22. 3. 2018

Vezměte, prosíme, na vědomí, že text článku odpovídá platné právní úpravě ke dni publikace.

O lidské důstojnosti dítěte v kontextu vzdělávání aneb proč lze posilování represivních prvků ve školství považovat za cestu nejen špatným, nýbrž nepřípustným směrem?

Nedávno byl v internetových médiích publikován článek, který informoval o novém opatření, které je v současnosti v českých školách zaváděno za účelem zajištění kázně ve třídě a naplnění práva dětí na vzdělání. Tímto opatřením je zřizování speciálních místností - sboroven, do nichž může být dítě [1] v případě, že svým chováním „narušuje“ vyučovací hodinu, vykázáno učitelem.

Na Základní škole Mendelově v Praze navazuje na vykázání dítěte ze třídy do zvláštní sborovny, kde dítě „pracuje“ samostatně a pod dohledem, povinnost dítěte dalších čtrnáct dní chodit *„s papírem, na který jim učitelé zapisují, jak se v hodinách chovaly a odpoledne po vyučování proberou průběh celého dne se zástupkyní ředitele“.* Někteří ředitelé škol podle citovaného článku označují opatření v podobě vykázání dítěte z hodiny do speciální místnosti za *„hudbu budoucnosti“*. [2]

Právě tato slova, stejně jako myšlenka, která stála u zrodu předmětného opatření, ochota škol předmětné opatření zavádět, či značně nekritické přijetí tohoto opatření u široké veřejnosti (alespoň soudě podle internetových reakcí na článek) přitom musí být důvodem znepokojení. Jedná se totiž až o mrazivou výpověď o stavu českého základního školství, jakož i o jednom z jeho největších problémů, který se nepromítá pouze do tohoto opatření, ale obecně do postojů, které jsou ve stávajícím školství poměrně výrazně zastoupeny a které jsou demonstrovány např. též zaváděním a využíváním bodovacích systémů ve školách či legislativními změnami zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), č. 101/2017 Sb., provedenými ve snaze zvýšit ochranu pedagogických pracovníků před dětmi. Tímto problémem je přitom dlouhodobá absence uplatňování právního rámce lidských práv a svobod člověka ve školství, jejíž příčiny mohou být různé – od neznalosti po zpochybňování závaznosti a významu lidských práv a svobod dítěte v duchu myšlenky, že lidským právům a svobodám musí zůstat nadřazena „výchova“. Důsledky jsou však stále tytéž – závažné a často systematické porušování závazků, které České republice vyplývají z řady mezinárodních úmluv i z její vlastní Listiny základních práv a svobod, přičemž konkrétně lze zmínit především Úmluvu o právech dítěte (vyhlášena č. 104/1991 Sb.), a nevyhnutelné vychovávání dalších generací s podobně vlažným vztahem k těmto závazkům, jako měli jejich učitelé. Nutně se tak vkrádá otázka, zda právě zde nehledat kořeny stávající hodnotové krize, v níž se Česká republika, zdá se, nachází.

Cílem tohoto článku není zaměřit se konkrétně na výše popsané opatření v podobě vylučování dětí ze třídy a jeho právní hodnocení, byť i tato otázka by s ohledem na výrazné veřejnoprávní postavení škol, které bylo dovozeno v judikatuře českých soudů [3] a k němu se vztahující vázanosti zákonem při výkonu veřejné moci, zapovídající činit cokoli nad rámec výslovného zákonného oprávnění, byla více než zajímavá a jistě by si zasloužila pozornost. Toto opatření lze totiž považovat pouze za

symptom výše popsaného, hlubšího a komplexnějšího problému. Bez pochopení tohoto problému, jeho souvislostí i důsledků, totiž reálně hrozí, že i v případě, že by uplatňování daného opatření mohlo být hodnoceno z hlediska stávající legislativy jako problematické, bude legislativa jednoduše přizpůsobena tak, aby se v něm mohlo dále a bez hrozby vzniku odpovědnosti školy pokračovat. Z tohoto důvodu je cílem tohoto článku zaměřit se právě na onen hlubší problém, tj. na základní pravidla a principy, které vyplývají z lidských práv a svobod a k nim se vztahujících závazků České republiky, bez jejichž znalosti a respektování lze jen těžko předpokládat, že by české školství mohlo nastoupit cestu k tolik požadované změně v systém, který bude moci obstát z hlediska svých výstupů v mezinárodní konkurenci a z hlediska svého průběhu pak před orgány, monitorujícími míru naplnění lidských práv a svobod dětí v České republice.

Vláda osob v. vláda práva

Základní princip, na němž je vystavěn systém českého školství, zůstal od jeho prvopočátků více méně nezměněn, a to navzdory všem společenským a na ně navazujícím legislativním změnám. Tento princip by se přitom dal do značné míry vystihnout jako vláda osob (angl. „rule of persons“), jimiž jsou v tomto případě učitelé, potažmo ředitel. Protipól principu vlády osob, tj. vláda práva (angl. „rule of law“), v českém školství stále ještě příliš značné uplatnění nenachází, přičemž přímým odrazem této skutečnosti je např. úprava „práv žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků“ v § 21 školského zákona v podobě velmi lakonického taxativního výčtu práv, která se týkají v podstatě pouze zajištění informovanosti těchto osob (tj. práva na informace) a možností těchto osob podílet se na vnitřním chodu školy. Na poměrně „technickém“ a úzkém vymezení práv dítěte zapojeného do procesu vzdělávání, případně jeho rodičů či jiných pečovatelů, nic nemění ani zakotvení obecného „práva dítěte na vzdělávání“ v § 21 odst. 1 písm. a) školského zákona], jelikož toto právo nemá a nemůže mít bez další konkretizace činností školy ve vztahu k dítěti žádný normativní obsah, na čemž nemění nic ani to, že samotné ustanovení se snaží vytvořit zdání normativnosti užitím slovního spojení „právo na vzdělávání“. Jedná se totiž o natolik vágní formulaci zákonného ustanovení, která z důvodu své vágnosti opět nečiní nic jiného, než že otevírá dveře vládě osob a výrazným způsobem upozaďuje vládu práva.

Základní pravidlo pro regulaci osobní i právní sféry dítěte, které přichází do školy, je tak založeno nikoli na právech dítěte, nýbrž na jeho povinnostech, a je zakotveno v § 22 odst. 1 školského zákona, podle kterého jsou děti povinny „a) řádně docházet do školy nebo školského zařízení a řádně se vzdělávat, b) dodržovat školní a vnitřní řád a předpisy a pokyny školy a školského zařízení k ochraně zdraví a bezpečnosti, s nimiž byli seznámeni, c) plnit pokyny pedagogických pracovníků škol a školských zařízení vydané v souladu s právními předpisy a školním nebo vnitřním řádem.“ Na první pohled je zcela zřejmé, že oproti velmi úzkému a taxativnímu výčtu práv dětí v procesu vzdělávání v § 21 odst. 1 školského zákona, který by sám o sobě pro vymezení vzájemných práv a povinností dětí a jejich rodičů či jiných pečovatelů na straně jedné a školy na straně druhé nepostačoval, vytváří § 22 odst. 1 školského zákona značně široký prostor pro vymezení těchto práv a povinností, a to tak, že tento úkol svěřuje do rukou samotné školy, respektive jejího ředitele, který vzájemná práva a povinnosti upraví v rámci školního řádu školy. [4] Jinými slovy, o nastavení pravidel, která zasahují do řady základních práv a svobod dítěte, jakož i jeho rodičů či jiných osob odpovědných za výchovu dítěte, rozhoduje podle českého právního řádu ředitel svým interním normativním aktem pro řízení školy, tedy subjekt, který je současně poskytovatelem služby (v souladu s § 2odst. 3 školského zákona „veřejné služby“), na němž jsou dítě i jeho rodiče či jiní pečovatelé závislí a s nímž dokonce v důsledku povinné školní docházky, případně povinné předškolní docházky, dokonce musí vstoupit do právního vztahu.

