

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Právo na vzdělání a diskriminace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
prof. JUDr. PhDr. Dalibor Jílek, CSc.

Vypracoval:
Bc. Aleš Toman

Brno 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Právo na vzdělání a diskriminace“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 30.11.2011

.....
Bc. Aleš Toman

Poděkování

Děkuji panu prof. JUDr. PhDr. Daliboru Jílkovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Aleš Toman

OBSAH

Úvod	6
1. Výklad základních pojmů	8
1.1 Pojem vzdělání	8
1.2 Pojem diskriminace	9
1.3 Typy, druhy a formy diskriminace	10
1.3.1 Přímá diskriminace	13
1.3.2 Nepřímá diskriminace	14
1.4 Závěr	16
2. Právo na vzdělání obsažené v mezinárodních smlouvách	17
2.1 Univerzální dokumenty	17
2.2 Mezinárodní smlouvy v evropském kontextu	19
3. Právo na vzdělání obsažení ve vnitrostátních předpisech	23
3.1 Ústavní pořádek	23
3.2 Zákony a podzákoné normy	25
3.3 Závěr	34
4. Případ D.H. a ostatní proti české republice před Evropským soudem pro lidská práva	36
4.1 Vznik případu a příčina vzniku sporu	36
4.2 Řízení u Ústavního soudu a jeho usnesení	38
4.3 Průběh sporu před ESLP a jeho výsledek	43
4.4. Zhodnocení výsledku	46
4.5 Závěr	48
5. Empirická část	51
5.1 Stanovení výzkumného cíle	51
5.2 Stanovení hypotéz	51
5.3 Popis výběrového souboru	51

5.4 Použité metody výzkumu	52
5.5 Vlastní výzkumné šetření a analýza jeho výsledků	53
5.6 Vyhodnocení hypotéz	68
5.7 Zhodnocení závěrů výzkumu	69
6. Závěr	71
Resumé	73
Anotace a klíčová slova	74
Literatura a prameny	76
Seznam příloh	81

Úvod

Uvedené téma mé diplomové práce jsem si zvolil proto, že právo na svobodný přístup ke vzdělání, bez jakékoli diskriminace v možnosti jeho uplatnění, vnímám jako jedno z nezákladnějších ze širokého a různorodého souboru práv, která má každý člověk a zároveň proto, že považuji za nutné na jeho dodržování neustále poukazovat a přinášet nové podněty k jeho upevnování a prohlubování povědomí o něm. Žijeme v demokratické společnosti, která by měla být založena, mimo jiné, i na rovném přístupu každého jedince ke vzdělání. Jen takové vzdělání totiž může být jedním z pilířů demokracie. Každá zdravě fungující společnost, založená na demokratických principech, by tedy měla diskriminaci v tomto právu považovat za jev ohrožující její stabilitu. Rovný přístup ke vzdělání, tedy takový, ve kterém není nikdo nijak omezován, se nám může zdát jako věc, která je v naší společnosti samozřejmá a běžná a to již jen proto, že je v našem státě již celá léta, stejně tak jako v řadě dalších civilizovaných zemí, uzákoněna povinná školní docházka. Pro mnoho lidí je nepředstavitelné, že by mohl být dnes v naší společnosti někdo omezován v právu na přístup ke vzdělání, a to jak v jeho množství, tak i v jeho kvalitě, jenom proto, že se nachází ve specifických osobních a společenských poměrech, které navíc sám nemůže změnit, ani ovlivnit. Konkrétně se jedná o poměry, jenž jsou představovány příslušností k národnostní menšině. Při tom se však s různými formami diskriminace v právu na svobodný přístup ke vzdělání můžeme setkat ještě i v současnosti. Lépe řečeno, ještě dnes je možné, aby právo nebýt diskriminován ve svobodném přístupu ke vzdělání člověka, či osob, náležejících k menšinovým skupinám, nebylo zcela a plně uplatňováno, anebo těmto osobám není umožňováno toto právo plně a beze zbytku využít. Mohlo by se zdát, že uplatňování tohoto práva je, vzhledem k historii geopolitického uspořádání Evropy, problémem především států střední a východní Evropy. Avšak i některé státy, jejichž politické uspořádání se řídí demokratickými principy již několik desítek let, mají s dodržováním tohoto práva problémy. Proto je problematika rovnosti v uplatňování základních lidských práv a svobod a s ní související problematika diskriminace, jež je opakem rovnosti a rovného zacházení, stále jednou z klíčových otázek, jimiž se zabývají jak orgány Evropské unie, tak samozřejmě v širším kontextu i Rady Evropy.

Pokud jde o Českou republiku, tak nutnost řešení otázky rovného zacházení a dodržování zákazu diskriminace při uplatňování základních lidských práv a svobod vyvstala ihned po

listopadu 1989. Ačkoli od té doby uplynulo již více než 20 let, nabývá problém diskriminace a jejího zákazu stále více na významu. Je to nejenom z důvodu členství České republiky v evropských společenstvích, ale také z důvodů našich vnitrostátních poměrů. Tyto poměry, kromě jiného, jsou dokumentovány například složitou situací kolem antidiskriminačního zákona.

Cílem této mojí práce je posouzení a přiblížení toho, jaká je v České republice situace s možností uplatňování jednoho z těchto práv, a sice práva na svobodný přístup ke kvalitnímu a plnohodnotnému vzdělání a práva nebýt v tomto přístupu diskriminován na základě příslušnosti k národnostní menšině. Dodržování tohoto konkrétního práva hodlám v této práci posoudit také z hlediska vnitrostátních a mezinárodních právních norem, které jsou primárně k ochraně lidských práv určeny. Dále je cílem této práce zachycení tohoto práva v normách našeho vnitrostátního právního systému a zejména pak na jejich vztah k oněm normám mezinárodním. Za velmi důležité považuji uvedení a popsání systému základního školství v naší zemi, jímž se zabývá další oddíl teoretické části této práce. Jde zde totiž o diskriminaci, jež se projevuje právě při zařazování dětí do škol a tříd při zahájení jejich školní docházky. Proto chci konkrétně znázornit i systém zařazování dětí do základních škol a do tříd na základních školách. Považuji rovněž za důležité, kromě tohoto systému, nastínit osnovy a způsob výuky s ohledem na děti z národnostních menšin a jejich specifika. Proto jsem pojednání i o tomto problému zařadil do svojí práce. Pokud je tématem této práce právo na vzdělání a diskriminace, nelze opomenout, podle mého názoru, zásadní akt mezinárodního práva, jenž se tohoto problému diskriminace v přístupu ke vzdělání v České republice bezprostředně týká. Je jím rozsudek Evropského soudu pro lidská práva č. 57325/00, ze dne 13.11.2007, vydaným ve věci D. H. a ostatní proti České republice. Pakliže je takto významnou institucí deklarováno, že jedinec, či skupina osob v naší zemi nemůže beze zbytku uplatnit zmíněné právo na vzdělání, nelze se ubránit dojmu, že to vytváří pokřivený obraz o naší společnosti jako celku, jejíž zájem na dodržování základních lidských práv je odsouván do pozadí. Z těchto důvodů jsem zmíněnému rozsudku věnoval celou kapitolu v závěru teoretické části mojí práce.

Pokud jde o praktickou část mojí práce, rozhodl jsem se zjistit, zda lze systém zařazování dětí do škol, výuku, její systém a osnovy označit jako diskriminační. Cílem výzkumu bylo zjištění, zda v českém školství jsou či nejsou podmínky pro předcházení diskriminaci, nebo pro její úplné odstranění.

1. Výklad základních pojmů

1.1 Pojem vzdělání

Pojem vzdělání se potýká s mnoha výklady, které jsou podávány různě široce a často bývá zaměňován s pojmem *vzdělávání*. Definici **vzdělání** je však třeba chápat tak, že se jedná o soubor vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a norem jedince, osvojených na základě vzdělávacího procesu.

Vzdělání, resp. jeho dosažení je cílem vzdělávání. Jako cíl vzdělávání chápeme tedy vzdělání rovněž jako relativně stálé změny v osobnosti jedince, k nimž došlo v průběhu vzdělávání, přičemž jde o změny ve vědomí, chování a postojích jedince, projevující se osvojením nových poznatků a dovedností a rozvojem žádoucích rysů osobnosti jedince.

