminací roztržena v mnoha právních předpisech. Stěžejní je nepochybně antidiskriminační zákon, účinný od 1. 9. 2009. Ten blíže vymezuje právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace ve věcech uvedených v § 1 odst. 1, mezi něž patří i „přístup ke zboží a službám, včetně bydlení, pokud jsou nabízeny veřejnosti nebo při jejich poskytování“ [pozn. případ řešení Nejvyšším správním soudem se týkal práva na odpovídající bydlení, § 1 odst. 1 antidiskriminačního zákona však pod písm. i) uvádí též přístup ke vzdělání a jeho poskytování, včetně odborné přípravy]. Ustanovení § 2 odst. 1 antidiskriminačního zákona stanoví, že „[p]ro účely tohoto zákona se právem na rovné zacházení rozumí nebyť diskriminován z důvodů, které stanoví tento zákon nebo přímo použitelný předpis Evropské unie v oblasti volného pohybu pracovníků“. Antidiskriminační zákon dále rozvádí definici diskriminace a v § 2 odst. 3 je obsažen výčet diskriminačních důvodů, kterými jsou rasa, etnický původ, národnost, pohlaví, sexuální orientace, věk, zdravotní postižení, náboženské vyznání, víra či světový názor. Antidiskriminační zákon je předpisem soukromoprávní povahy, který dává diskriminovaným fyzickým osobám za podmínky v něm stanovených aktivní žalobní legitimaci v soudním řízení, pokud k diskriminaci fyzické osoby došlo ve věcech specifikovaných v § 1 odst. 1 z některého důvodu podle § 2 odst. 3. V takovém případě se diskriminovaná osoba může domáhat zejména toho, aby bylo upuštěno od diskriminace, aby byly odstraněny následky diskriminačního zásahu a aby jí bylo dáno přiměřené zadostiučinění, popřípadě nahrazena nemajetková újma v penězích (§ 10 antidiskriminačního zákona). Pravomoc rozhodovat o takovém sporu však mají civilní soudy pořadem práva podle o. s. ř., nikoliv správní soudy podle s. ř. s. (srov. rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 16. 1. 2019, č. j. 6 As 319/2018-44). Napadený rozsudek krajského soudu proto nelze považovat za nepřezkoumatelný z toho důvodu, že se krajský soud nezabýval namítaným diskriminačním jednáním žalovaného.“ – viz rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 30. 6. 2020, č. j. 7 As 40/2019-32, odst. 32.

123 Je vhodné doplnit, že citovaný rozsudek Nejvyššího správního soudu je aktuálně předmětem řízení o ústavní stížnosti.

o nemožnosti uplatnit obecnou žalobu na ochranu osobnosti podle § 81 a násl. občanského zákoníku v situaci, kdy žalobce měl možnost uplatnit svůj nárok v režimu odpovědnosti veřejné moci za škodu či nemajetkovou újmu způsobenou při jejím výkonu podle zákona č. 82/1998 Sb.¹²⁴

Problematičnost tohoto vzájemně se vylučujícího přístupu k využití možných prostředků přístupu k soudu a nápravy má v principu stejnou povahu jako příliš zužující pohled na určení odpovědného subjektu, který byl popsán výše v části 4.4 Kdo nese odpovědnost?. I ona je založena na upřednostňování striktně formálního hlediska. Domníváme se tedy, že z pohledu lidských práv se jedná o přístup nesprávný, jelikož formální bariéry, které mohou člověku bránit v přístupu k soudu či k účinné nápravě, je naopak potřeba odstraňovat. Jednotlivé prostředky by tak měly vůči člověku působit jako hustá síť, která zabrání tomu, že jím namítané porušení zůstane mimo reálnou soudní ochranu a účinnou nápravu, a nikoli jako labyrint, v jehož útrobách se toto namítané porušení bude ze zřetele soudní ochrany i účinné nápravy jednou pro vždy ztrácet.

4.5.1 Správní soudnictví

Správní soudnictví je litigační cesta, která se otevírá vždy, kdy je porušení výsledkem správní činnosti. Ve školství má v mnoha případech postavení správního orgánu ředitel školy,¹²⁵ typicky při rozhodování o přijetí dítěte.¹²⁶ V minulosti se ukázala jako sporná otázka, může-li být správním orgánem, proti jehož postupu při výkonu veřejné správy se lze bránit ve správním soudnictví, územní samosprávný celek jako takový (obec, kraj). Nejvyšší správní soud v tomto ohledu nejprve dospěl k zamítavému závěru¹²⁷, ten však byl následně překonán nálezem Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. I. ÚS 2637/17.¹²⁸

Správní soudnictví nabízí 3 prostředky nápravy, které mohou být relevantní v kontextu práva

124 Viz usnesení Nejvyššího soudu ze dne 14. 10. 2020, č. j. 25 Cdo 480/2020-272.

125 Školský zákon, § 165 odst. 2.