Jedná se přitom o právní úpravu, která v současnosti již nemá v žádné jiné oblasti poskytování služeb, jejichž účelem je naplňovat některé z lidských práv či svobod člověka (zdravotní služby,

sociální služby) obdoby. Zde zákonodárce naopak vychází z uznání stavu závislosti člověka na poskytnutí této služby, a proto se základním principem právní úpravy pro poskytování dané služby stává ukotvení souboru nezbytných záruk, které budou poskytovateli dané služby bránit v případném (byť i neúmyslném) zneužití svého dominantního postavení vůči svému klientovi, a to mj. i tím, že přesně vymezí obsah dané služby, tj. roli poskytovatele, kterou poskytovatel nebude moci překročit, jakož i podmínky poskytování dané služby. Člověku tak právní řád garantuje, že pro to, aby se mu dostalo nezbytné služby, která je přímým nástrojem pro naplňování jeho lidských práv a svobod, se nebude muset vzdát své autonomie v míře větší, než to poskytnutí dané služby nezbytně vyžaduje. [5]

Ve školství je tomu však obráceně. Zde se dítě i jeho rodiče, případně jiní pečovatelé musí smířit s tím, že s nabytím věku, v němž dítěti i jeho rodičům, případně jiným pečovatelům vzniká zákonná [6] povinnost školní docházky, autonomie dítěte i jeho rodičů, případně jiných pečovatelů, se alespoň po část dne bude muset zcela podřídit vůli ředitele školy, která je ztělesněna ve školním řádu školy a jejímiž vykonavateli se stávají učitelé, případně další zaměstnanci školy. Není přitom přehnané uvést, že šíře diskrece, jakou může ředitel při přípravě školního řádu podle stávající české právní úpravy uplatnit, si nezadá se šíří autonomie, jakou ve vztahu k dítěti disponují jeho rodiče, respektive rodina a v rozsahu každodenních záležitostí též jiní pečovatelé. [7] Rozdílem však je, že pokud v případě rodičů či rodiny dítěte je uznání jejich autonomie ve vztahu k dítěti uznáním jednoho ze základních práv dítěte [1], pak v druhém případě se jedná ve své podstatě o autoritářský přežitek z dob, kdy autonomie člověka a jeho rodiny nepožívala ústavní ochrany a kdy stát považoval za hodnotu nadřazenou této autonomii veřejný zájem na přetvoření člověka k obrazu svému. V důsledku existence povinné školní docházky, případně předškolní docházky, pak předmětnou právní úpravou postavení ředitele školy jako svého druhu „krále ve svém království“ dochází nejen k popření autonomie dítěte, jeho rodiny, jakož i primární odpovědnosti rodičů za zajištění péče o dítě, jeho ochrany a výchovy (čl. 18 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte), nýbrž rovněž k popření základních zásad pro zásah do základních práv a svobod člověka, jak jsou na úrovni vnitrostátního řádu formulovány např. v čl. 4 Listiny základních práv a svobod. Skutečnost, že se děti od určitého věku po část dne nuceně, z vůle státu, ocitají v autoritářském světě, ve světě ovládaném zcela jinými principy, než na nichž mají být podle ústavního pořádku i ratifikovaných mezinárodních smluv, k jejichž ratifikaci dal souhlas Parlament České republiky, český stát a česká společnost vystavěny, pak musí být vnímána jako více než alarmující, má-li být Česká republika demokratickým právním státem nejen formálně, nýbrž rovněž materiálně. [9]

Medicínský v. sociální model přístupu k člověku

Není přitom bez významu poukázat na to, že oblasti jiných služeb, jejichž poskytování představuje nástroj naplnění lidských práv a svobod člověka, rovněž nebyly vždy prosty principu vlády osob. Vláda osob, respektive přesvědčení, že poskytovatel služby – lékař, poskytovatel sociální pomoci, učitel – ví, co je pro jeho klienty nejlepší, a proto tak poskytuje své služby s „nejlepším vědomím a svědomím“ a právní řád by mu v tomto ohledu měl garantovat dostatečný prostor na jeho volné „odborné“ působení, byla po dlouhou dobu vlastní též jiným oblastem poskytování služeb, a to nejen u nás, ale i v zahraničí.

Dobrým příkladem, na němž lze toto tvrzení demonstrovat, je vývoj přístupu k lidem se zdravotním postižením. Po dlouhou dobu byl vlastní právním řádům států, a to včetně vyspělých demokratických států, **tzv. medicínský model zdravotního postižení**. J. Marečková a M. Matiaško charakterizují medicínský model zdravotního postižení následujícím způsobem: *„Od postiženého jednotlivce společnost proto očekává, že se přizpůsobí jejím požadavkům za pomoci medicíny a psychologie. Právě pro tento důraz na individuální léčbu a rehabilitaci jako hlavní metodu vyrovnávání se s postižením je tento model nazýván „medicínským“. Takový model vede k tomu, že politika státu se zaměřuje na jednotlivce, na poskytování zdravotní péče, rehabilitace a sociálních dávek. (…)*

Zdravotní péče a zdraví jsou považovány za nejdůležitější hodnoty, proto je na rozhodnutí ohledně osob s postižením pohlíženo jako na otázky lékařské, nikoliv právní. Zdravotnický odborník (psychiatr) je pokládán za nejpovolanějšího a nejkvalifikovanějšího k učinění takových rozhodnutí. Vztah odborníka k člověku s postižením můžeme charakterizovat jako dominantní, povýšený a kontrolující. Člověk s postižením je naopak vnímán jako pasivní a závislý „objekt klinických zákroků", jako příjemce pomoci, profesionální expertízy a dominance, který není schopen se sám rozhodovat. (…) Medicínský model rovněž přináší velké riziko zneužívání moci a kontroly nad osobami s postižením ze strany zdravotnických odborník v tom smyslu, že jejich pojetí toho, co je pro osobu nejlepší (i když se daná otázka ani přímo netýká léčby postižení, ale například reprodukčních schopností osoby), vždy převáží nad vůlí osoby s postižením, která není považována za způsobilou přijímat rozhodnutí." [10]