Vzdělání lze rovněž pojmut jako výsledek socializačního procesu, který trvá po celý život. Během tohoto procesu si jedinci předávají a sdílejí poznatky, vědomosti a dovednosti, čímž dochází k socializaci jedince ve společnosti a prostředí, ve kterém se nachází. Vzdělání, které je výsledkem tohoto procesu pak chápeme jako prostředek pro integraci jedince do kultury dané společnosti a pro participaci na jejím rozvoji. Takto můžeme chápat vzdělání *v širším slova smyslu*.

Vzdělání *v užším slova smyslu* můžeme chápat jako vytvoření osobnostních kvalit člověka, zejména rozumových, citových a volních. Dále také jako vytvoření osobnostní orientace, představované např. orientací mravní, světonázorovou, estetickou, apod.

Vzděláním můžeme také rozumět určitý souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a zájmů, které si jedinec má osvojit. Ty si osvojuje prostřednictvím školní výuky, mimoškolních vzdělávacích zařízení, masových komunikačních prostředků a tzv. neformálních informačních zdrojů (rodina, přátelé, spolužáci, aj.)¹

Hlavní složky vzdělání lze konkretizovat podle jednotlivých vzdělávacích cílů, rozdělených podle oblastí lidského působení a lidské činnosti. Jestliže tyto cíle představují výsledek vzdělávání, kterým je vzdělání, pak můžeme hlavní složky vzdělání rozdělit na tyto oblasti: - *rozumové a světonázorové* - *technické a pracovní* - *morální, právní a politické* - *estetické* - *tělesné a fyzické*. Členění těchto jednotlivých složek je však velmi relativní a jejich vzájemný poměr, či dokonce přítomnost v celém souboru, označeném jako vzdělání je

¹ Průcha, J. Perspektivy vzdělání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

různé a proměnlivé. Některá složka je vždy dominantní a další složky pak jsou doplňující. To je ovlivněno zejména konkrétní výchovně-vzdělávací situací, ve které se jedinec nachází. Jednotlivé složky se však navzájem prolínají a doplňují a působí navenek komplexně.

Způsob dosažení vzdělání může být pojímán z několika pohledů:

- a) *osobnostní pojetí* – vzdělání jako součást socializace
- b) *obsahové pojetí* – systém činností a informací, se kterými se setkáváme během výuky
- c) *institucionální pojetí* – vzdělání jako organizovaná činnost, kterou zajišťuje instituce (např. škola)
- d) *socioekonomické pojetí* – vzdělání jako jedna z kategorií, jež charakterizuje populaci
- e) *procesuální pojetí* – vzdělání je chápáno jako výsledek procesu vzdělávání – jako jeho finální produkt.²

1.2 Pojem diskriminace

Pojem diskriminace a spojení diskriminovat někoho a být diskriminován se v poslední době stále častěji objevuje v médiích, ale i v běžném jazyce. V tomto smyslu je tento pojem používán velice vágně a nabývá mnoha významů. Slovo diskriminace pochází z latinského „*discrimino*“, což v překladu znamená rozlišovat, rozdělovat, dělat rozdíl.³ Tento pojem však nelze označit jako ryze právní. Používá se totiž i v jiných vědách, jako např. v psychologii, matematice a dalších. Z právního hlediska, které pro tuto práci bude důležité, můžeme za pojmem diskriminace označit rozlišování, vyloučení, omezování, nebo znevýhodňování někoho na základě diskriminačního důvodu. Je však třeba mít na paměti, že ne každé rozlišování je diskriminací, ale je jí takové rozlišování, které je nějakým způsobem negativní, které zatěžuje určitou skupinu osob, ať již s ohledem na zakázané kritérium, nebo s ohledem na způsob, jakým je tohoto rozlišování dosahováno, nebo jak je v praxi realizováno.⁴

Diskriminačním důvodem je vše, co zavdává důvody k jakékoli odlišnosti mezi lidmi, nebo skupinami lidí. Jde primárně o státní občanství, sociální původ, sexuální orientaci, rod, jazyk, věk, náboženství, či víru, manželský, či rodinný stav, politické smýšlení a politickou příslušnost, pohlaví a samozřejmě etnický, nebo rasový původ a národnost. Tato uvedená

² Chudý, Š., Kašpárková, S., a kol. Didaktická propedeutika. Zlín: Universita Tomáše Bati ve Zlíně, s. 4. ISBN 80-7318-225-4

³ Kábrt, J. Latinsko-český slovník. Praha: LEDA, 2000, s. 172. ISBN 80-85927-82-9

⁴ Bobek, M., Boučková, P., Kühn, Z. Rovnost a diskriminace. Praha: C. H. Beck, 2007, s. 38, ISBN 978-80-7179-584-1

diskriminační kritéria jsou obecně přijímána v současné době, přičemž se postupem času a v závislosti na vývoji společnosti mění.

Typickým příkladem diskriminačního důvodu, který se objevuje, nebo mizí v různých dobách a v různých společenstvích, je majetek. Rasový a etnický původ a národnost, bohužel, je diskriminačním důvodem, jenž vyniká svou stálostí v téměř všech obdobích a společnostech.

Z právního hlediska můžeme stručně a jednoduše uzavřít, že diskriminací se rozumí protiprávní stav, kdy je s nějakou osobou zacházeno jinak, než s osobou jinou, ve srovnatelné situaci, na základě reálného, nebo domnělého důvodu, který není oprávněný.⁵

1.3 Typy, druhy a formy diskriminace

Jak již bylo naznačeno v předchozím oddílu, tak diskriminace má mnoho podob, přesněji řečeno, druhů, typů, či forem. Tyto záleží na mnoha okolnostech, jež můžeme nejprve rozdělit na okolnosti subjektivní, a okolnosti objektivní. Okolnosti, nebo také podmínky **subjektivní**, jsou takové, které vycházejí z vnitřních, nebo osobních podmínek, poměrů, nebo stavů jedinců, či skupin osob (*př. příslušnost k národnostní menšině, duševní choroba, politický názor a pod.*). Okolnostmi, nebo podmínkami **objektivními** pak rozumíme takové, jimiž je tvořeno prostředí, či prostor, ve kterém se osoby a skupiny osob nachází (*př. státní zřízení, politická situace, zaměstnání, škola, věznice apod.*). Jak podmínky objektivní, tak podmínky subjektivní mohou být buď podněcujícími a umožňujícími diskriminaci, anebo naopak diskriminaci bránícími a zamezujícími.

Diskriminaci, se kterou se můžeme setkat, lze rozdělit rovněž na dvě základní **formy**. První je diskriminace **negativní**. Tou se rozumí odepření přístupu k určitým právům a odepření, nebo znemožnění jejich uplatnění, právě na základě diskriminačního důvodu. To má za následek právě ono znevýhodnění jedince, nebo skupiny vůči ostatním. Negativní diskriminace pak v sobě obsahuje další druhy diskriminace, z nichž nejzásadnější je dělení dále na diskriminaci přímou a nepřímou. Toto další dělení je natolik významné, že se jím budu zabývat dále v samostatném oddílu.

Naproti tomu diskriminace **pozitivní** znamená rozdílné zacházení, spočívající v poskytnutí výhod, jež mají zvýhodnit určité osoby, nebo skupinu osob. Primární účel těchto výhod je

⁵Čermák, M., Šponďrová, P. Férová škola nediskriminuje. Brno: Liga lidských práv, 2007, s. 13. ISBN 978-80-903473-3-5

právě diskriminaci ve společnosti předcházet. Jedná se o opatření, která mají předcházet znevýhodňování skupin osob a jedinců v určitých oblastech života. Pozitivní opatření jsou opatření, jejichž cílem je pomoci vyrovnávat objektivně daná znevýhodnění příslušníků určité skupiny.⁶ Takovými opatřeními jsou poskytovány vybranému jedinci, nebo osobě určité výhody (naopak od d. negativní, kde jsou jedinci a skupiny znevýhodňovány, nebo jsou jim výhody odpírány). Tato opatření slouží k tomu, aby byly odstraněny faktické nerovnosti, které vznikly samovolně, nebo jsou způsobeny předchozím diskriminačním jednáním. Uvedenou formu diskriminace můžeme považovat za potřebnou a dokonce žádoucí. Důležité je, aby tato diskriminace plnila legitimní cíl, kterým je především odstranění nerovnosti. Pokud však dojde k tomu, že jsou na základě těchto pozitivně-diskriminačních opatření znevýhodňováni jedinci a skupiny, kteří původně byli ve výhodě, pak je tato „pozitivní“ diskriminace rovněž nežádoucí. Typickým příkladem jsou snahy o odstranění rasové segregace v USA. Zaměstnavatelům jsou stanovovány kvóty, které jim ze zákona ukládají zaměstnat určitý podíl „černých“, či „barevných“ Američanů. Dochází pak k situacím, že na takto stanovený počet míst se nenajde dostatek zájemců a „bílí“ Američané na tato místa přijati být nesmějí. Z tohoto pak plyne další rozdělení, a to na diskriminaci oprávněnou a neoprávněnou.