126 *My jsme v mnoha případech narazili na problém s tím, že informace o nepřijetí dítěte byla rodině sdělena pouze ústně, nikoli písemně (viz více část 3.1 Nízká míra právní kultury v rámci vzdělávacího systému). To je však vše důsledkem neformální komunikace se školou. Pokud je oficiálně podána žádost o přijetí dítěte, musí o ní ředitel rozhodnout. Proti rozhodnutí se pak dá dále bránit odvoláním a následně žalobou podanou podle § 65 násl. soudního řádu správního.*

127 *K tomu viz rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 14. 6. 2017, č. j. 3 Ads 151/2016-59.*

128 *„Přezkumná pravomoc soudů ve správním soudnictví dle § 4 odst. 1 soudního řádu správního se tedy obecně vztahuje pouze na činnost, respektive absenci činnosti správních orgánů, již jsou dotčena veřejná subjektivní práva fyzických nebo právnických osob. Samotná zákonná definice „správního orgánu“ je přitom formulována poměrně široce, tak aby jí byl pokryt široký okruh subjektů rozhodujících o právech a povinnostech fyzických a právnických osob v oblasti veřejné správy. V rozhodovací praxi správních soudů tak byla přiznána pasivní legitimace například i veřejnoprávním korporacím, které představují zájmovou samosprávu – kupříkladu České lékařské komory (rozsudek Nejvyššího správního soudu č. j. 6 Aps 2/2007-134 ze dne 12. 3. 2009) nebo Masarykově univerzitě (rozsudek Nejvyššího správního soudu č. j. 3 As 15/2007-37 ze dne 5. 9. 2007; v tomto případě žaloba brojila proti rozhodnutí děkana fakulty o stanovení poplatku za studium, přičemž Nejvyšší správní soud shledal, že žalovaným nemá být děkan, ale sama Masarykova univerzita, neboť děkan v dané situaci jednal jejím jménem). Takový přístup odpovídá primárnímu účelu správního soudnictví, jímž je ochrana veřejných subjektivních práv jednotlivců před zásahy veřejné (vrchnostenské) moci v oblasti veřejné správy. V demokratickém právním státě je třeba dbát na to, aby pokud možno žádné úkony veřejné moci, jimiž je zasahováno do práv jednotlivců, a tím spíše do jejich základních práv, nebyly imunní vůči soudnímu přezkumu a možnosti soudní obrany proti nim (srov. čl. 36 odst. 2 Listiny, podle něž, kdo tvrdí, že byl na svých právech zkrácen rozhodnutím orgánu veřejné správy, může se obrátit na soud, aby přezkoumal zákonnost takového rozhodnutí, nestanoví-li zákon jinak; přitom z pravomoci soudu však nesmí být vyloučeno přezkoumání rozhodnutí týkajících se základních práv a svobod podle Listiny). (...) Ústavní soud tedy shrnuje, že napadené rozhodnutí Nejvyššího správního soudu v kategorickém závěru o nedostatku pravomoci správních soudů k přezkumu tvrzeného nezákonného zásahu kraje překročilo dosavadní praxi správních soudů. Tento závěr však neodpovídá ani zákonnému vymezení přezkumné pravomoci správních soudů dle § 4 odst. 1 soudního řádu správního, jež i s ohledem na požadavku čl. 36 Listiny a shora zmíněný účel správního soudnictví nesmí být vykládáno formalisticky. Široká zákonná definice správního orgánu nepokrývá jen orgány moci výkonné a orgány územních samosprávných celků, ale výslovně též fyzické a právnické osoby, kterým bylo svěřeno rozhodování o právech a povinnostech fyzických a právnických osob ve veřejné správě. (...) Kategorické vyloučení soudní přezkoumatelnosti jednání územních samosprávných celků jako takových v jejich samostatné působnosti dle § 4 odst. 1 soudního řádu správního je v rozporu se zněním zákona, účelem správního soudnictví i základním právem jednotlivců na soudní ochranu. (...).“*

na vzdělání:

- žalobu proti rozhodnutí správního orgánu (např. rozhodnutí o nepřijetí dítěte do určité školy; vždy po vyčerpání opravných prostředků, typicky odvolání)¹²⁹;
- žalobu na ochranu proti nečinnosti (nečinnost zde musí spočívat v nevydání rozhodnutí či osvědčení; před podáním žaloby je třeba vyčerpat postup na obranu proti nečinnosti podle správního řádu¹³⁰)¹³¹;
- žalobu na ochranu před nezákonným zásahem, pokynem nebo donucením správního orgánu¹³².

Na tomto místě bychom upozornit především na třetí z uvedených prostředků nápravy. Ten vůči oběma předchozím zastává do značné míry „sběrnou“ úlohu. Umožňuje zachytit mnoho pochybení správních orgánů při výkonu veřejné správy, proti nimž se nelze bránit ani žalobou proti rozhodnutí, jelikož nejsou rozhodnutími, ani žalobou na ochranu proti nečinnosti, jelikož nečinnost správního orgánu zde nespočívá v nevydání rozhodnutí či osvědčení. I on může být spojen s formálními obtížemi, především z důvodu příliš úzkého pojetí zásahu. Nicméně stále představuje poměrně slibnou a zřejmě stále ne zcela probádanou litigační možnost, kterou lze dále rozvíjet i v duchu výše popsané lidskoprávní argumentace.