Postupem času se však i v důsledku rozvoje diskurzu o lidských právech a svobodách zranitelných skupin, včetně lidí se zdravotním postižením, vykrystalizoval tzv. **sociální model zdravotního postižení**. [11] J. Marečková a M. Matiaško k sociálnímu modelu zdravotního postižení uvádějí následující: *„Na rozdíl od medicínského modelu sociální model striktně rozlišuje mezi postižením ve smyslu vady, poruchy (impairment) a postižením ve smyslu společenské interakce, vztahu osoby s postižením a společnosti (disability), přičemž se má za to že mezi nimi neexistuje vztah příčinné souvislosti. Zatímco tělesná či duševní porucha se vztahuje k individuálním funkčním omezením nebo jiným biologickým podmínkám bez funkčních důsledků, postižení je chápáno jako sociální konstrukt a forma sociálního útlaku. (…) Důsledkem takového pojetí postižení není kontrola a medicínská intervence zaměřená na jednotlivce, ale sociální přizpůsobení, sociální změna. Základní ambicí sociálního modelu je přizpůsobit společenské, fyzické a právní prostředí potřebám jednotlivců tak, aby se odstranily sociální bariéry, namísto řešení osobních omezení způsobených tělesnou či duševní vadou. Tohoto cíle nelze dosáhnout pomocí medicíny a psychologie, ale spíše změnou právních norem, sociální politikou a vzděláváním. (…) Pokud jde o právní implikace, v rámci sociálního modelu je postižení chápáno jako téma lidskoprávní. Úkolem práva je garantovat lidem s postižením stejná (rovná) práva jako lidem bez postižení a chránit je před diskriminačním zacházením. (…) Z hlediska osob s duševním postižením je důležité uznání toho, že poskytování zdravotní péče tak, jak si ji představují zdravotničtí odborníci, nemusí vždy být v nejlepším zájmu člověka s postižením. Hlavními hodnotami, které sociální model propaguje, jsou autonomie, sebeurčení, rovnost, respekt a důstojnost. Z toho plyne, že nedobrovolné lékařské zásahy nedobrovolná hospitalizace a další formy kontroly nad lidmi s duševním postižením jsou striktně vnímány jako výjimky. (…) Důraz na hodnoty, jako jsou autonomie sebeurčení a rovnost znamená, že podle sociálního modelu jsou otázky týkající se osob s postižením pokládány spíše za otázky právní, nikoliv lékařské. Člověk není nadále vnímán jako objekt lékařských zákroků ale jako aktivní účastník, který rozhoduje o tom, jakým způsobem jsou uspokojovány jeho potřeby." [12]*

Charakteristiky obou popsaných modelů se přitom dají zobecnit ve vztahu k jakémukoli zranitelnému postavení člověka a obecně tak je možné hovořit o „medicínském" či „sociálním" přístupu k člověku. Je přitom nesporné, že systém českého školství se svou podobou i svou filozofií stále nachází uvězněn hluboce v medicínském modelu. Medicínský model je totiž model nadvlády odborníků. Ti jsou v tomto modelu hlavními určovateli toho, jak bude intervence (poskytování služby) ve vztahu ke konkrétnímu člověku vypadat. Dotčenému člověku zde naopak není přisouzeno větší postavení než postavení pasivního objektu, kterému nezbývá než se podrobit navržené intervenci ze strany odborníků, jelikož on sám není ani natolik vzdělaný ani natolik schopný, aby věděl, co je pro něj „nejlepší".

Český školský systém přitom tímto způsobem přistupuje jak k dětem, tak i k jejich rodičům, případně jiným pečovatelům. Ti totiž, jak vyplynulo již výše, mají ze strany školy právo především na informace (dítěti je přiznáno též právo vyjádřit svůj názor, kterému bude věnována pozornost odpovídající jeho věku a stupni vývoje). V procesu nastavení obsahu vzdělávání i jeho podoby však

tito hrají jen pramalou, ba dokonce žádnou úlohu. Obsah vzdělávání namísto dítěte a jeho rodičů, případně jiných pečovatelů, nastavuje stát v podobě rámcových vzdělávacích programů a ředitel školy v podobě školního vzdělávacího programu. Podobu vzdělávání pak nastavuje, jak již bylo uvedeno výše, ředitel školy v podobě školního řádu. Dítě ani jeho rodiče či jiní pečovatelé tedy nejsou stávající právní úpravou na úseku školství uznáni jako schopni přijímat rozhodnutí v otázkách vzdělávání dítěte (nad rámec volby konkrétní školy) a rozhodovat o způsobu uspokojení potřeb dítěte v této oblasti. To je na místo nich svěřeno „odborníkům“.

Že se jedná o model, který je nutně doprovázen vysokým rizikem zneužití moci nad konečným „příjemcem služby“, velmi výstižným způsobem popsal, v kontextu psychiatrické péče, zvláštní zpravodaj OSN pro právo každého na nejvýše dosažitelnou úroveň fyzického i psychického zdraví, Dainius Pūras, když zdůraznil, že *„nerovnováha moci na klinické úrovni posiluje paternalistické a dokonce patriarchální přístupy, které dominují ve vztazích mezi profesionály v oblasti psychiatrie a uživateli služeb v oblasti duševního zdraví.* ***Asymetrie zneschopňuje uživatele a podrývá jejich právo rozhodovat o svém zdraví, čímž vytváří prostředí, v němž může docházet a dochází k porušování lidských práv****. Zákony opravňující profesionály v oblasti psychiatrie léčit a zadržovat silou legitimizují tuto moc a její zneužívání. Toto zneužívání asymetrie moci prosperuje z části i kvůli právním normám, které často zavazují profesionály a nutí státy přijmout donucovací opatření.“* [13] [pozn. zvýraznění doplněno]. Není přitom důvod, proč by školství mělo být nadáno vyšší mírou odolnosti před svody zneužití moci, bude-li trvat jejich nerovné, nadřazené postavení vůči dětem i jejich rodičům, případně jiným pečovatelům, než např. právě psychiatrie.

Obsah hodnoty lidské důstojnosti a její význam pro realizaci základních práv a svobod člověka

Výše popsaný přístup k formě a obsahu vzdělávání má však jen pramálo společného s hodnotou lidské důstojnosti. Ta by přitom v kontextu vzdělávání měla hrát dokonce dvojjedinou úlohu. Lidská důstojnost předně představuje, společně se svobodou a spravedlností podstatné náležitosti materiálního demokratického právního státu.[14] Jedná se o hodnotu nadpozitivní, která je nadřazena jinak nehierarchicky uspořádaným lidským právům a svobodám [15], včetně práva na vzdělání. Tato hodnota se tak musí stát základním interpretačním principem pro výklad všech základních práv a svobod, a to i v případě vertikálních vztahů, v nichž *„se uplatňují základní práva jako přímo aplikovatelná práva, která státní moc přímo zavazují.“ [16]*

Lidská důstojnost přikazuje pojímat jednotlivce jako východisko celého právního řádu a zapovídá, aby hodnota tohoto člověka a jeho lidství byla snížena pouze na úroveň předmětu [17], objektu, zbaveného své vlastní odpovědnosti [18]. Není bez zajímavosti, že velká část judikatury Ústavního soudu, která se týká hodnoty lidské důstojnosti, byla přijata právě v kontextu práv lidí se zdravotním postižením, kteří byli ještě podle dříve platné právní úpravy v zákoně č. 40/1964 Sb., občanského zákoníku, zbavováni způsobilosti k právním úkonům. V případu stěžovatelky, která byla ve velmi rychlém řízení zcela zbavena své způsobilosti k právním úkonům a následně proti své vůli umístěna do ústavního zařízení sociální péče, Ústavní soud konkrétně poukázal na to, že *„G. Dürig [G. D., Der Grundrechtssatz von der Menschenwürde, Archiv des öffentlichen Rechts 81 (1956), s. 127] zformuloval proslulou teorii objektu, kterou převzala judikatura německého Spolkového ústavního soudu, vážící se k otázkám lidské důstojnosti. Podle této teorie dochází k porušení lidské důstojnosti v případě, kdy je konkrétní jednotlivec postaven státní mocí do role objektu, kdy se stává pouhým prostředkem a je umenšen* ***do podoby druhově zaměnitelné veličiny****. Lze dovodit, že člověk tak bývá netoliko objektem společenských "poměrů", ale stává se i objektem práva, je-li nucen podrobovat se mu zcela při jeho interpretaci a aplikaci, tj. bez zohlednění jeho individuálních zájmů, resp. základních práv.“ [19]* [pozn. zvýraznění doplněno].