Oprávněná diskriminace je tedy charakterizována jednáním, na jehož základě je sice s jedinci, či skupinami zacházeno rozdílně pro určitý diskriminační důvod, ale pro takové zacházení existuje legitimní zdůvodnění, zejména dosažení společností požadovaného a obecně uznávaného cíle. I když se formálně jedná o diskriminaci, lze současně její používání považovat za rovné zacházení, neboť nestejným jedincům ve stejném prostředí zajišťuje stejné podmínky (př. *úprava pracovní doby pro kojící matky, nebo jazykové úlevy pro uchazeče o řidičské oprávnění z řad cizinců a příslušníků národnostních menšin*). Lze tedy říci, že oprávněná diskriminace by, ve své podstatě, za diskriminaci ani neměla být považována. V této souvislosti je vhodné uvést, že Evropský soud pro lidská práva uvedl, že: „Rozdílné zacházení je diskriminační při neexistenci objektivního a rozumného odůvodnění, tj. jestliže nesleduje legitimní účel, nebo není-li zde rozumný vztah proporcionality mezi použitými prostředky a sledovaným účelem.“⁷ Za oprávněnou diskriminaci můžeme považovat i méně výhodné, nebo nerovné zacházení, pakliže je prostředkem k

⁶Štěpánková, M., Čížinský, P. Antidiskriminace: pravdy a mýty o rovnosti. Praha: Poradna pro občanství, 2007, s. 22.

⁷ Rozsudek ESLP ve věci *Abdulaziz, Cabales a Balkandali v. Spojené království*, ze dne 28.5.1985 (stížnost č. 9214/80, 9473/81, 9474/81)

ospravedlnitelnému účelu a prostředky, které byly zvoleny k tomuto účelu, jsou přiměřené.⁸ Otázkou zůstává, zda oprávněná diskriminace je vůbec diskriminací, tak jak je obecně tento pojem vnímán a zda by tedy mělo být toto jednání za diskriminaci, byť s přívlastkem „*oprávněná*“, vůbec označován. Mám za to, že přiléhavější je označení „*pozitivní (afirmativní)*⁹ opatření“ a že slovo diskriminace je lépe ponechat pouze u okolností, stavů a situací negativních.

Diskriminace **neoprávněná** tak pochopitelně nepostrádá znaky, jenž jsou charakterizovány diskriminačním důvodem a současně rozdílným zacházením na jeho základě. K nim však navíc přistupuje negativní následek a neexistence důvodu, který by ospravedlňoval diskriminační jednání a kterým je, jako v případě oprávněné (pozitivní) diskriminace, přiměřený a oprávněný cíl. Negativním následkem se rozumí především vytvoření společensky nepřijatelné nerovnosti. Přesněji řečeno, dojde k porušení zájmu společnosti na rovném přístupu ke všem právům a jejich využívání. Již takto vytvořený stav je diskriminací, přičemž nemusí vůbec dojít ke zneužití stavu nerovnosti jinými osobami, k vlastnímu prospěchu, na úkor znevýhodněných. Projevem diskriminace navenek je pak jen již zneužití stavu nerovnosti mezi osobami, či jejich skupinami. Při neoprávněné diskriminaci jsou možné prakticky dva základní modely. Prvním je situace, nebo stav, kdy jsou práva jen určitého jedince, nebo určité skupiny omezena, zatímco práva ostatních zůstávají zachována na stejné, stávající úrovni. Buď je účelem tohoto omezení způsobit znevýhodnění jedince, nebo skupiny, nebo je vzniklé znevýhodnění zneužito. Druhým modelem je zvýhodnění, nebo privilegování jedinců, či skupiny před ostatními, a to přiznáním práv, která ostatní nemají, případně pak umožnění jejich využívání. Tím dojde ke snížení postavení ostatních, nepriviligovaných, a jsou jim upřeny možnosti a příležitosti. Obojí se děje bez legitimního důvodu a chybí zde i ospravedlnitelný účel, k němuž je tato diskriminace prostředkem.

Jelikož jde takové chování a jednání, jenž je výše popsáno, zcela proti zásadám rovnosti a rovného zacházení, je v právních řádech demokratických zemí zakázáno, jakož i v normách evropského a mezinárodního práva. Do výkladu pojmů, týkajících se diskriminace je nutné zahrnout i výklad vyplývající ze zákona č. 198/2009 Sb., tedy z tzv. **antidiskriminačního zákona**. Zákon stroze, avšak výstižně uvádí, že **právem na rovné zacházení** se rozumí právo nebýt diskriminován z důvodů, které zákon stanovuje a dále že za diskriminaci se považuje i

⁸Kykalová, M. a kol. Antidiskriminační vzdělávání a veřejná správa v ČR: příručka pro zaměstnance veřejné správy. Praha: Multikulturální centrum Praha, 2007, s. 6, ISBN 978-80-239-9597-8

⁹z angl. *affirmative* – kladný, pozitivní

obtěžování, sexuální obtěžování, pronásledování, pokyn k diskriminaci a navádění k diskriminaci.¹⁰

Negativní diskriminaci, jak byla výše popsána, můžeme rozdělit dále na diskriminaci *přímou* a *nepřímou*. Prakticky neexistuje diskriminační jednání, jenž by se nedalo pod některých z nich podřadit, proto jsem jim rozhodl věnovat podrobněji dále.

1.3.1 Přímá diskriminace

Pokud jde o diskriminaci *přímou*, tak zde právě podstatnou roli sehrává diskriminační důvod. Diskriminační důvod, nebo jejich soubor, je důvodem, kdy je s osobou, nebo skupinou osob zacházeno méně příznivým způsobem, než je, bylo, nebo by bylo zacházeno s jinou osobou, nebo skupinou osob, ve srovnatelné situaci.¹¹ Aby šlo o přímou diskriminaci, musí se tak dít na základě právně neospravedlnitelných důvodů, tedy:

- na základě nepřípustného kritéria (diskriminačního důvodu)
- svévolně, tedy bez možného rozumného zdůvodnění¹²

Při přímé diskriminaci se diskriminující osoba dopustí jednání, jímž naplní tyto znaky. Toto jednání může být provedeno jednak konáním, to znamená provedením určité činnosti, skutku, nebo opatření, které bude v bezprostřední souvislosti se vzniklým následkem, tj. vznikem nerovnosti. A dále může být provedeno opomenutím, což je zdržení se určité činnosti, neprovedení skutku, či nepřijetí opatření, což opět vede bezprostředně ke vzniku nerovnosti mezi osobami, nebo skupinami osob. Co lze označit za *přímou diskriminaci* uvádí též *Antidiskriminační zákon*. Podle něj jde o přímou diskriminaci tehdy, kdy se s jednou osobou zachází méně příznivě, než se zachází nebo zacházelo nebo by se zacházelo s jinou osobou ve srovnatelné situaci, a to z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru.¹³

¹⁰ § 2, odst. 1,2, zákona č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)

¹¹ Čermák, M., Špondrová, P. Férová škola nediskriminuje. Brno: Liga lidských práv, 2007, s. 14, ISBN 978-80-903473-3-5

¹² Bobek, M., Boučková, P., Kühn, Z. Rovnost a diskriminace. Praha: C. H. Beck, 2007, s. 43, ISBN 978-80-7179-584-1

¹³ § 2, odst. 3, zákona č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)

Takže z hlediska právních norem, k takovému diskriminačnímu jednání, jež lze označit za přímou diskriminaci, může dojít zpravidla dvojnásobným způsobem. Jednak je to uplatněním právní normy, jejím využitím, či spíše zneužitím, přičemž takovou normu je následně nutné označit jako diskriminační. Není přitom vůbec důležité, zda taková právní norma přímo diskriminační jednání ukládá, nebo ho „jen“ umožňuje. Dále pak k takovému jednání může dojít porušením, či nedodržením právní normy, jež diskriminaci zapovídá, nebo jí má znemožnit. Charakteristickými znaky ale vždy bude zjevné nerovné zacházení a přímý diskriminační motiv.