Velmi inspirativní „precedenty“ s užitím žaloby na ochranu před nezákonným zásahem, pokynem nebo donucením, vznikly v oblasti poskytování sociálních služeb. Tyto „precedenty“ se týkaly otázky zajištění dostupnosti sociální služby, která byla vždy spojena s naplněním lidského práva na nezávislý život podle čl. 19 CRPD, tedy otázky, která je mimořádně relevantní též v oblasti školství (viz výše část 2.1 Dostupnost). V rozsudku ze dne 30. 10. 2014, č. j. 4 Ads 134/2014-29, Nejvyšší správní soud rozhodl, a to právě i s oporou o čl. 19 CRPD, že právo na zajištění dostupnosti sociální služby v nejméně omezujícím prostředí má povahu veřejného subjektivního práva, a tudíž je možné věcně projednat otázku zákonnosti zásahu do tohoto práva právě prostřednictvím žaloby na ochranu před nezákonným zásahem, pokynem či donucením. Ke stejnému závěru pak dospěl k závěru, že „v případě opomenutí kraje činit přiměřené a cílené kroky k zajištění dostupnosti vhodných sociálních služeb, jichž by mohla využít určitá osoba potřebující sociální péči, může být vhodným procesním prostředkem k ochraně práva této osoby na ochranu před nezákonným zásahem dle § 82 a následujících soudního řádu správního.“¹³³

Rizikem, které může být s uplatněním žalob ve správním soudnictví spojeno je uložení náhrady nákladů řízení protistrany¹³⁴ i státu¹³⁵ v případě neúspěšné žaloby. Náhradu nákladů řízení protistraně, tedy žalovanému správnímu orgánu, totiž soudní řád správní vylučuje pouze pro případy důchodového pojištění, nemocenského pojištění, pomoci v hmotné nouzi a sociální péče¹³⁶, nikoli pro případy vzdělávání.

4.5.2 Antidiskriminační žaloba

Další možnou litigační cestou, která se nabízí a která je v kontextu postavení dětí, které jsou nositeli znaku či vzájemně se protínajících znaků zranitelnosti, ve vzdělávání využívána zřejmě nejčastěji, je cesta antidiskriminační žaloby. S ohledem na skutečnost, jak komplexním koncep-

129 Soudní řád správní, § 65 a násl.

130 Správní řád, § 80.

131 Soudní řád správní, § 79 a násl.

132 *Ibid.*, § 82 a násl.

133 *Nález Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. I. ÚS 2637/17.*

134 Soudní řád správní, § 60 odst. 1.

135 *Ibid.*, § 60 odst. 4.

136 *Ibid.*, § 60 odst. 2.

tem právo nebyť diskriminován je (k tomu více viz část 1.3 Jedinečnost člověka a zákaz diskriminace), se skutečně jedná o velmi slibnou cestu. Její výhody oproti cestě správního soudnictví spočívají nikoli v pravomoci zabývat se otázkami diskriminace, která podle našeho názoru náleží i správním soudům, došlo-li k diskriminaci při výkonu veřejné správy, nýbrž v možnostech soudu formulovat výrok svého rozhodnutí. Pokud se např. v případě žaloby proti nezákonnému rozhodnutí či žalobě na ochranu před nezákonným zásahem výrok soudu v podstatě omezuje na konstatování nezákonnosti a všechny další nosné aspekty jeho rozhodnutí je třeba následně hledat v jeho odůvodnění, umožňuje řízení o diskriminační žalobě soudu uložit diskriminujícímu subjektu povinnost:

- upustit od diskriminace;
- odstranit následky diskriminačního zásahu a
- poskytnout diskriminovanému přiměřené zadostiučinění, které může spočívat v:
 - o konstatování porušení práva,
 - o omluvě, a
 - o přiměřeném zadostiučinění v penězích.¹³⁷

Podobně jako v případě cesty správního soudnictví však i v případě antidiskriminační žaloby můžeme narážet na některé formální překážky, které nastoluje samotný antidiskriminační zákon, a především pak příliš formalistický přístup k jejich výkladu. Limitem antidiskriminačního zákona může být samotné vymezení jeho věcné působnosti v podobě situací, na které dopadá (§ 1 odst. 1), a znaků situační zranitelnosti, které chrání (§ 2 odst. 3).¹³⁸ V našem kontextu však tento limit nemusí hrát až takovou roli. Oblast přístupu ke vzdělávání a jeho poskytování, včetně odborné přípravy je zmíněna mezi kontexty, na které antidiskriminační zákon dopadá. Případné problémy však může činit uzavřený výčet zakázaných diskriminačních důvodů, který nemusí pokrývat všechny relevantní znaky zranitelnosti. Z hlediska předmětu našeho projektu lze jako problematickou spatřovat především absenci sociální a majetkové situace jako chráněného znaku zranitelnosti, jelikož mnoho dětí čelí diskriminaci ve vzdělávání právě z důvodu chudoby či sociálního vyloučení.

Dalším limitem antidiskriminačního zákona může být jeho nedostatečné uchopení stěžejních diskriminačních konceptů, především přístupnosti a přiměřených úprav. To se dobře ukazuje v zákonném vymezení přiměřených úprav, respektive slovy antidiskriminačního zákona „přiměřených opatření“, v § 3 odst. 2 antidiskriminačního zákona. Citované ustanovení vztahuje koncept přiměřených úprav toliko k chráněnému znaku zranitelnosti v podobě zdravotního postižení a činí jej relevantní pouze v kontextu práce a zaměstnání, odborného vzdělávání či služeb určených veřejnosti. Tím do značné míry zatemňuje rozměr individuální přístupnosti, který je podstatou konceptu přiměřených úprav, i jeho univerzalitu. Velkým přínosem této univerzality je, že se primárně soustředí na zajištění přístupnosti životních příležitostí pro konkrétní lidi v konkrétní situaci, přičemž kontextu této situace a důvodu ztížené přístupnosti pro konkrétního člověka přisuzuje až druhé postavení. Je určitě pravdou, že i v mezinárodním právu lidských práv byl koncept přiměřených úprav rozvinut především ve vztahu k lidem s postižením a výslovně je ukotven v CRPD. Dovodit legitimní důvody, proč tento kontext vylučovat též z ochrany dalších zranitelných skupin, je však více než obtížné a tento závěr potvrzuje vedle doktríny¹³⁹ i stále se rozvíjející judikatura