Neméně zajímavé jsou v otázce lidské důstojnosti v kontextu stávající podoby českého školského systému též závěry vyplývající z nálezu Ústavního soudu, který se rovněž věnoval otázce tzv. povinné veřejné služby *[20]*. Ústavní soud v tomto případě poukázal na to, že *„možnost jednotlivce rozhodnout se, jaké profesi, zaměstnání nebo jiné činnosti věnuje svůj čas a úsilí, a především, jakým způsobem bude získávat prostředky ke svému živobytí, představuje garanci jeho* ***svobodné sféry v oblasti, která má zásadní význam pro rozvoj jeho osobnosti a v mnoha směrech podstatným způsobem ovlivňuje všechny stránky jeho života****. Jde o možnost jeho* ***vlastní seberealizace****, možnost uvážit, jaká činnost jej bude naplňovat a co sám může v tomto směru nabídnout. V neposlední řadě jde ale i o možnost každého* ***mít ve vlastních rukou*** *své místo ve společnosti a požívat respekt ze strany těch, již tvoří jeho širší nebo blízké okolí. Bylo by samozřejmě iluzorní se domnívat, že rozhodování o tom, zda vykonávat určitou práci nebo nikoliv, je prosté dalších vlivů a že i svobodný projev vůle v tomto směru nemůže být u konkrétní osoby „vynucen“ okolnostmi situace. Podstata tohoto zákazu ale míří jinam. Nelze ji spatřovat v bránění jednotlivci, aby se vší odpovědností zvažoval své potřeby a přizpůsoboval jim své jednání, např. tím, že přijme práci, o kterou by sice jinak neměl zájem, ale vzhledem ke své aktuální finanční situaci má za to, že ji přijmout musí.* ***To, vůči čemu zákaz směřuje, je právě vyloučení možnosti učinit takovéto vážné a svobodné rozhodnutí****. Jak bylo uvedeno výše, rozhodnutí se pro výkon určité pracovní činnosti může mít zásadní vliv na život jednotlivce, přičemž stejný dopad je třeba přiznat i stavu,* ***kdy toto rozhodnutí již není v jeho dispozici, nýbrž mu je nařízeno a je na něm vynucováno****. V závislosti na obsahu předmětné povinnosti je tím totiž rozhodováno i o tom,* ***jak a kde stráví významnou část svého času****, jakému povolání se bude muset věnovat a jakou za to dostane odměnu, která bude muset být rovněž stanovena autoritativně. Všechny tyto skutečnosti přitom jsou nebo mohou být významné pro soukromý a rodinný život dotčeného jednotlivce, pro jeho životní úroveň, případně i společenskou prestiž, a v neposlední řadě i pro jeho vlastní pocit uspokojení. Takovýto stav a případné nerovné postavení, které by ve vztahu k jiné – určitým opatřením nedotčené – skupině osob mohlo v této souvislosti vzniknout, jím přitom může být vnímáno jako ponižující a oprávněně tak vyvolávat otázku, zda jím není zasažena jeho lidská důstojnost.“[21]* [pozn. zvýraznění doplněno].

Nemá-li tedy dojít k popření samotné hodnoty lidství konkrétního člověka a snížení jeho hodnoty na druhově zaměnitelnou veličinu, předmět cizí vůle, **nesmí být vyloučena jeho možnost činit závažná a svobodná rozhodnutí v otázkách**, která mají dopad do jeho osobní sféry, která se týkají jeho seberealizace a způsobu, jímž tento člověk hledá své životní štěstí.

S nabytím účinnosti zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku (dále jen „občanský zákoník“), nalezl tento princip explicitní vyjádření v českém právním řádu též jako jedna ze základních zásad soukromého práva v § 3 odst. 1 občanského zákoníku, v souladu s nímž *„soukromé právo chrání důstojnost a svobodu člověka i jeho přirozené právo brát se o vlastní štěstí a štěstí jeho rodiny nebo lidí jemu blízkých takovým způsobem, jenž nepůsobí bezdůvodně újmu druhým“*. Propojení citované zásady s hodnotou lidské důstojnosti jako s jednou ze základních zásad českého právního řádu, pak může ještě zřetelněji než ze samotného znění citovaného ustanovení vyznívat z důvodové zprávy k občanskému zákoníku, která k § 3 odst. 1 uvádí: *„Důraz na přirozené právo člověka brát se o vlastní štěstí neodpovídá jen běžně přijímané představě, že si každý člověk přeje být šťastný. Pojetí § 3 odst. 1 vychází z poznání, že* ***svoboda člověka není samoúčelná****. Moc jednotlivce činit, co chce, v souladu se svým vlastním určením, pojímaná abstraktně, může vést k dobrým i k zlým činům a v tomto smyslu* ***stojí mimo obecné pojmy dobra a zla*** *(de Jacourt). Ústavně chráněná svoboda jednotlivce není samoúčelná. Ve vztahu k soukromým záležitostem člověka má svůj cíl, kterým je osobní štěstí. Přijatá koncepce má své filosofické a sociální zdůvodnění spjaté s tradicí i současností evropského myšlení od antiky po dnešek. Jak připomíná již na počátku zdejší civilizace Démokritos,* ***zákon může životu lidí prospět, jen chtějí-li oni sami, aby se jim dobře dařilo****. Nic nezdůvodňuje lépe správnost uvedeného přístupu, než fakt, že* ***„veškerá západní kultura směřuje***

k individuálnímu hledání štěstí.“ *(…) I to odpovídá myšlenkovému konceptu, který precizně formuloval již Aristoteles, a podle něhož* ***vlastní štěstí motivuje člověka k soudržnosti, konání dobra a pomoci ostatním*** *(což ostatně potvrzuje trvající sociální zkušenost), a tím i k dosažení stavu, označovaného Aristotelem jako blaženství.* ***Příznačným prvkem totalitarismu je představa, že stát sám nejlépe ví, co je štěstí, a snaha vnutit je člověku i proti jeho vůli. Proto se respektuje, že každý může žít podle svého, neporušuje-li přitom práva jiných, a že každý může usilovat o vlastní štěstí podle libosti, nepůsobí-li to jiným bezdůvodnou újmu. Tak se vzájemně doplňují dvě hlavní zásady soukromého práva: zásada autonomie vůle a zásada neminem laedere.***“ [pozn. zvýraznění doplněno].

Nutno dodat, že citované pojetí lidské důstojnosti v judikatuře Ústavního soudu i v občanském zákoníku plně odpovídá základní myšlence, na níž jsou vystaveny všechny mezinárodní úmluvy o lidských právech zaměřujících se na určité zranitelné skupiny, včetně Úmluvy o právech dítěte či Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, a **přístup založený na právech**, která byla přímou příčinou i účelem vzniku těchto úmluv. Touto myšlenkou je zcela jasně deklarovat, že i příslušníci těchto zranitelných skupin musí být pojímáni jako subjekty práv, tj. nositelé svých vlastních základních práv a svobod, a nikoli jako objekty práva, tj. předměty regulace, předměty vůle svého okolí. V moderní terminologii lidských práv je tento přístup označován jako přístup založený na právech, což demonstruje provázanost základní filozofie tohoto přístupu i uvedených mezinárodních úmluv s tím, co bylo popsáno výše jako sociální přístup k člověku.