1.3.2 Nepřímá diskriminace

V *nepřímé* diskriminaci je rovněž obsažen diskriminační motiv. Avšak na rozdíl od přímé diskriminace, kdy jednání je zjevně diskriminační, je u diskriminace nepřímé toto jednání navenek neutrální, nevinné a samo o sobě znaky diskriminace vůbec nevykazuje. Stejně tak může být při nepřímé diskriminaci postupováno a jednáno podle kriteria, zvyklosti, či dokonce právního předpisu, které se nejeví jako diskriminační a ve své podstatě diskriminační ani nejsou, ovšem do té doby, dokud se nestřetnou s diskriminačním motivem. Vznik nerovnosti, znevýhodnění, či naopak zvýhodnění osob se projeví až v konečném důsledku. Právě tento důsledek je důležitý pro posouzení, zda k diskriminaci došlo, či nikoliv. Není při tom vůbec rozhodné, zda k jednání, jenž se v důsledku ukázalo jako diskriminační, došlo úmyslně, nebo mimoděk.

Jednání, které označujeme jako nepřímou diskriminaci, podle tohoto výkladu, může mít dva modely:

- a) Obecná norma (např. zákon) působí sice rovně na všechny osoby, ale je příliš široká, protože na některé osoby působí nepřipustně přísněji, či jinak nepříznivěji, než na osoby jiné.
- b) Právní norma upravuje výjimku z obecné regulace, která ovšem dopadá nepřiměřeně na určitou skupinu lidí.¹⁴

Diskriminační jednání zde může být provedeno také jak konáním, tak i opomenutím. I

¹⁴ Bobek, M., Boučková, P., Kühn, Z. Rovnost a diskriminace. Praha: C. H. Beck, 2007, s. 53, ISBN 978-80-7179-584-1

když toto jednání bude vedeno s dobrým úmyslem, pokud v jeho důsledku bude někdo neoprávněně znevýhodněn, nebo naopak zvýhodněn, jedná se o neoprávněnou diskriminaci (př.: skládání zkoušek v autoškole pouze v českém jazyce, což znevýhodňuje cizince, kteří jej neovládají, přičemž však neznalost jazyka zcela jistě nemá vliv na schopnost řízení vozidla, ani na znalost dopravních předpisů). S tímto výkladem pak koresponduje i definice **nepřímé diskriminace** obsažená v **Antidiskriminačním zákonu**. Podle něj se o nepřímou diskriminaci jedná tehdy, když na základě zdánlivě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je osoba znevýhodněna oproti ostatním.¹⁵

Zákaz nepřímé diskriminace můžeme chápat také jako odstraňování materiální nerovnosti. Na rozdíl od přímé diskriminace je to však proces o poznání složitější. Vyžaduje přijetí pozitivních opatření, která by faktickou nerovnost mezi subjekty eliminovala. Z hlediska existujícího stavu tak dochází ke zvýhodňování určité skupiny, oproti jiné, byť se většinou jedná o zvýhodnění pouze dočasné a věcně omezené.¹⁶

Na závěr oddílu, pojednávajícího o druzích (formách, typech) diskriminace, považují za vhodné krátce uvést, co naopak za diskriminaci považovat nelze, tedy **co není diskriminace**. Za diskriminaci nelze považovat rozdílné zacházení, které vychází z postavení, povolání, funkce, či jiného společenského statusu osoby, nebo skupiny a nerovné podmínky jsou pro tento status, postavení, či povolání nezbytné. I zde je přítomen některý ze souboru diskriminačních důvodů. Avšak v takovém případě je naopak zájem společnosti na vytvoření a zachování nerovných podmínek tak vysoký, že je jím nerovné zacházení legitimizováno.

Vysvětlení a stanovení podmínek, za kterých o diskriminaci nejde, je jednou z mnoha úloh **Antidiskriminačního zákona**. Na tomto příkladu je velmi patrné, jaký problémem představovala zdlouhavost jeho vzniku a zejména uvádění v účinnost. Tento zákon zahrnuje případy, kde nejde o diskriminaci, pod pojem **přípustné formy rozdílného zacházení**.¹⁷

Takové jednání je dokonce společností požadováno jako standard. Typickým příkladem je odlišné zacházení s osobami ve výkonu trestu odnětí svobody. Nebo to mohou být například pracovní úlevy pro ženy a mladistvé osoby, které jsou tímto chráněny před poškozením

¹⁵ § 3, odst. 1, zákona č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)

¹⁶ Jílek, D., Větrovský, J., Obrovská, L., a kol. Studie o právech dítěte. Brno: Česko-britská o.p.s., 2011, s. 124. ISBN 978-80-260-0377-9

¹⁷ § 6 a § 7, téhož zákona

zdraví, nebo ohrožením života.¹⁸

1.4 Závěr

Považoval jsem za nutné vysvětlit shora uvedené pojmy, aby bylo alespoň rámcově zřejmé, co lze chápat jako diskriminaci a co nikoli a současně pojem diskriminace postavit do souvislostí, které ji doprovázejí. Je nutné pochopit, jaké má diskriminace znaky, které musí být naplněny, abychom mohli jednání či chování jako diskriminaci kvalifikovat. Tato práce se, jak již bylo napsáno, zabývá problematikou práva na vzdělání a diskriminace v přístupu k němu. Tato první kapitola práce tedy ozřejmila, že diskriminace v právu na svobodný přístup ke vzdělání je jedním ze širokého spektra možných diskriminačních jednání a současně i to, jak je nutné tuto diskriminaci chápat, z hlediska jejích druhů, typů a forem. Na základě toho tedy víme, že diskriminace v přístupu ke vzdělání je diskriminací neoprávněnou, negativní a lze jí zachytit jak ve formě přímé, tak i ve formě nepřímé diskriminace. Také jsem se zde pokusil osvětlit jeden ze základních pojmů, který je současně nepostradatelným znakem diskriminace a to je diskriminační důvod.

¹⁸ např. § 6, odst. 5, zákona č. 198/2009 Sb., který zní: „Diskriminací není rozdílné zacházení uplatňované za účelem ochrany žen z důvodu těhotenství a mateřství, osob se zdravotním postižením a za účelem ochrany osob mladších 18 let nad rámce stanovené zvláštními právními předpisy, jestliže prostředky k dosažení uvedených cílů jsou přiměřené a nezbytné.“

2. Právo na vzdělání obsažené v mezinárodních smlouvách

2.1 Universální dokumenty

Na úvod jsou tyto právní dokumenty (mezinárodní právní normy) zařazeny z několika důvodů. Je to jednak proto, že jejich spektrum je podstatně širší, než je tomu u norem vnitrostátních. Dalším důvodem je přirozená a logická skutečnost, že vnitrostátní právní normy se od těchto mezinárodních odrážejí anebo z nich vycházejí. A konečně je to také proto, že vydání mezinárodní právní normy v některých případech iniciuje vydání vnitrostátní normy, jakožto jejího odrazu v našem právním systému a nezdá se, že mezinárodní právní norma přijata tak jak je vydána jako součást našeho právního systému a je zde uplatňována tak, jak byla původně přijata.

Mezinárodní legislativa týkající se práva na vzdělání vychází z teze, že právo na vzdělání je jedním ze základních práv a odepření tohoto práva může ovlivnit dosáhnutí práv ostatních. Vzdělání a přístup k němu také upevňuje kulturní identitu a přenáší je z generace na generaci, proto je velmi důležité, a to zejména pro menšiny. Právo na vzdělání je přitom stěžejním pro každé dítě, je odrazem k jeho jakékoli sociální a profesní integraci.¹⁹

Z pohledu občana evropského státu a také vzhledem k tématu této práce lze, kromě mnoha jiných hledisek, mezinárodní právní normy rozdělit na dvě oblasti. Jednak je to legislativa, která má celosvětový dopad a jednak jsou to normy „pouze“ v rámci Evropy.

Základní právní rámec mezinárodních právních norem vytváří **Organizace spojených národů** (OSN). Zde je právo na vzdělání a zákaz diskriminace v přístupu k němu obsaženo ve *Všeobecné deklaraci lidských práv* z roku 1948, ze dne 10. prosince 1948. Jedná se o základní dokument o lidských právech. Právo na vzdělání je zde zakotveno v článku 26, ve třech základních bodech (odstavcích).