137 K problémům viz Kancelář veřejného ochránce práv. *Rozhodování českých soudů o diskriminačních sporech 2015–2019. Kancelář veřejného ochránce práv: Brno, 2020. s. 50-51 a poznámka pod čarou č. 135. Zpráva z výzkumu je dostupná [zde](#).*

138 K tomu viz Kancelář veřejného ochránce práv. *Rozhodování českých soudů o diskriminačních sporech 2015–2019. Kancelář veřejného ochránce práv: Brno, 2020. s. 34. Zpráva z výzkumu je dostupná [zde](#).*

139 Viz např. WADDINGTON, L. *Reasonable Accommodation: Time to Extend Duty to Accommodate beyond Disability?* NJCM Bulletin, 2011, roč. 36, č. 2. Dostupné [zde](#).

Evropského soudu pro lidská práva.¹⁴⁰

Poslední z významných limitů, na který bychom v souvislosti s antidiskriminačním zákonem rádi poukázali, má procesní povahu a týká se omezeného zákonného vymezení působnosti pravidla tzv. sdíleného důkazního břemene. Toto pravidlo není ukotveno přímo v antidiskriminačním zákoně, ale v občanském soudním řádu, a to konkrétně v § 133a. Jeho smyslem je rozdělit břemeno předkládání důkazů mezi toho, kdo namítá, že se stal obětí diskriminace, a toho, kdo se této diskriminace měl dopustit, a to tak, že oběť nebude nucena prokazovat diskriminující záměr žalovaného. Bude jí postačovat, prokáže-li, že s ní bylo ze strany žalovaného zacházeno rozdílně, přičemž následně bude na žalovaném, aby prokázal, že toto rozdílné zacházení nemělo svůj důvod v některém z chráněných znaků zranitelnosti. Jedná se o významný nástroj posílení účinnosti přístupu ke spravedlnosti i nápravě pro oběti diskriminace, jelikož prokázat diskriminaci bez tohoto pravidla je pro oběť mimořádně náročné, ne-li nemožné. Těžko po ní žádat, aby si opatřila důkazy k vnitřním pochodům a motivům toho, proti jehož jednání se chce bránit.

Občanský soudní řád však omezuje uplatnění pravidla sdíleného důkazního břemene pouze na některé kontexty a některé chráněné znaky zranitelnosti. Pro oblast přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě zakotvuje toto pravidlo pouze pro případy diskriminace na základě rasového nebo etnického původu¹⁴¹ a zcela stranou tak nechává např. zdravotní postižení, které je však, jak ukázaly i rozhovory, které jsme v rámci tohoto projektu realizovali, rovněž významným zdrojem nerovného zacházení ve vzdělávání.

Všechny popsané limity se však ani v případě antidiskriminační žaloby nemusí stát nepropustnou pastí. Antidiskriminační právo je třeba rozvíjet s oporou o aktuálně dosažené mezinárodní standardy. Skutečnost, že tento postup není nemožný, potvrzuje i výzkum Kanceláře veřejného ochránce práv zaměřený na rozhodování českých soudů o diskriminačních sporech v letech 2015-2019. Závěrečná zpráva z výzkumu rovněž zmiňuje např. problém omezené platnosti pravidla sdíleného důkazního břemene, jak je toto upraveno. Poukazuje přitom, že v analyzovaných případech, které tvořily předmět výzkumu, byly i případy, a to včetně případů z oblasti přístupu ke vzdělání, které spadaly mimo zákonem vymezenou působnost pravidla sdíleného důkazního břemene, přesto však soud i v těchto případech toto pravidlo aplikoval.¹⁴² Byť tyto případy nejsou těmi nejčastějšími, dávají důležitou naději možností lidskoprávně vedené litigace i na nižších stupních litigace, před obecnými národními soudy.

Podobně jako v případě správního soudnictví je i zde třeba poukázat na rizika, která mohou přistupovat k podání antidiskriminační žaloby. Stranou zde ponecháváme jiná než právní rizika, která však i zde mohou být významná (např. v podobě stigmatizace žalobce, vytváření jeho negativního mediálního obrazu, nenávistných útoků vůči žalobci ze strany široké veřejnosti apod.¹⁴³). Právním rizikem, které se s podáním antidiskriminační žaloby váže, jsou vzniklé náklady v podobě soudního poplatku, a především pak v podobě povinnosti nahradit nákla-

140 K tomu viz např. HENRARD, K. *The European Court of Human Rights, Ethnic and Religious Minorities and the Two Dimensions of the Right to Equal Treatment: Jurisprudence at Different Speeds?* *Nordic Journal of Human Rights*, 2016, roč. 34, č. 3, s. 157-177. Z článku vyplývá, že v judikatuře Evropského soudu pro lidská práva se koncept přiměřených úprav objevuje i ve vztahu k jiným zranitelným skupinám, pouze tak nebývá výslovně označen a mnohdy nebývá zasazen do kontextu zákazu diskriminace, nýbrž do kontextu jiných práv garantovaných Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod. Ke stejnému závěru dospívá i publikace Evropské komise *Reasonable Accommodation beyond Disability in Europe – Evropská komise. Reasonable Accommodation beyond Disability in Europe?* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2013. s. 22. Publikace je dostupná v angličtině z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7715f13-cd38-428e-873b-e21b8c6ecb71/language-en>.