Má-li být každý člověk, včetně příslušníků zranitelných skupin, v přístupu založeném na právech uznán především jako nositel práv a z nich vyplývajících právních nároků, pak se základním rámcem pro poskytování každé „veřejné služby“ musí stát právě tato základní práva a svobody daného člověka. Člověk tak nesmí být z hlediska míry, v jaké budou všechna jeho základní práva a svobod realizována, odkázán na vůli určité osoby, v případě českého školství ředitele, která bude nadána pravomocí autoritativně rozhodovat o daném člověku podle předem nejasných kritérií. V takovém případě by se totiž člověk opět nacházel v asymetrickém vztahu moci a stavu závislosti na vůli dané osoby, která bez jednoznačných zákonných pravidel nebude nikdy ničím jiným než svévolí, a to i v případě, že by jednání této osoby nutně nebylo ovládáno zlými úmysly. V přístupu založeném na právech musí být realizace všech základních práv a svobod pojímána jako **právní nárok** oprávněného člověka a základním východiskem pro jakékoli počínání, které může zasahovat do osobní i právní sféry člověka, musí být princip, podle kterého člověk svá lidská práva a svobody bez dalšího má, nedošlo-li k jejich omezení, k čemuž by však bylo nezbytné naplnit požadavek legality, legitimity a proporcionality, nikoli princip, podle kterého člověk svá lidská práva a svobody bude mít až v okamžiku, kdy mu budou přiznána. Přístup založený na právech je tak bytostně spojen s „vládou práva“ a naopak vylučuje jakoukoli „vládu osob“.

Výbor OSN pro práva dítěte definuje přístup založený na právech dítěte ve svém Obecném komentáři č. 21 z roku 2017 k právům dětí ulice takto: *„V přístupu založeném na právech dítěte je proces realizace práv dítěte stejně důležitý jako výsledek. Přístup založený na právech dítěte zajišťuje respekt k důstojnosti, životu, přežití, pohodě [well-being], zdraví, rozvoji, participaci a zákazu diskriminace dítěte jako nositele práv.“[22] Výbor dále zdůrazňuje, že „při aplikaci Úmluvy je stěžejní používat přístup založený na právech dítěte.“ [23]*

Lidská důstojnost jako cíl vzdělávání

Druhá role lidské důstojnosti v kontextu realizace práva na vzdělání spočívá v tom, že lidská důstojnost je nejen imperativem, který nutně musí určovat podobu vzdělávání (což dokládá i čl. 28 odst. 2 Úmluvy o právech dítěte, v souladu s nímž jsou státy povinny činit všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve školách byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností), nýbrž

současně tvoří samotný obsah vzdělávání. To jednoznačně vyplývá z čl. 29 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte, který je v českém překladu Úmluvy nesprávně uveden jako „cíle výchovy“. To lze však považovat za nepřesný překlad angl. „education“ či francouzského „éducation“, které v uvedených jazycích označují jak výchovu, tak i vzdělávání. Skutečnost, že v kontextu čl. 29 Úmluvy o právech dítěte se mělo jednat právě o vzdělávání a nikoli až tolik o výchovu přitom jednoznačně vyplývá z Obecného komentáře Výboru OSN pro práva dítěte č. 1 (2001) – Cíle vzdělávání, v němž se poukazuje na to, že zatímco účelem čl. 28 Úmluvy o právech dítěte je pokrýt přístupnost vzdělání, čl. 29 Úmluvy o právech dítěte má za cíl vymezit obsah vzdělávání.[24] Čl. 29 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte proto přidává právu na vzdělání, zakotvenému v čl. 28 Úmluvy o právech dítěte, kvalitativní rozměr. [25]

V souladu s čl. 29 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte jsou přitom smluvní státy zavazuje zajistit, že proces vzdělávání dítěte bude „směřovat k:

- *rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu;*
- *vzdělávání zaměřenému na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám a také k zásadám zakotveným v Chartě spojených národů;*
- *vzdělávání zaměřenému na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobyt, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím;*
- *přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu;*
- *vzdělávání zaměřenému na posilování úcty k přírodnímu prostředí.“*

Výbor OSN pro práva dítěte přitom již ve svém Obecném komentáři č. 1 z roku 2001 k cílům vzdělávání zdůraznil, že vzdělávací proces musí být založen na vlastních principech, které hlásá, a proto *„je nezbytné, aby v centru vzdělávání stálo dítě a aby vzdělávání bylo k dětem vstřícné a zeschopňující“*.[26] Čl. 29 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte *„přikládá význam procesu, jehož prostřednictvím je právo na vzdělání prosazováno. Snaha podporovat realizaci dalších práv proto nesmí být podrývána a měla by být [naopak] posilována hodnotami, které jsou součástí vzdělávacího procesu, pedagogických metod a prostředí, ve kterém je vzdělávání realizováno, ať již se tak děje doma, ve škole, nebo jinde.“ [27]*

Citované části Obecného komentáře Výboru OSN pro práva dítěte č. 1 tak pouze podporují výše uvedenou charakteristiku přístupu založeného na právech dítěte, v němž je proces realizace základních práv a svobod dítěte stejně důležitý jako výsledek. Předmětná zásada v kontextu vzdělávání je jistě též výrazem porozumění tomu, že pokud jde o hodnoty, učí se děti především pozorováním a nápodobou a že je otázkou, může-li jim být vtisknuta bytostná úcta k lidské důstojnosti a nevyhnutelný pocit vázanosti touto hodnotou při svém vlastním počínání, budou-li se ony samy ocitat v postavení předmětu absolutní moci, která je na půdě školy uplatňovaná.

Výbor OSN pro práva dítěte tuto úzkou provázanost mezi principy, které ovládají vzdělávací proces, a jeho obsahem vystihl poukazem na to, že *„**děti neztrácejí svá lidská práva při průchodu školní branou**. Vzdělávání proto musí být např. poskytováno způsobem, který respektuje vrozenou důstojnost dítěte a umožňuje dítěti svobodně vyjadřovat své názory v souladu s článkem 12 (1) a účastnit se školního života. Vzdělávání musí být rovněž poskytováno způsobem, který respektuje přísné limity uplatňování disciplíny, které odráží článek 28 (2) a prosazuje nenásilí ve škole. (…) Soulad s hodnotami uznanými v článku 29 (1) jasně vyžaduje, aby školy byly k dětem vstřícné v nejplnějším smyslu tohoto slova a aby byly konzistentní s respektem k důstojnosti dítěte.“ [28]* [pozn.

zvýraznění doplněno].

Prostřednictvím principů, kterými Výbor OSN pro práva dítěte charakterizuje proces vzdělávání, charakterizuje Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením obsah **práva na inkluzivní vzdělávání**. Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením konkrétně uvádí, že inkluzivnímu vzdělávání musí být mj. rozuměno jako *„principu, který si cení pohody [well-being] všech studentů, který respektuje jejich vrozenou lidskou důstojnost a autonomii, a který uznává jejich individuální požadavky a jejich schopnost být účinně začleněn do společnosti a přispívat jí“. [29]*

V českých podmínkách bývá právo na inkluzivní vzdělávání často spojováno pouze s dětmi, jejichž vzdělávání klade na své okolí větší nároky než v případě většiny dětí, a to z důvodu chráněného znaku zvláštní zranitelnosti daného dítěte (např. zdravotního postižení, či příslušnosti k jazykové, etnické či sociální menšině).[30] Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením však správně poukazuje na to, že **inkluzivní vzdělávání je *„základním právem všech žáků.“* [31]** [pozn. zvýraznění doplněno].