Další zásadní úmlouvou, přijatou v celosvětovém rámci je *Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace* OSN, ze dne 21. prosince 1965. Název tohoto dokumentu již sám o sobě napovídá, že má zamezit diskriminačnímu jednání, kde je diskriminačním důvodem národnostní a etnický původ, rasa, barva pleti, a podobně. Zde v části I, článku 5), je zakotven závazek pro všechny smluvní státy, který spočívá v tom že:

¹⁹ Jílek, D., Větrovský, J., Obrovská, L., a kol. Studie o právech dítěte. Brno: Česko-britská o.p.s., 2011, s. 147. ISBN 978-80-260-0377-9

zakázou a odstraní rasovou diskriminaci ve všech jejích formách a že zaručí právo každého na rovnost před zákonem bez rozlišování podle rasy, barvy pleti, národnostního nebo etnického původu, zvláště pak při užívání těchto práv... V uvedeném článku je pak soustředěn výčet základních práv každého člověka, kdy v písm. e), odstavci V) je uvedeno i *právo na vzdělání a školení*. Tato úmluva je Českou republikou rovněž ratifikována.²⁰

Z celé řady dokumentů vydaných OSN, jenž se zabývají lidskými právy, je nutné, v souvislosti s právem na vzdělání, vyzdvihnout dokument **Úmluva o právech dítěte**, ze dne 20.11.1989, která byla v roce u nás v roce 1991 ratifikována²¹, jež v článku 2, odst. 1, obsahuje antidiskriminační ustanovení, zakazující diskriminaci z celé řady důvodů. Velice významné je v tomto ustanovení článku 2, odst. 2: *Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, učiní všechna potřebná opatření k tomu, aby dítě bylo chráněno před všemi formami diskriminace nebo trestání, které vyplývají z postavení, činností, vyjádřených názorů nebo přesvědčení jeho rodičů, zákonných zástupců nebo členů rodiny*. Znamená to tedy, že dítě je chráněno i před diskriminačním jednáním pro diskriminační důvody, jenž se týkají výhradně jejich rodičů, nebo jiných příbuzných. Právo na přístup ke vzdělání je v tomto dokumentu již řešeno daleko podrobněji a s ohledem na aspekty, které právo na vzdělání, a vzdělání vůbec, provázejí a je zakotveno ve 3 odstavcích článku 28.

Článek 28, odstavce 1 deklaruje pro všechny děti bez rozdílu nutnost zajištění vzdělání, které je ve formě alespoň základního vzdělání zajištěno povinnou školní docházkou. Zároveň je tímto ustanovením všem dětem zajištěno umožnění přístupu k dalšímu vyššímu vzdělání.

Na základě Článku 28, odstavce 2 se zapovídá nepřiměřené a nevhodné trestání dětí, kam zcela jistě patří fyzické tresty, tresty snižující lidskou důstojnost, čest a vážnost dítěte a takové, které by mohly znamenat újmu pro duševní a sociální vývoj dítěte.

Článek 28, odst. 3 pak stanovuje, že z mezinárodního hlediska jsou jednotlivé státy zavázány ke spolupráci mezi sebou v otázkách vzdělání a dodržování práva na přístup k němu. Tento závazek má směřovat především k pomoci vzdělávání a přístupu k němu v méně rozvinutých a ekonomicky slabších zemích.

Je třeba zmínit ještě článek 29 Úmluvy, kde jsou kodifikovány cíle výchovy dítěte, které jsou tím pro jednotlivé státy závazné. Z hlediska dodržování lidský práva a s ohledem na posloupnost jednotlivých cílů výchovy, je zajímavé, že v tomto ustanovení tvůrce dokumentu

²⁰ Vyhláška Ministerstva zahraničních věcí č. 95/1974 Sb.

²¹ Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí ČSFR č. 104/1991 Sb.

považoval za potřebné zdůraznit, ještě před uvedením „úcty k rodičům dítěte“, nutnost posilovat úctu k lidským právům.²² V souvislosti s Úmluvou o právech dítěte je nutné zmínit, že Česká republika, stejně tak jako ostatní státy, vázané touto smlouvou, podle Článku 44 Úmluvy předkládá pravidelné zprávy o stavu plnění a dodržování jednotlivých ustanovení Úmluvy. Jedná se o zprávy o přijatých opatřeních, zejména legislativního, institucionálního a politického charakteru. Těmito zprávami se zabývá **Výbor pro práva dítěte** a přezkoumává je a následně vydává dokument, který obsahuje přezkoumání zpráv a závěrečná doporučení pro jednotlivé státy. Poslední z těchto doporučení pro Českou republiku²³ se zabývá, mimo jiné účinností *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání* a zařazuje jej mezi pozitivní opatření. Dále je v tomto dokumentu Česká republika např. vyzvána k přijetí některých desegregačních a antidiskriminačních opatření vůči romské menšině a k vytvoření vzdělávacích programů o lidských právech, včetně práv dětí. Výbor dále, kromě jiného, shledává jako pozitivní fakt přijetí „nového“ školského zákona, avšak zároveň kritizuje pomalé zavádění a realizaci efektivních reformních opatření proti diskriminaci.

2.2 Mezinárodní smlouvy v evropském kontextu

Výše uvedené normy mají celosvětový rámec. Je však nezbytné uvést i ty normy mezinárodního práva, jež jsou vydávány v rámci evropských společenství. Je to především **(Evropská) Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod** ze dne 4. listopadu 1950. Není bez zajímavosti, že tehdejší Československo dne 18. března 1992 Úmluvu ratifikovalo²⁴ jako první stát střední a východní Evropy. Výše uvedený název tohoto dokumentu je doslovným překladem jeho názvu v angličtině²⁵, avšak v různých pramenech je nazýván různě - např. jako *Evropská listina základních práv a svobod*, nebo *Evropská konvence lidských práv*, či *Evropský úmluva o lidských právech* a podobně. Důležité však je, že se jedná o nejzákladnější a tudíž i nejdůležitější evropský právní dokument, týkající se dodržování lidských práv, jenž zaujímá čelní místo v celé řadě smluv a úmluv, jež Rada Evropy vypracovala na ochranu lidských práv. Je totiž první vícestrannou úmluvou, uzavřenou v

²² Bůžek, A., Michalík, J. Infomatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání. Olomouc: Universita Palackého, 2000, s. 15, ISBN 80-244-0054-5

²³ Organizace spojených národů. Výbor pro práva dítěte. Přezkoumání zpráv předložených Státy v souladu s Článkem 44 Úmluvy. Závěrečná doporučení: Česká republika, ze dne 4. srpna 2011. CRC/C/CZE/C-03-4

²⁴ Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí č. 209/1992 Sb.

²⁵ *Convention of the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*

rámci Rady Evropy, rozvíjející její statutární základy a současně tento dokument rozvíjí i Všeobecnou deklaraci lidských práv, kterou na prvním místě zmiňuje ve své preambuli. Na jejím základě jsou pak postaveny další normy a to jak normy Rady Evropy, tak i Evropské unie a jejích orgánů, jež se pak následně zaměřují na konkrétnější atributy problematiky lidských práv, jejich ochrany a dodržování. Dodržování této mezinárodní právní normy kontroluje Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku.

Evropská úmluva zakotvuje většinu z práv a svobod již mezinárodně garantovaných – jako např. právo na život, osobní svobodu, svobodu myšlení, náboženského vyznání, sdružování atd., a pochopitelně i zákaz diskriminace v přístupu ke garantovaným právům. Obdobně, jako Všeobecná deklarace lidských práv, tak i Evropská úmluva obsahuje v článku 14 výčet diskriminačních důvodů, který je v podstatě obdobný.

Další práva jsou pak doplňována dodatkovými protokoly Úmluvy. Pokud jde o právo na vzdělání a zákaz diskriminace v přístupu ke vzdělání, tak tato úmluva na něj pamatuje ve svém prvním dodatkovém protokolu (Protokol č. 1), který byl přijat v Paříži dne 20. března 1952. Právo na vzdělání je zde vystihnuto v článku 2.²⁶

Konkrétně to tedy znamená pro jednotlivé státy povinnost umožnit a zajistit rovný přístup k existujícímu vzdělávacímu systému. Je zřejmé, že v každém státě existují různé podmínky pro umožnění tohoto přístupu, které jsou dány růzností vzdělávacího systému každé země, počínaje např. věkem stanoveným pro začátek povinné školní docházky a konče např. počtem ročníků škol systému základního vzdělání. Tyto však nesmí kolidovat se zákazem diskriminace ve smyslu ustanovení článku 14 Úmluvy.