141 Občanský soudní řád, § 133a písm. b).

142 Kancelář veřejného ochránce práv. *Rozhodování českých soudů o diskriminačních sporech 2015 – 2019. Kancelář veřejného ochránce práv: Brno, 2020. s. 32. Zpráva z výzkumu je dostupná zde.*

143 Známy je v tomto ohledu případ studentky zdravotnické školy islámského vyznání, který se antidiskriminační žalobou bránila proti škole, která jí zakázala nosit šátek při teoretické části výuky.

dy řízení protistraně¹⁴⁴ a případně i státu¹⁴⁵ v případě, že žaloba bude zamítnuta. Kancelář veřejného ochránce práv ve své zprávě z výzkumu rozhodování českých soudů o antidiskriminačních sporech v letech 2015-2019 uvádí, že „výsledky ukazují, že soudy nejčastěji nepřiznaly náhradu nákladů řízení žádné straně (104 případů, cca 52%). Žalobci pak uložily povinnost nahradit druhé straně náklady řízení v 61 případech (cca 31%), zatímco žalovanému jen ve 13 případech (cca 6%).“¹⁴⁶ Tato zjištění nemusí vůči obětem diskriminace vyznívat až tolik ohrožující, avšak riziko, že náhrada nákladů bude uložena, zde stále zůstává.¹⁴⁷

4.5.3 Uplatnění nároku na náhradu školy či nemajetkové újmy způsobené při výkonu veřejné moci

Poslední z litigačních cest, na kterou bychom rádi ve stručnosti poukázali, je cesta uplatnění nároku na náhradu škody či nemajetkové újmy, která byla člověku způsobena nezákonným rozhodnutím či nesprávným úředním postupem při výkonu veřejné moci, podle zákona č. 82/1998 Sb., o odpovědnosti za škodu způsobenou při výkonu veřejné moci rozhodnutím nebo nesprávným úředním postupem (dále jen „zákon č. 82/1998 Sb.“). Typově se bude jednat o takový typ právních vztahů, v němž je možné uplatnit i žalobu ve správním soudnictví, tedy o právní vztahy, v nichž vystupuje na jedné straně jednotlivec a na straně druhé orgán veřejné moci. Touto cestou se tedy nebude možné bránit proti škole (na rozdíl od antidiskriminační žaloby), avšak bude možné se domáhat náhrady škody či nemajetkové újmy, která člověku vznikla např. v důsledku nezákonného rozhodnutí ředitele školy o nepřijetí dítěte ke vzdělávání do dané školy.

Zákon č. 82/1998 Sb. umožňuje odškodňovat dvě příčiny vzniku škody či nemajetkové újmy při výkonu veřejné moci – nezákonné rozhodnutí či nesprávný úřední postup. V případě nezákonného rozhodnutí je otázka protiprávního jednání poměrně snadná. Rozhodnutí musí být nejprve pro nezákonnost zrušeno nebo změněno, přičemž pro to, aby člověk mohl žádat náhradu škody či nemajetkové újmy se vyžaduje, aby dané nezákonné rozhodnutí před svým zrušením již bylo způsobilé vyvolávat právní účinky, tj. muselo být buď v právní moci, anebo předběžně vykonatelné.¹⁴⁸ Doložení těchto skutečností je opravdu poměrně snadné, a tudíž lze očekávat, že sporné otázky zde budou vyvstávat především ohledně vzniku škody či nemajetkové újmy, její povahy a výše, a otázky, zda tato škoda či nemajetková újma vznikla v přímé souvislosti se zrušeným či změněným nezákonným rozhodnutím (tzv. příčinná souvislost).

Složitější, pokud jde o protiprávnost, budou případy nesprávného úředního postupu. Samotný zákon nesprávný úřední postup blíže nevymezuje, s výjimkou průtahů v řízení¹⁴⁹,

144 *Občanský soudní řád, § 142.*

145 *Ibid., § 148.*

146 *Kancelář veřejného ochránce práv. Rozhodování českých soudů o diskriminačních sporech 2015–2019. Kancelář veřejného ochránce práv: Brno, 2020. s. 24. Zpráva z výzkumu je dostupná [zde](#).*

147 *Zpráva Kanceláře veřejného ochránce práv navíc poukazuje na případy, kdy podání antidiskriminační žaloby bylo soudem hodnoceno jako použití dítěte jako „lidského štítu“ vyřizování účtů matky se školou, v důsledku čehož bylo matce uložena povinnost nahradit škole náklady řízení, či kdy soudy dovodily, že po školách nelze spravedlivě požadovat, aby náklady, které vynaložily v soudním sporu, který pro ně nakonec skončil úspěšně, nesly ze svého rozpočtu, jelikož tento rozpočet je určen k jinému účelu. I tato úvaha vedla k uložení náhrady nákladů žalobci. – k tomu viz Kancelář veřejného ochránce práv. Rozhodování českých soudů o diskriminačních sporech 2015–2019. Kancelář veřejného ochránce práv: Brno, 2020. s. 88. Zpráva z výzkumu je dostupná [zde](#). Ukazuje se, že možnost uložit žalobci v řízení o antidiskriminační žalobě povinnost hradit náklady řízení druhé straně, případně státu, představuje stále významnou překážku v přístupu ke spravedlnosti a účinnému prostředku nápravy v případech diskriminace.*