Ve světle cílů vzdělávání, jak jsou zakotveny v čl. 29 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte, jakož i ve světle principu, jehož odrazem tyto cíle jsou, tj. že právo na vzdělání má být nástrojem realizace základních práv a svobod a nikoli důvodem jejich popření, pak v kontextu práva na vzdělání musí nutně vystupovat do popředí **individualita, tj. autonomie každého jednoho dítěte i jeho rodiny při zajišťování vzdělávání.** Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením označuje tento přístup jako *„přístup založený na celistvosti osoby“, který spočívá v „uznání schopnosti každého člověka se učit a vytvoření vysokých očekávání pro všechny žáky, včetně žáků se zdravotním postižením. Inkluzivní vzdělávání nabízí flexibilní osnovy a metody vyučování i učení přizpůsobené různým silným stránkám, požadavkům i učebním stylům. Tento přístup souvisí s poskytování podpory, přiměřených úprav a včasné intervence, aby všichni žáci byli schopni naplnit svůj potenciál. Při plánování učení je kladen důraz na schopnosti a aspirace žáka spíše než na obsah. Přístup založený na celistvosti osoby má za cíl ukončit segregaci v rámci vzdělávacích zařízení zajištěním inkluzivního vyučování ve třídách v přístupném vzdělávacím prostředí s odpovídajícími formami podpory. Vzdělávací systém musí poskytovat personalizovanou vzdělávací odpověď spíše než očekávat, že se mu budou studenti přizpůsobovat.“ [32]*

Nevyhnutelnost smluvního principu

Má-li tedy vzdělávání naplňovat požadavky vyplývající z hodnoty lidské důstojnosti, musí být organizováno zcela jiným způsobem. Podobu procesu i obsahu vzdělávání nutně musí definovat samotné dítě, a to v závislosti na rozvoji svých schopností ve spolupráci se svými rodiči, případně jinými pečovateli a ve spolupráci se svou rodinou. Základním nástrojem pro vzdělávání každého dítěte by se pak nutně musel namísto vzdělávacích programů a školního řádu stát **individuální plán vzdělávání, zpracovávaný v případě každého jednotlivého dítěte.** Zakotvení principu individuálního plánu vzdělávání jako základního principu naplňování práva dítěte na vzdělání pak nutně musí souviset též s rozvojem dalších forem vzdělávání, a to včetně takových forem, které nám s ohledem na dosud dosažené poznání v dané oblasti i naše dosud získané zkušenosti zatím mohou připadat dokonce jako zcela nereálné a nemyslitelné. Např. Výbor OSN pro práva dítěte zmiňuje ve svém Obecném komentáři č. 21 o dětech ulice **terénní formy vzdělávání**[33], a to jistě i s ohledem na požadavky tzv. 4A schématu, v souladu s nímž musí být každá služba poskytovaná za účelem naplnění základního práva či svobody člověka dostupná, přístupná, přijatelná a přizpůsobitelná. [34]

Bylo by to přitom právě široké uplatnění principu individuálního plánování procesu vzdělávání v případě každého konkrétního dítěte, které by v českém systému mohlo znamenat podobně revoluční předěl, jaký v přístupu k lidem se zdravotním postižením znamenal odklon od medicínského modelu

zdravotního postižení a přijetí sociálního modelu zdravotního postižení. To přitom za podmínky, že by stěžejními osobami v procesu tohoto individuálního plánování byli skutečně samo dítě a jeho rodiče, případně jiní pečovatelé. Takový přístup by totiž znamenal plné uznání základního práva dítěte na autonomii svou i své rodiny a uznání jejich postavení coby subjektu práv a nikoli objektu cizí vůle – vůle státu či ředitele školy.

Široké uplatnění principu individuálního plánování procesu vzdělávání by vneslo do již nikoli nutně školského, nýbrž obecně vzdělávacího systému nezbytný smluvní prvek. Postavení profesionálního poskytovatele vzdělávání (kterým by nemusely být výlučně školy), dítěte a jeho rodičů, případně jiných pečovatelů, by se vyrovnalo. Dítě a jeho rodiče (v závislosti na rozvíjejících se schopnostech dítěte) by formou individuálního plánu vzdělávání s poskytovatelem služeb v oblasti vzdělávání (vzdělavatelem) v podstatě uzavírali smlouvu. V rámci této smlouvy by se přitom mohli dohodnout též na pravidlech, jak postupovat v případě, že dítě v průběhu poskytování služby „zlobí“.

Tato pravidla by přitom měla daleko větší legitimitu než jednostranně vnucená pravidla ředitelem školy, který je ve vztahu k dítěti i jeho rodičům v nadřazeném postavení a který vládne ve škole na základě principu „vlády osob“ a nikoli „vlády práva“. Nelze totiž přehlédnout tu skutečnost, že jsou-li v současnosti podobná „kázeňská opatření“ odůvodňována odkazem na nezbytnost zajištění „výchovy dítěte“, pak **žádné „základní právo dítěte na výchovu“ neexistuje**. Jedná se o abstraktní, nijak normativně ukotvený pojem, jehož využívání pro odůvodnění zásahu do osobní i právní sféry dítěte není opět ničím jiným než projevem toho, co bychom mohli označit za „medicínský model“, tedy model, který vede k vládě „odborníků“ namísto vlády „práva“. V přístupu založeném na právech, který jediný je v souladu s Úmluvou o právech dítěte, přitom takový model nemůže mít své místo.

Právo na výchovu se v mezinárodních, jakož i vnitrostátních dokumentech o lidských právech, objevuje v kontextu vztahu mezi dětmi a jejich rodiči, tj. jako vzájemné právo dítěte na výchovu a péči ze strany svých rodičů a právo rodičů vychovávat a pečovat o své děti[35]. Jako takové tak není opět ničím jiným než **výrazem práva dítěte na autonomii svou a své rodiny**. Jedině rodiče či šířeji rodina dítěte mohou do dítěte „obtiskávat“ hodnoty, které uznávají, a promítat do něj své představy o tom, jak by mělo či nemělo být „vychováváno“.

Státu podobné oprávnění nepřísluší, a proto ho nemůže svými právními normami ani přenést na kohokoli dalšího, včetně ředitele školy. To mohou učinit pouze rodiče dítěte. Stát by přitom měl, namísto toho, že bude presumovat, že tito nejsou vůbec či jen velmi omezeně způsobilí rozhodovat o otázkách podoby a obsahu procesu vzdělávání svého dítěte, a tudíž z nich jakákoli oprávnění i povinnosti v tomto ohledu prakticky zcela sejme, přizpůsobit své zákonné normy regulující oblast vzdělávání tak, aby **umožnil dítěti i jeho rodičům, či obecně rodině, realizovat své základní právo na autonomii i v této oblasti**. Ostatně připouští-li právní řád, že každý je nadaný přirozeným právem brát se o štěstí vlastní i své rodiny, pak je nutné si klást otázku, proč by právě v otázce vzdělávání měla převážit, slovy důvodové zprávy k občanskému zákoníku, totalitní představa státu o tom, že stát ví, co je pro jeho občany, respektive obyvatele nejlepší, když právě vzdělání a právo na vzdělání je považováno na neodmyslitelný prostředek pro realizaci dalších lidských práv.[36]

Jedině přístup plně respektující autonomii dítěte i jeho rodiny, a to i v procesu vzdělávání, je hoden obsahu hodnoty lidské důstojnosti a materiálního demokratického právního státu 21. století.

Závěr

V České republice lze zřejmě nalézt jen málo oblastí, které jsou tak silně rezistentní nezbytným změnám, souvisejícím s odklonem České republiky od autoritářského modelu státního uspořádání k

principům demokratického právního státu, které by neměly být toliko formálně deklarovány v Ústavě, nýbrž které musí být vtěleny do výkonu veřejné moci v každém jeho aspektu, jakož i s vývojem na poli mezinárodního práva lidských práv, jako je právě oblast školství. Byť podobně jako v oblasti jiných služeb, které by z hlediska jejich významu a úzkého propojení se základními právy i svobodami člověka bylo možné označit jako veřejné (byť právní důvod pro jejich poskytování v konkrétním případě má povětšinou soukromoprávní povahu), byl i v oblasti vzdělávání, respektive školství přijat v dekádě „nultých“ let nový právní předpis, filozofie této oblasti zůstala např. na rozdíl od sociálních či zdravotních služeb nezměněna. Školský zákon, na něj navazující legislativa i jemu odpovídající realita českého školského systému tak zůstávají jedním z mála ostrůvků „autoritářství“.