Velice významnou součástí této právní normy je též Protokol č. 12 k Úmluvě.²⁷ Jde o další z protokolů, jež Evropskou úmluvu dále doplňují a byl přijatý dne 4. listopadu 2000 v Římě. Protokol č. 12 byl za Českou republiku podepsán dne 11. listopadu 2000, avšak nebyl dosud ratifikován. Zakazuje se zde diskriminace v přístupu k jakémukoliv právu a to bez ohledu na druh oblastí, v níž je uplatňováno. **Rovnost** mezi lidmi, lišícími se dle jednotlivých diskriminačních důvodů, je zde tak pojata jako samostatné právo, jehož ochrany se lze domáhat u Evropského soudu pro lidská práva. Význam této části Evropské úmluvy spočívá

²⁶ „Nikomu nesmí být odepřeno právo na vzdělání. Při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filozofickým přesvědčením.“

²⁷ V článku 1, Protokolu 12, je stanoveno, že: „Nikdo nesmí být diskriminován při výkonu jakéhokoliv práva z důvodu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, náboženského vyznání, politického, nebo jiného smýšlení, národního, nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní menšině, majetku, rodu, nebo na základě jiného postavení.“

těž v tom, že posiluje princip nediskriminace a má garantovat co nejlepší ochranu lidských práv, v co nejširším pojetí.

Dalším právním dokumentem, zabývajícím se lidskými právy a pocházejícím z legislativní tvorby Rady Evropy, který považují za vhodné zde zmínit, je ***Evropská sociální charta*** (*European social charter*) ze dne 18. října 1961, přijatá v Turíně. Tato právní norma zakotvuje povinnost pro jednotlivé státy zajistit výkon hospodářských a (zejména) sociálních práv občanů každé země, která má každá země garantovat v rámci své vlastní sociální politiky. Tento dokument je směřován spíše do oblasti práv sociálních, což je konstatováno již v preambuli dokumentu, kde je mimo jiné uvedeno, že: *...užívání sociálních práv by mělo být zajištěno bez diskriminace z důvodu rasy, barvy, pohlaví, náboženství, politického názoru, národního původu nebo sociálního původu,...* I když se zde jedná o vystižení práv týkajících se především práce, odměny za práci, podmínek pro práci atd., lze z dokumentu dovodit i podstatný význam pro uplatňování práva v přístupu ke vzdělání, přesněji řečeno - pro uplatňování práv, při vytváření podmínek pro vzdělání a přístup k němu. Tuto skutečnost lze dovodit z některých konkrétních ustanovení této normy, kdy kromě zmíněné preambule je to Část I. Zde je uvedeno všech 19 práv (bodů) a principů Evropské sociální charty. V další části (Část II) charty je oněch 19 bodů dále rozvedeno a konkretizováno. Konkrétně v Článku 7 je, mimo jiné, zakotvena povinnost stanovení minimálního věku 15 let pro přijetí do zaměstnání a ochrana dětí podléhajících povinné školní docházce před pracemi, které by jim bránily ve vzdělání

Dále je to Článek 8, kde se, kromě jiného, zakotvuje nezákonnost výpovědi pro ženu, která je na mateřské dovolené. Je zcela evidentní, že toto ustanovení má velký význam pro situace a pro podmínky, v nichž se nalézají rodiny s dvěma, či více dětmi. Dále Článek 9 této úmluvy řeší právo na poradenství při volbě povolání. Poradenství o volbě povolání má být nedílnou součástí činnosti a pedagogů a školy vůbec. Z hlediska práva na možnost vytváření podmínek pro přístup ke vzdělání je dále důležitý Článek 16, kde se jednotlivé státy zavazují podporovat ekonomickou, právní a sociální ochranu rodinného života. Nakonec je třeba ještě zmínit Článek 17, jenž obsahuje ustanovení, zavazující jednotlivé státy k tomu, aby veškerá práva matek a dětí na hospodářskou a sociální ochranu zajistily všemi vhodnými a potřebnými opatřeními, včetně zřízení a provozování vhodných služeb a institucí.

Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin Rady Evropy, ze dne 1. února 1995 je dalším právním dokumentem, který upravuje rovný přístup ke vzdělání. Tento dokument je

Českou republikou rovněž ratifikován.²⁸ Pamatuje na něj v Článku 14. Toto ustanovení se zabývá jedním z nejdůležitějších aspektů přístupu příslušníků národnostních menšin ke vzdělání a tím je vzdělávání v mateřském jazyce. Uvedené ustanovení zaručují příslušníkům národnostních menšin vzdělání v jejich mateřském jazyce, resp. zavazují jednotlivé státy uznat a zaručit toto právo. K této úmluvě je rovněž zřízen **Poradní výbor Rámcové úmluvy o ochraně národnostní menšin** v rámci Rady Evropy. Tento orgán také vydává pravidelně svá stanoviska k tomu, jak jsou jednotlivými státy dodržovány a plněny jednotlivá ustanovení této Úmluvy. Poslední (třetí) stanovisko k České republice²⁹, kromě jiného, pozitivně poukazuje na přijetí Antidiskriminačního zákona. V dalších kapitolách, týkajících se rovného přístupu ke vzdělání a zejména pak dodržování Článku 14, je stanovisko Výboru vůči České republice veskrze kritické. Kromě jiného, výbor vytýká zejména faktické selhání Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání. Současně kriticky poukazuje na stále vysoký počet romských žáků v praktických školách a naléhá na Českou republiku, aby odstranila praktiky vedoucí k segregaci romských dětí.

Pro úplnost je ještě nutné uvést, že Evropská sociální charta je Českou republikou ratifikována³⁰. Nakonec ještě uvedu tzv. **rasovou směrnicí**³¹. Touto směrnicí se zavádí zásada rovného zacházení s osobami bez ohledu na jejich rasu nebo etnický původ. Směrnice uvádí v článku 3 odst. 1, písm. g), že směrnice se vztahuje i na oblast vzdělávání.

Mám za to, že ty normy, o kterých jsem výše podrobněji pojednal, jsou jednoznačně nejdůležitější a nanejvýš zásadní, jelikož jsou základním pramenem práva v oblasti diskriminace. Rovněž se jedná o normy, u nichž ratifikační proces, oproti jiným normám, proběhl v nejširším spektru států světa, resp. Evropy a mají proto takřka celosvětový, či celoevropský význam, protože jednotlivým státům tak vznikly závazky, jejichž plnění a splnění mohou občané těchto států domáhat u soudů a mezinárodních orgánů, a to bez ohledu na členství jejich států v jiných společenstvích.

²⁸ Sdělení Ministerstva zahraničních věcí ČR č. 96/1998 Sb.

²⁹ Rada Evropy. Poradní výbor Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin. Třetí stanovisko k České republice. Štrasburk 1. června 2011, ACF/OP/III(2011)008

³⁰ Sdělení Ministerstva zahraničních věcí ČR č. 14/2000 Sb.

³¹ Směrnice Evropského parlamentu a Rady č. 2000/43/ES, ze dne 29. června 2000

3. Právo na vzdělání obsažené ve vnitrostátních předpisech

3.1 Ústavní pořádek

Ve vnitrostátním právním systému mají pochopitelně nejvyšší právní sílu ústavní zákony. Jsou to *Ústava České republiky* (zák. č. 1/1993 Sb.) a *Listina základní práv a svobod* (zák. č. 2/1993 Sb.). Žádný zákon, ani podzákonná norma (vyhláška, nařízení, ap.) nesmí být v rozporu s Ústavou a Listinou. Při pohledu na vztah k mezinárodním normám je zase nutné, aby Ústava i Listina byly v souladu s těmito normami, aby z nich vycházely, nebo aby alespoň s nimi nebyly v rozporu. Pochopitelně se to týká těch mez. norem, které byly Českou republikou ratifikovány.

Ústava České republiky postihuje, již ve svém úvodu, lidská práva a jejich dodržování. Jde konkrétně o *Preambuli*, v níž se, kromě jiného praví: „...jako vlast rovnoprávných, svobodných občanů, kteří jsou si vědomi svých povinností vůči druhým a zodpovědnosti vůči celku, jako svobodný a demokratický stát, založený na úctě k lidským právům...“. Dále je to Článek 1, odst. 1 a 2 Ústavy, kde jsou zmíněna lidská práva a rovněž ustanovení týkající se vztahu k mezinárodním právním normám.

Dodržování lidských práv pak Ústava nejzásadněji řeší ve svém Článku 3, a to odkazem na Listinu základní práv a svobod, kterou zde zároveň zahrnuje do ústavního pořádku České republiky.