148 *Zákon č. 82/1998 Sb., § 8 odst. 1 a 2 a § 21 odst. 1.*

149 *Ibid., § 13 odst. 1 a § 22 odst. 1: „Stát odpovídá / Územní samosprávné celky odpovídají za škodu způsobenou nesprávným úředním postupem. Nesprávným úředním postupem je také porušení povinnosti učinit úkon nebo vydat rozhodnutí v zákonem stanovené lhůtě. Nestanoví-li zákon pro provedení úkonu nebo vydání rozhodnutí žádnou lhůtu, považuje se za nesprávný úřední postup rovněž porušení povinnosti učinit úkon nebo vydat rozhodnutí v přiměřené lhůtě.“*

což má jistě i výhody, jelikož tímto vytváří prostor pro nárokování odškodnění za neomezenou škálu nezákonného či nesprávného výkonu veřejné moci, ale samozřejmě i nevýhody, jelikož absence vymezení nesprávného úředního postupu může na straně příslušných orgánů působit i jako mentální bariéra a vyvolávat strach začít odškodňovat i nové situace pochybení, které dřív takto odškodňovány nebyly či dokonce které dřív byly vnímány jako neproblematické (což může být právě situace případů diskriminace, jejíž vnímání se neustále posouvá).

Režim zákona č. 82/1998 Sb. dopadá na škodu či újmu způsobenou při výkonu veřejné moci nejen státem, nýbrž rovněž územními samosprávnými celky při výkonu samostatné působnosti. Výkonem samostatné působnosti jsou i povinnosti podle části sedmnácté školského zákona, mezi které spadá např. i povinnost obce zajistit dostupnost předškolního a základního vzdělávání pro děti s trvalým pobytem na jejím území, či povinnost kraje zajistit podmínky pro uskutečňování středního a vyššího odborného vzdělávání, či vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Odškodňování má v obou případech odlišný průběh. V případě škody či nemajetkové újmy způsobené při výkonu veřejné moci státem (a tudíž i fyzickými či právníckými osobami, které stát pověřil výkonem státní správy, tedy v některých případech i ředitelem školy, či orgány územních samosprávných celků při výkonu přenesené působnosti¹⁵⁰ zákon zpravuje tzv.

předběžné projednání¹⁵¹ nároku před příslušným ministerstvem¹⁵², v případě škody či nemajetkové újmy způsobené územním samosprávným celkem při výkonu samostatné působnosti se lze obrátit rovnou na soud.¹⁵³

Výhodou této litigační cesty je, že je poměrně bezpečná. Podání žaloby na náhradu škody či nemajetkové újmy je sice od 30. 9. 2017 zpoplatněno poplatkem ve výši 2 000,- Kč¹⁵⁴, žalobci by však v případě neúspěchu neměla být uložena povinnost nahradit náklady řízení protistrany.¹⁵⁵

Limitem této litigační cesty je ta skutečnost, že se stále nahrazuje škoda či nemajetková újma, nikoli samotné porušení. Prokázání vzniku škody či nemajetkové újmy tak představuje podstatnou část prokázání nároku, což může být zvláště v případě nemajetkové újmy mimořádně obtížné, nejedná-li se o situaci, kdy se vznik nemajetkové újmy předpokládá.¹⁵⁶

Druhým významným limitem této litigační cesty je délka promlčecí lhůty pro uplatnění nároku na náhradu nemajetkové újmy. Ta oproti obecné právní úpravě v občanském zákoníku činí pouhých 6 měsíců¹⁵⁷, což je často velmi krátká doba.¹⁵⁸

150 *Ibid.*, § 3 odst. 1 písm. b) a c).

151 *Ibid.*, §§ 14 a 15.

152 *Tím bude v případech, s nimiž se lze setkat v oblasti vzdělávání typicky Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. K tomu viz zákon č. 82/1998 Sb., § 6 odst. 2 písm. b).*

153 *Na tento případ se budou vztahovat obecná pravidla podávání žalob, platná i pro jiné případy. Z nich je nejvýznamnější pravidlo zaslání tzv. předžalobní výzvy ve lhůtě nejméně 7 dnů před podáním žaloby jako nezbytná podmínka pro to, aby si žalobce v případě úspěchu mohl na žalovaném nárokovat náhradu nákladů řízení. Občanský soudní řád připouští z tohoto pravidla výjimku, pro její uplatnění však musí být dány důvody hodné zvláštního zřetele. K tomu více viz občanský soudní řád, § 142a.*

154 *Novela zákona č. 549/1991 Sb., o soudních poplatcích, provedená zákonem č. 296/2017 Sb.*

155 *Toto pravidlo by mělo platit vždy v případě, že je žalovaným stát. Lze jej dovodit mj. z nálezu Ústavního soudu ze dne 9. 10. 2008, sp. zn. I. ÚS 2929/07. Argumentace, odkazující na dostatečnou profesionální vybavenost státu, respektive jeho ústředních orgánů, bude přiměřeně použitelná podle našeho názoru i vůči územním samosprávným celkům, a to tím spíše, o čím větší územní samosprávný celek se bude jednat. Domníváme se, že ve vztahu k obcím s rozšířenou působností a krajům by se měla uplatnit obdobně. Problematičtější může být její uplatnění ve vztahu k menším obcím, tam se riziko uložení náhrady nákladů řízení v případě neúspěšné žaloby zvyšuje.*