Důsledky tohoto stavu jsou přitom dalekosáhlé a celospolečenské. Vyjdeme-li z toho, že děti si osvojují hodnoty, které budou formovat jejich budoucí postoje i chování, především pozorováním a nápodobou, a to dokonce možná více než samotným výkladem učitele, pak bychom si měli přát, aby si z procesu vzdělávání ze školy odnášely spíše zkušenost spravedlnosti, která je nutně vždy spojena s právními zárukami, respektu a umění porozumět a odpouštět, a nikoli zkušenost absolutní moci, vlastní bezmoci a exemplárního trestání. Takových zkušeností lze však docílit jedině v systému respektujícím přístup založený na právech, jímž český školský systém v současnosti již s ohledem na právní úpravu ve školském zákoně není a bez změny legislativy ani být nemůže. Jeho podoba naopak potvrzuje pravdivost slov Výboru OSN pro práva dítěte, který si ve svém Obecném komentáři č. 1 (2001) – Cíle vzdělávání, posteskl, že *„se až příliš zdá, že národní i mezinárodní programy v oblasti vzdělávání, které by skutečně zahrnovaly prvky zakotvené v článku 29 (1), jsou buď široce postrádány, nebo jsou přítomny pouze jako kosmetické myšlenky.“ [37]*

Vrátíme-li se k článku, na který bylo odkazováno v úvodu, pak lze zjednodušeně uvést, že klíčem ke změně v přístupu k podobě i obsahu vzdělávání, je přijmout, že je jen velmi těžké naučit dítě osvojit si vědomí své vlastní lidské důstojnosti i respekt k lidské důstojnosti ostatních tím, že si bude o lidské důstojnosti číst pod dohledem ve sborovně, do které bylo za trest vykázáno ze své třídy, jakož i to, že bez širokého pochopení a osvojení si hodnoty lidské důstojnosti před sebou nemá česká společnost moc dobré vyhlídky. „Hudbou budoucnosti“ by tak měla být zásadní změna paradigmatu směrem k individuálnímu a smluvnímu principu vzdělávání a nikoli posilování represivních prvků již tak výrazně represivního systému.

Anna Hofschneiderová,
právnička odboru ochrany práv dětí MPSV*

e-mail: AnnaHofschneiderova@seznam.cz

---

[*] Článek není vyjádřením stanoviska MPSV, jedná o osobní názor autora.

[1] V tomto článku je úmyslně používáno slovo dítě, které je právním pojmem, jehož prostřednictvím je vymezena osobní působnost Úmluvy o právech dítěte, a nikoli pojem žák, který je sice vlastní vnitrostátní zákonné úpravě na úseku školství, nicméně není zdaleka tak výstižný, má-li být do popředí vyzdvihnut kontext základních lidských práv a svobod. Pojem „žák“ je použit pouze v rámci

překladů mezinárodních dokumentů, a to tam, kde originál rovněž nepoužíval slovo „child“, nýbrž slovo „learner“.
[2] K tomu viz Školy zkoušejí izolovat zlobivce. Novodobá oslovská lavice, míní odbornice [online]. idnes.cz [2. února 2018; citováno 4. února 2018]. Dostupné na www, k dispozici >>> zde.
[3] K tomu viz, inter alia, rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 27. 7. 2011, č. j. 1 As 53/2011 – 109.
[4] K tomu viz § 30 odst. 1 školského zákona, podle kterého ředitel školy vydá školní řád, který upravuje: „a) podrobnosti k výkonu práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců ve škole nebo školském zařízení a podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů se zaměstnanci ve škole nebo školském zařízení, b) provoz a vnitřní režim školy nebo školského zařízení, c) podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí, d) podmínky zacházení s majetkem školy nebo školského zařízení ze strany dětí, žáků a studentů.“ V souladu s § 30 odst. 2 školského zákona „školní řád obsahuje také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů.“
[5] Na autoritářské povaze rozhodování o školském řádu přitom podle názoru autorky tohoto článku nic nemění ani ta skutečnost, že školní řád musí být schválen tzv. školskou radou, a to nejen s ohledem na její složení, nýbrž rovněž s ohledem na spornou účinnost tohoto nástroje, jakož i na skutečnost, že i v případě, že by na školské radě byl při projednávání školního řádu prosazen „hlas rodičů“ (pozn. hlas dětí být prosazen nemůže, protože členem školské rady může být toliko zletilý „žák“ či „student“), bude se stále jednat v drtivé většině případů o zástupné rozhodování (s výjimkou těch rodičů, kteří jsou přímo členy školské rady), přičemž toto rozhodnutí školské rady navíc samo o sobě nemusí nic znamenat, jelikož v konečném důsledku, při opakovaném neschválení školního řádu, případně při neprojednání školního řádu do 1 měsíce od jeho předložení ředitelem, rozhodne v souladu s § 168 odst. 3 školského zákonu o dalším postupu bez zbytečného odkladu zřizovatel školy.
[6] Nutno dodat nikoli však ústavní (sic!). Je třeba od sebe důsledně odlišovat základní právo dítěte na povinné vzdělání a institut povinné školní docházky, který si některé státy volí jako nástroj naplnění tohoto základního práva. Z dnešního pohledu se však jedná o nástroj mimořádně problematický, který se ukazuje jako čím dál tím méně udržitelný.
[7] K otázce autonomie osob, které zajišťují náhradní péči o dítě, je zajímavá mj. judikatura Nejvyššího soudu Kanady, který dovodil, že „Nezávislost pěstounské rodiny je základním předpokladem pro naplnění vládního cíle zajistit rodinnou péči. Pokud by se pěstouni museli obracet na stát v každodenních otázkách, fungovali by nejen méně jako rodiče, ale nebyli by ani schopni poskytovat dětem spontánní, milující odezvu a vedení, které děti potřebují. Pěstounským rodinám musí být umožněno zorganizovat si chod rodiny vlastním způsobem. Každý den se musí vyrovnávat s nástrahami a problémy, které řeší v rámci rodiny a za což sdílí odpovědnost, čímž dětem v pěstounské péči ukazují, že společným úsilím lze řadu těžkostí vyřešit. Navíc děti v pěstounské péči musí vědět, že jejich pěstouni tuto odpovědnost mají. Pouze tímto způsobem mohou děti v pěstounské péči porozumět, že autority mohou být milující a konzistentní a že si zaslouží jejich důvěru. Pěstounští rodiče nemohou fungovat jako milující a konzistentní autority, aniž by měli alespoň nějakou možnost jako autorita působit. Z tohoto důvodu, ačkoliv pěstouni jednají ve veřejném zájmu, musí být nezávislí na kontrole státu, pokud mají naplňovat účel pěstounské péče.“ – k tomu viz K. L. B. v. British Columbia [2003] 2 S. C. R. 403, rozhodnutí Nejvyššího soudu Kanady (Supreme Court of Canada) ze dne 2. 10. 2003. Citované závěry Nejvyššího soudu Kanady odpovídají též české právní úpravě v zákoně č. 89/2012 Sb., občanském zákoníku.
[8] K tomu viz čl. 5 Úmluvy o právech dítěte, který garantuje základní právo dítěte na autonomii své rodiny, jakož i čl. 18 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte, který zakotvuje základní právo dítěte na to, aby primární odpovědnost za zajištění péče o něj a jeho výchovy nesli oba jeho rodiče.
[9] K tomu viz nález Ústavního soudu ze dne 29. 2. 2008, sp. zn. II. ÚS 2268/07, v němž Ústavní soud dovodil, že „„Byla-li státní správa v pojetí formálního právního státu přísně vázána na zákon ve formálním smyslu, vyznačuje se materiální ústavní stát svým přitakáním nadpozitivním hodnotám (ve