Listina základních práv a svobod (LZPS) jakožto právní norma, je základním dokumentem v právním řádu ČR, který se týká dodržování lidských práv, práv občanů nebýt diskriminován v přístupu k těmto právům a zaručujícím rovnost občanů, jak mezi sebou, tak před státem a státními orgány. LZPS je pojata jako norma, která zakotvuje jednotlivá konkrétní lidská práva a svobody, rozebírá je a u každého z nich pak podrobněji stanovuje podmínky, ke kterým nesmí dojít, nebo které se musí dodržet, aby právo, či svoboda nebyly porušeny. Jinými slovy, LZPS obsahuje ustanovení, jenž je dají nazvat též jako antidiskriminační opatření. Tak jako v ostatních normách, zabývajících se lidskými právy a jejich dodržováním, je i v LZPS uveden výčet diskriminačních důvodů, které zapovídá pro užití při omezení, či znemožnění přístupu k jednotlivým právům a svobodám. Tento výčet se nachází v článku 3 LZPS:

Zde je vhodné připomenout, že některá základní práva a svobody jsou zaručeny všem

osobám, tedy nikoli pouze českým občanům. Z hlediska tématu této práce je neméně důležité další ustanovení LZPS, kterým je Hlava třetí, nazvaná „*Práva národnostních a etnických menšin*“. Konkrétně je to znění Článku 24 a Článku 25 LZPS. V souvislosti s těmito ustanoveními považuji za vhodné připomenout, že *Romové* jsou národnostní menšinou uznanou jak v rámci České republiky, tak i z mezinárodního hlediska, a to se všemi právními aspekty, jenž z toho vyplývají.

Pokud jde o vzdělání a právo na přístup k němu, tak toto je jedno ze základních práv člověka, na které LZPS rovněž pamatuje. Toto právo je zmíněno v Článku 33, který je zařazen v Hlavě čtvrté, jenž je nazvána „*Hospodářská, sociální a kulturní práva*“. Z ustanovení Článku 33 je patrné, že právo na vzdělání je (logicky) zařazeno mezi sociální práva. Právě u této skutečnosti můžeme najít další výraznější vztah k mezinárodním právním normám, a sice k Evropské sociální chartě, o níž je již pojednáno výše. Článek 33 LZPS nám dále říká, že vzdělání je atributem společnosti, ke kterému musí mít každý přístup, bez ohledu na diskriminační důvod, jímž by byl případně jedinec v tomto limitován, či snad úplně vyloučen. Velice zajímavá je z tohoto pohledu úprava, která zároveň zakotvuje povinnost školní docházky. Z laického pohledu tak může vzniknout představa, že občan má na vzdělání nejen právo, ale má i povinnost vzdělání získat. Zde je však nutné velice přísně odlišovat povinnou školní docházku od pojmu vzdělání. V této souvislosti je třeba brát ohled, na další skutečnost, jíž je absence jakékoliv další upřesňující definice k pojmu vzdělání. Žádná z, dosud uvedených, norem nikterak blíže necharakterizuje vzdělání, tak aby bylo zřejmé, jaký má být jeho druh, rozsah, stupeň, délka, kvalita, či podmínky pro jeho získání. To může ve sporných situacích činit problémy v aplikaci tohoto ustanovení na konkrétní případy a současně i ve výkladu a chápání tohoto ustanovení pro jednotlivé strany případného sporu. To se týká i orgánů, které o sporu následně rozhodují.

Z uvedeného tedy vyplývá, že LZPS (i Ústava) deklarují antidiskriminační zásady a rovný přístup ke všem zaručeným právům, avšak již neposkytují konkrétní právní instrumenty k tomu, jak se těchto práv domoci. Z toho je tedy zřejmé, že zásady rovného zacházení a rovného přístupu, jejich uplatňování a plnění, musí zajistit běžné zákony. Při jejich tvorbě je, vzhledem k Ústavě a Listině, nutné dovozovat, že Česká republika, jako stát, ani další veřejnoprávní osoby nesmějí nikdy diskriminovat, a to ani při tvorbě právních předpisů, ani při výkonu veřejné správy, ani při žádné jiné své činnosti. Z Listiny lze dále odvodit, že diskriminace je nežádoucím a společensky škodlivým jednáním i mezi soukromoprávními

osobami³².

3.2 Zákony a podzákoné normy

Jak již bylo výše uvedeno, tak ochrana před diskriminací je zakotvena v dalších normách, kterými jsou zejména zákony. Z nich se budu nadále zabývat **školským zákonem**, jenž je pro tuto práci nejdůležitější, jelikož se nejvíce týká vzdělání, práva na přístup k němu a práva nebýt v něm diskriminován. **Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**³³ je účinný od 1.1.2005. Tento předpis nahradil (starý) školský zákon³⁴ a zákon o státní správě a samosprávě ve školství³⁵. Z dalších předpisů, které byly tímto zákonem zrušeny, je vhodné uvést ještě zákon o školských zařízeních³⁶. Z § 1 školského zákona vyplývá, že *tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství*. Lze tedy říci, že školský zákon je sjednocujícím právním instrumentem pro celou oblast školství a vzdělávání vůbec. Jde zejména o sjednocení podmínek pro postup při zařazování osob (zejm. dětí) do vzdělávacího systému, postup a průběh samotného vzdělávání, jeho rozsah, podmínky pro vzdělávání atd., ale také o určení povinností, působnosti a odpovědnosti pro státní orgány působící v oblasti školství a vzdělávání.

Jak je už uvedeno výše, tak školský zákon je jedním z právních předpisů, v nichž je zřetelně označeno a zakotveno právo na rovný přístup ke vzdělání a obsahují podrobnou úpravu zákazu diskriminace. V úvodu školského zákona nacházíme zakotvení zásad na nichž je založen rovný přístup ke vzdělání a to v § 2, odst. 1.

V odstavci 2, téhož ustanovení se nalézají obecné definice toho, co by mělo být považováno za vzdělání, resp. za cíl procesu, jenž je nazván vzdělávání a čeho by se mělo osobám dostat, pakliže jim má být zajištěn rovný přístup ke vzdělání.

Z odstavce 3 pak plyne velice důležitá okolnost, a sice že právo nebýt diskriminován

³² Černý, J., a kol. Sociální diskriminace pod lupou. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2006, s. 13, ISBN 80-903331-7-6

³³ Zákon č. 561/2004 Sb.

³⁴ Zákon č. 29/1984 Sb.

³⁵ Zákon č. 564/1990 Sb.

³⁶ Zákon č. 76/1978 Sb.

v přístupu ke vzdělání je založeno na rovném přístupu všech ke všem veřejným službám, navíc pokud jsou poskytovány a garantovány státem. Nicméně i zde narážíme na potřebu normy (antidiskriminační zákon), která by stanovovala např. definice pojmů, nebo třeba vymezovala, co diskriminace není. Obdobná ustanovení ve školském zákoně chybějí, přestože shora uvedené ustanovení je poměrně podrobné, nelze ve školském zákoně nalézt, jak se oběti případné diskriminace mohou svých práv domáhat a kde, kdo a jakým způsobem případné spory řeší a za jakých okolností. K tomu navíc školský zákon postrádá odkaz na příslušnou normu tak, jako je tomu např. v zákoníku práce.

Z hlediska tématu této práce je nutné se zabývat rovněž dalšími ustanoveními školského zákona, která se dotýkají vzdělávání osob, jejichž přístup k němu může být doprovázen některými diskriminačními faktory. Oproti předchozí právní úpravě, jsou v tomto školském zákoně nově zahrnuta ustanovení, týkající se vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě těchto ustanovení by mělo docházet k uplatňování práva osob se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělání, a to pomocí specifickým forem a metod. Současně lze z těchto ustanovení dovodit právo osob, se speciálními vzdělávacími potřebami, na vytvoření zvláštních podmínek, které jejich vzdělávání umožní.

Již v důvodové zprávě k tomuto zákonu je kladen důraz na rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny a na odstranění překážek, jež by v tom bránily. A následně, i při průběhu samotného vzdělávání, na respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců a kvalitu vzdělávacího procesu. Je zde zmiňována rovněž nutnost vzájemné úcty a respektu ke všem osobám a nutnost opatření proti projevům netolerance a diskriminace, pokud jde o přístup ke vzdělání. Pokud jde o osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, tak je zde zdůrazňováno úsilí o zabezpečení přístupu ke vzdělávání takovýchto osob.