156 *Tak je tomu např. v případě průtahů v řízení.*

157 *Zákon č. 82/1998 Sb., § 32 odst. 3.*

158 *V případě uplatnění nároku u příslušného ústředního orgánu státní správy (u nároků směřujících proti státu), se běh této lhůty staví, avšak pouze po dobu 6 měsíců. K tomu viz zákon č. 82/1998 Sb., § 35 odst. 1.*

Navzdory těmto limitům může cesta odškodnění podle zákona č. 82/1998 Sb. představovat zajímavou, a ne dosud příliš probádanou platformu pro litigaci práva na vzdělání v těch případech, kdy vzdělávací systém vystupuje vůči dítěti v postavení orgánů veřejné moci.

Závěr

Nahlížen na vzdělání jako na právo je pro nás stále výzvou. Nedokážeme vždy přesně pojmenovat a pojmut důsledky tohoto pojetí vzdělávání. V důsledku toho se nezřídka v našich úvahách o vzdělávacím systému, postavení dítěte a jeho rodiny v jeho rámci, i roli školy a státu, pohybujeme ve slepých uličkách či přesněji v bludných kruzích, které nám neumožňují překročit hranice opatrovnického přístupu směrem k přístupu založeném na právech, hranice integrace směrem k inkluzi.

Tato analýza by měla pomoci se s touto výzvou vypořádat. Na podkladě relevantních lidskoprávních dokumentů na straně jedné a reálných příběhů zranitelných dětí a jejich rodin na straně druhé by měla nastínit směr, kterého bychom se v přístupu ke vzdělávání měli držet. Měla by nám napomoci pojmenovat skutečný základ problémů, kterým dlouhodobě čelíme a které vyúsťují v segregaci dětí s jinakostí, ať již ve formálním smyslu segregované vzdělávací soustavy, či v materiálním smyslu zbavení možnosti zažívat ve vzdělávání úspěch a spokojenost.

Příběhy, které jsme při její přípravě vyslechli, se navzdory své jedinečnosti v základu v mnoha ohledech až příliš podobaly. Byly to příběhy o odmítnutí jinakosti jednotlivce ze strany systému a o mnohdy zoufalém hledání cest, jakým způsobem se domoci alespoň částečného přijetí a respektu. Pozitivní zkušenosti, které z výpovědí vplynuly a které jsme se rovněž snažili zachytit, nebyly projevem nastavení systému, ale spíše příběhem dobré vůle některých lidí, kteří v rámci tohoto systému působí, a jejich snahy děti podpořit a využít efektivně dostupnou podporu, která těmto dětem přinesla obrovský rozkvět a podporu. V systému založeném na právech by však tento poměr měl být přesně opačný.

I z tohoto důvodu analýza ve své závěrečné části podává i základní přehled litigačních možností v oblasti práva na vzdělání, včetně jejich výhod i rizik. Detailní rozbor nejschůdnějších litigačních cest ukazuje, že i na nich se lze setkat stále s řadou překážek. Toto konstatování by nemělo vyzníti jako odrazování od snahy domoci se soudní ochrany svého práva na vzdělání. Právě naopak, tím spíše je třeba se po těchto cestách vydat a snažit se v maximální možné míře tyto překážky prostřednictvím lidskoprávní argumentace odstraňovat. Soudy nejsou pouze neutrálními arbitry právních nároků, nýbrž musí být rovněž strážci práv,¹⁵⁹ včetně práva na vzdělání pro všechny děti, bez rozdílu v inkluzivním prostředí.

159 Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na odpovídající bydlení, Leilani Farha. Zpráva o přístupu ke spravedlnosti pro právo na bydlení, 2019, A/HRC/40/61, odst. 19. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

Použité zkratky

Mezinárodních úmluv

CRC	Úmluva o právech dítěte
CRPD	Úmluva o právech osob se zdravotním postižením

Zákonů

Antidiskriminační zákon	zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací
Občanský soudní řád	zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád
Občanský zákoník	zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník
Soudní řád správní	zákon č. 150/2002 Sb., soudní řád správní
Školský zákon	zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
Trestní zákoník	zákon č. 40/2009 Sb.
Zákon o sociálních službách	zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Použité zdroje

Mezinárodní úmluvy

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (vyhlášen pod č. 120/1976 Sb.)

Úmluva o právech dítěte (vyhlášena pod č. 104/1991 Sb.)

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (vyhlášena pod č. 10/2010 Sb. m. s.)

Dodatkový protokol k Evropské sociální chartě zakládající systém kolektivních stížností (vyhlášen pod č. 80/2012 Sb. m. s.)

Opční protokol k Úmluvě o právech dítěte zavádějícího postup při předkládání oznámení (vyhlášen pod č. 28/2016 Sb. m. s.)

Národní předpisy

Ústava České republiky

Listina základních práv a svobod

Zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád

Zákon č. 549/1991 Sb., o soudních poplatcích

Zákon č. 82/1998 Sb., o odpovědnosti za škodu způsobenou při výkonu veřejné moci rozhodnutím nebo nesprávným úředním postupem

Zákon č. 150/2002 Sb., soudní řád správní

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Soudní rozhodnutí

Mezinárodních soudů

D. H. a ostatní proti České republice, rozsudek velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva ze dne 13. 11. 2007, stížnost č. 57325/00. Rozsudek je dostupný v češtině [zde](#).