smyslu čl. 9 odst. 2 Ústavy České republiky), jakými jsou lidská důstojnost, svoboda, spravedlnost, které představují podstatné náležitosti demokratického právního státu. Respekt a ochrana lidské důstojnosti a svobody je nejvyšším a nejobecnějším účelem práva."
[10] MAREČKOVÁ, J., MATIAŠKO, M. Člověk s duševním postižením a jeho právní jednání. Praha: Linde, 2010. s. 33-36.
[11] J. Marečková a M. Matiaško uvádějí, že sociální model zdravotního postižení „se začal vyvíjet v 70. letech minulého století jako reakce samotných lidí s postižením na do té doby převažující paradigma medicínského modelu." – K tomu viz op. cit. s. 36.
[12] Op. cit. s. 36- 38.
[13] K tomu viz tematická zpráva zvláštního zpravodaje OSN pro právo každého na nejvýše dosažitelnou úroveň fyzického i psychického zdraví, Dainiuse Pūrase, k duševnímu zdraví ze dne 28. 3. 2017, A/HRC/35/21, odst. 22. Zpráva je dostupná na www, k dispozici >>> zde.
[14] K účinnosti nástroje v podobě školské rady lze uvést v podstatě stejné výtky, jaké byly uvedeny již v poznámce pod čarou č. 5. Pokud jde o školní vzdělávací program a jeho naplňování, náleží navíc školské radě toliko právo se k němu vyjádřit.
[15] K tomu viz nález Ústavního soudu ze dne 7. 12. 2005, sp. zn. IV. ÚS 412/04.
[16] Ibid.
[17] Ibid.
[18] K tomu viz nález Ústavního soudu ze dne 29. 2. 2008, sp. zn. II. ÚS 2268/07.
[19] K tomu viz nález Ústavního soudu ze dne 18. 8. 2009, sp. zn. I. ÚS 557/09.
[20] K tomu srov. § 2 odst. 3 školského zákona, který rovněž hovoří o tom, že vzdělávání je „veřejnou službou", přičemž v kontextu dalších ustanovení zákona, v nichž se dítěti i jeho rodičům ukládá povinnost školní i předškolní docházky, tato „veřejná služba", podobně jako veřejná služba, která byla předmětem citovaného nálezu Ústavního soudu, nabývá spíše povahu „služby veřejnosti" než skutečné „veřejné služby".
[21] K tomu viz nález Ústavního soudu ze dne 27. 11. 2012, sp. zn. Pl. ÚS 1/12.
[22] Obecný komentář Výboru OSN pro práva dítěte č. 21 (2017) – děti ulice, CRC/C/GC/21, odst. 10. Obecný komentář je dostupný na www, k dispozici >>> zde.
[23] Ibid., odst. 5.
[24] Obecný komentář Výboru OSN pro práva dítěte č. 1 (2001) – Cíle vzdělávání, CRC/C/GC/2001/1, odst. 3. Obecný komentář je dostupný na www, k dispozici >>> zde.
[25] Ibid., odst. 2.
[26] Ibid., odst. 2.
[27] Ibid., odst. 8.
[28] Ibid., odst. 8.
[29] K tomu viz Obecný komentář Výboru OSN pro práva osob se zdravotním postižením č. 4 (2016) o právu na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 10. Obecný komentář je dostupný na www, k dispozici >>> zde.
[30] Někdy bývají tyto nároky nesprávně označovány jako „specifické potřeby", či slovy české legislativy „speciální vzdělávací potřeby". Na potřebě dětí se vzdělávat a učit se životním dovednostem však není nikdy nic specifického, bez ohledu na to, zda je dítě nositelem zvláštního znaku zranitelnosti či nikoli. Přesnější je tak hovořit o oprávněných potřebách dětí, které mohou klást na okolí dětí vyšší nároky při jejich uspokojování, jelikož takový popis daleko věrněji vystihuje skutečnou realitu a odpovídá rovněž sociálnímu přístupu k člověku – přístupu založenému na právech, kdy je jasně poukazováno na to, že děti mají na uspokojení těchto svých potřeb nárok a že jejich uspokojování je plněním právních povinností a nikoli projevem blahosklonnosti a dobré vůle povinného, za které by mu oprávněný měl být případně vděčen.
[31] K tomu viz Obecný komentář Výboru OSN pro práva osob se zdravotním postižením č. 4 (2016) o právu na inkluzivní vzdělávání, CRPD/C/GC/4, odst. 10. Obecný komentář je dostupný na www, k dispozici >>> zde.
[32] Ibid., odst. 12 písm. c).

[33] Obecný komentář Výboru OSN pro práva dítěte č. 21 (2017) – děti ulice, CRC/C/GC/21, odst. 55. Obecný komentář je dostupný na www, k dispozici >>> zde.
[34] K tomu viz tematická zpráva zvláštní zpravodajky OSN pro právo na vzdělání, Katariny Tomaševski, E/CN.4/1999/49, odst. 50. Citováno podle MATIAŠKO, M. Metodologie a lidská práva: jak postupovat při hodnocení dodržování lidských práv? Brno: Liga lidských práv, 2014. s. 16. Publikace je dostupná na www, k dispozici >>> zde.
[35] K tomu viz čl. 18 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte či čl. 32 odst. 4 Listiny základních práv a svobod.
[36] K tomu viz Obecný komentář Výboru OSN pro hospodářská, sociální a kulturní práva č. 13 (1999) – Právo na vzdělání, E/C.12/1999/10, odst. 1. Obecný komentář je dostupný na www, k dispozici >>> zde.
[37] Obecný komentář Výboru OSN pro práva dítěte č. 1 (2001) – Cíle vzdělávání, CRC/C/GC/2001/1, odst. 3. Obecný komentář je dostupnýna www, k dispozici >>> zde.

© EPRAVO.CZ – Sbírka zákonů, judikatura, právo | www.epravo.cz

Další články:

- Civilněprávní prostředky ochrany při koupi falzifikátu
- Novela zákona o pyrotechnice: likvidace profesionálů namísto zmírnění negativních vlivů
- Konec zákonné koncentrace řízení? Návrh Nejvyššího soudu před Ústavním soudem
- Soudní poplatky v řízení o rozvodu manželství a úpravy poměrů k nezletilému dítěti po tzv. rozvodové novele
- Imise ve stavebním řízení aneb kde končí veřejný zájem a začíná soukromé právo?
- Užívání prostoru nad pozemkem třetí osobou
- Přístup k nemovitosti přes pozemek třetí osoby
- PŘEHLEDNĚ: Jak funguje předkládání plné moci? Postačí soudu jen její „fotokopie“? Aneb vývoj právní úpravy požadavků na plnou moc v našem právním systému.
- Využívání nástrojů umělé inteligence: proč je GDPR relevantní?
- Transfer Pricing: Na co si dát pozor s blížícím se koncem roku
- Byznys a paragrafy, díl 24.: Digitalizace korporátního práva: EU cílí na snížení administrativy při přeshraničním podnikání