Národních soudů

Nález pléna Ústavního soudu ze dne 25. 6. 2002, sp. zn. Pl. ÚS 36/01.

Nález Ústavního soudu ze dne 9. 10. 2008, sp. zn. I. ÚS 2929/07.

Nález Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. I. ÚS 2637/17.

Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 14. 6. 2017, č. j. 3 Ads 151/2016-59.

Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 30. 6. 2020, č. j. 7 As 40/2019-32.

Usnesení Nejvyššího soudu ze dne 14. 10. 2020, č. j. 25 Cdo 480/2020-272.

Zahraničních soudů

Rozsudek Interamerického soudu pro lidská práva v případě „Street Children“ (Villagran-Morales et al.) v. Guatemala, rozsudek ze dne 9. 11. 2009.

Obecné komentáře Výborů OSN

Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 19 (2008): Právo na sociální zabezpečení (čl. 9), E/C.12/GC/19. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

Výbor OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva. Obecný komentář č. 11 (1999): Akční plány základního vzdělávání (čl. 14), E/C.12/1999/4. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

Výbor OSN pro odstranění rasové diskriminace. Obecný komentář č. 32 (2009): Smysl a rozsah zvláštních opatření podle Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace, CERD/C/GC/32. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 1 (2001): Článek 29 (1): cíle vzdělávání, CRC/GC/2001/1. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 12 (2009): Právo dítěte být slyšeno, CRC/C/GC/12. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v češtině je obecný komentář dostupný v publikaci Ministerstva práce a sociálních věcí [Úmluva o právech dítěte](#).

Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 13 (2011): Právo dítěte na svobodu od všech forem násilí, CRC/C/GC/13. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); český překlad je dostupný v publikaci Ministerstva práce a sociálních věcí [Úmluva o právech dítěte](#).

Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 21 (2017): Děti v situaci ulice, CRC/C/GC/21. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v češtině je Obecný komentář dostupný [zde](#).

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 4 (2016): Právo na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#).

Výborem OSN pro práva osob se zdravotním postižením formulována jako rovnost příležitostí –

k tomu viz Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením. Obecný komentář č. 6 (2018): Rovnost a nediskriminace, CRPD/C/GC/6. Obecný komentář je dostupný v jazycích OSN [zde](#); v českém překladu je Obecný komentář dostupný [zde](#).

Zprávy zvláštních zpravodajů OSN

Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na odpovídající bydlení, Leilani Farha. Zpráva o přístupu ke spravedlnosti pro právo na bydlení, 2019, A/HRC/40/61. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

Zvláštní zpravodajka pro právo na vzdělání, Katarina Tomaševski. Zpráva ze dne 13. 1. 1999, E/CN.4/1999/49. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o inkluzi, spravedlnosti a právu na vzdělávání, 2017, A/72/496. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

Zvláštní zpravodajka OSN pro právo na vzdělání, Koumbou Boly Barry. Zpráva o řízení a právu na vzdělání, 2018, A/HRC/38/32. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

Zvláštní zpravodaj OSN pro právo na zdraví, Dainius Pūras. Zpráva o právu na duševní zdraví, 2017, A/HRC/35/21. Zpráva je dostupná v jazycích OSN [zde](#).

Další zdroje

Evropská komise. Reasonable Accommodation beyond Disability in Europe? Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2013. 92 s. Publikace je dostupná v angličtině z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7715f13-cd38-428e-873b-e21b-8c6ecb71/language-en>

Evropský soud pro lidská práva. Guide on Article 8 of the European Convention on Human Rights. Right to respect for private and family life, home and correspondence, aktualizovaná verze k 31. 8. 2020. Dostupné [zde](#).

BIRMINGHAM, P. Hannah Arendt and Human Rights. Bloomington: Indiana University Press, 2006. 184 s.

HENRARD, K. The European Court of Human Rights, Ethnic and Religious Minorities and the Two Dimensions of the Right to Equal Treatment: Jurisprudence at Different Speeds? Nordic Journal of Human Rights, 2016, roč. 34, č. 3, s. 157-177.

HOFSCHNEIDEROVÁ, A. O roli systému veřejnoprávní ochrany dítěte v demokratickém právním státě aneb jak se vyhnout riziku totality „dobra“, „potřeb“, „zájmu“ či „blaha“ dítěte. epravo.cz, 4. 10. 2019 [citováno 24/2/2021]. Dostupné [zde](#).

Kancelář veřejného ochránce práv. Rozhodování českých soudů o diskriminačních sporech 2015–2019. Kancelář veřejného ochránce práv: Brno, 2020. Zpráva z výzkumu je dostupná [zde](#).
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Návrh novely zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), předložený do mezirezortního připomínkového řízení dne 6. 1. 2020, č. j. předkladatele MSMT-35004/2019-1. Návrh je dostupný [zde](#).

MOREE, D. Cesty romských žáků ke vzdělání. Dopady inkluzivní reformy. Nadace Open Society Fund Praha: Praha, 2019. Publikace je dostupná [zde](#).

UNICEF. Child rights and why they matter. Every right, for every child [online; citováno 24/2/2021]. Dostupné [zde](#).

WADDINGTON, L. Reasonable Accommodation: Time to Extend Duty to Accommodate beyond Disability? NJCM Bulletin, 2011, roč. 36, č. 2. Dostupné [zde](#).



ISBN 978-80-908236-0-0



9 788090 823600