Speciální vzdělávací potřeby jsou ve školském zákoně řešeny konkrétně v ust. § 16, který je nazván „*Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*“. Lze říci, že se tak v tomto ustanovení odráží zmíněné zásady, obsažené v důvodové zprávě, neboť je zde zákon poměrně podrobně rozebírá a to včetně vysvětlení a stanovení jednotlivých pojmů. Tuto úpravu lze považovat za poměrně jasnou a striktní, již jen proto, že speciální vzdělávací potřeby jsou zde charakterizovány taxativním výčtem znaků. Z průběžného sledování antidiskriminačních opatření v přístupu k právu na vzdělání, na základě již několikrát zmiňovaných diskriminačních důvodů, je zřejmé, že tyto důvody, jenž mohou zakládat speciální vzdělávací potřeby, zde byly shrnuty do tří oblastí – *zdravotní postižení, zdravotní*

znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Výklad pojmů *zdravotního postižení* a *zdravotního znevýhodnění*, by neměl činit potíže již jen proto, že pro jejich užití je nutné stanovisko odborníka (lékaře), které vychází vždy ze zcela zřejmého a nezpochybnitelného skutkového stavu, kterým je zdravotní stav a od něj se odvíjející diagnóza.

Pakliže se ale podrobněji podíváme na ustanovení § 16, odst. 4, písm. a) školského zákona, které má definovat speciální vzdělávací potřeby na základě sociálního znevýhodnění, tak zde naopak tato úprava úplně jednoznačná není. U tohoto ustanovení je nutno konstatovat, že umožňuje velice široký výklad podmínek nutných pro klasifikaci konkrétní osoby, jakožto žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jinak řečeno, institut sociálně znevýhodněného žáka lze, na základě tohoto ustanovení, jen obtížně definovat, neboť definice v něm je poměrně vágní. Pomoci v tomto ohledu může dokument Ministerstva školství ČR (MŠMT), jenž byl vydán v souvislosti s problematikou diskriminace ve vzdělání, nazvaný ***Koncept včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí***.³⁷ Přínos, či výhoda tohoto dokumentu tkví zejména v tom, že je dokumentem vydaným na celorepublikové úrovni a tudíž podle něj postupují, resp. měla by postupovat, veškerá školská zařízení v ČR. Snahu o podrobnější definici sociokulturně znevýhodňujícího prostředí zde můžeme nalézt v této charakteristice: *Sociokulturně znevýhodňujícím prostředím rozumíme pro účely tohoto dokumentu takové sociální a kulturní prostředí, které dítěti znesnadňuje zapojení do hlavního vzdělávacího proudu*. Další podrobnější definice je i v tomto dokumentu poměrně roztržštěna, avšak lze z něj dovodit, že za sociokulturně znevýhodňující prostředí se považuje takové, které je méně podnětné pro kognitivní rozvoj dítěte. Tento znak je zde pak označován jako průvodní jev u všech dětí, pocházejících z takového prostředí. Děti z takového prostředí jsou zde dále charakterizovány jako děti, které pocházejí z prostředí, či rodiny, kde nejsou podporovány ve školních aktivitách, přípravě na školu a vyučování, přičemž toto nepodporování může být jak nedbalostní, tak záměrné. Dále jde o děti z rodin, které nejsou schopny zajistit jejich materiální potřeby, jedná se o rodiny sociálně vyloučené, nebo rodiny žijící na okraji společnosti. Dále jsou to děti z prostředí, či rodin, kde je vztah ke vzdělání vlažný, nebo negativní a záporný. Rovněž jsou to děti, jejich rodiny, nebo sociální skupiny, v nichž žijí a řídí se jinými kulturně-společenskými zásadami a vzorci, než se řídí česká

³⁷ Zdroj: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR. Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, uveř. dne 24.10.2005, dostupné z <http://www.msmt.cz/Files/PDF/INtextkonceptvčasnepece.pdf>

společnost. Velice významným znakem, na jehož základě lze označit dítě pocházející z takového prostředí, je jazyk v tomto prostředí, anebo v rodině používaný. Sociokulturně znevýhodňujícím faktorem může být používání jak jazyka úplně jiného, tak i jen jiného dialektu, anebo dokonce jen nesprávné používání (českého) jazyka. Jak vyplývá z výše uvedeného, tak v této koncepci můžeme nalézt zatím nejpodrobnější a nejdůkladnější postup řešení důvodů a příčin znemožňujících, či ztěžujících přístup k plnohodnotnému vzdělání, jakožto zaručenému právu občana na základě diskriminačních důvodů, neboť tyto důvody lze zahrnout právě pod zde rozebíraný pojem sociokulturně znevýhodňující prostředí. Tento dokument však není nikterak právně závazný. Jako koncepce má pouze charakter doporučení, návodu, či pomůcky. Teoreticky jej lze v některých situacích použít pro výklad právě výše zmíněného ustanovení § 16, odst. 4, písm. a) školského zákona, nicméně ve sporných situacích nelze podle něj činit právní závěry a úsudky.

V dalším ustanovení školského zákona, konkrétně v § 16, odst. 5, je uvedeno, že speciální vzdělávací potřeby zjišťuje školské poradenské zařízení. Která to jsou, stanovuje interní právní norma MŠMT³⁸. Ve stanovování a dodržování postupů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze jako základní právní instrument dovést ust. § 16, odst. 6, školského zákona. Z tohoto ustanovení jasně vyplývá, že žákovi, u kterého jsou dány speciální vzdělávací potřeby, musí být komplex všech postupů a opatření, týkajících se jeho vzdělávání, přizpůsoben, tedy se žák nemusí přizpůsobovat vzdělávacímu systému, ale systém se musí přizpůsobit žákovi. Toto ustanovení považuji, z hlediska práva na přístup ke vzdělání, za velmi významné, jelikož umožňuje, aby výsledek vzdělávacího procesu, kterým je (má být) úplné a kvalitní vzdělání, byl dostupný všem, bez rozdílů, jenž mohou být způsobovány diskriminačními důvody.

Na tomto místě považuji za nutné vyslovit domněnku, či spíše názor, že právo na přístup ke vzdělání a právo nebýt v tomto přístupu diskriminován, nesmí být zaměňováno, nebo ztotožňováno se způsobem, jakým se má tohoto vzdělání dosáhnout. Bohužel se tomu tak často děje a zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do systému vzdělávání, který je pro tyto žáky určen, bývá již samo označeno jako diskriminační přístup.

Další ustanovení § 16, školského zákona, konkrétně odstavce 7,8,9 a 10, zde zmíním již jen okrajově, neboť veskrze řeší postup při vzdělávání dětí se zdravotním postižením, nebo znevýhodněním. Pouze připomenu ustanovení § 16, odst. 9, školského zákona, v němž je

³⁸ Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky MŠMT č. 116/2011 Sb.

stanoveno, že ředitel školského zařízení, v němž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, může zřídit funkci **asistenta pedagoga**. Uvedené ustanovení je zacíleno zejména k dětem se zdravotním postižením a znevýhodněním, nicméně z logiky věci plyne, že asistenta pedagoga lze využít i u dětí, jenž jsou omezeny znevýhodňujícím sociálním prostředím.

Dalším právním předpisem, který řeší vzdělávání a právo na přístup k němu, s ohledem na diskriminační důvody, a proto jej zde hodlám zmínit, je *vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky MŠMT č.147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Jde o interní akt řízení, tzv. podzákonnou normu, z čehož vyplývá, že má nižší právní sílu, než zákon a je závazná pouze pro resort MŠMT. Tento předpis, již jen podle svého názvu, je východiskem ze situace způsobené shora naznačenou absencí podrobné úpravy vzdělávání žáků, kteří jsou jakýmkoliv způsobem limitováni, vyloučeni, nebo je jim přístup k uplatnění práva na vzdělání jakkoliv ztížen. Z hlediska postupu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přístupu k nim je nutné zmínit ust. § 2 vyhlášky, v němž je uvedeno, za jakých okolností se poskytne speciální vzdělávání a současně určuje úlohu školského poradenského zařízení, které se zabývá péčí o děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školské poradenské zařízení, které má toto ustanovení na mysli, je stanoveno dalším právním předpisem³⁹. Podle tohoto přepisu jsou jimi pedagogicko-psychologické poradny a sociálně pedagogická centra⁴⁰. Uvedené subjekty pak podle úpravy v této vyhlášce zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků, vydávají doporučení, na jejichž základě jsou děti zařazováni do školských zařízení, poskytují poradenské služby ředitelům škol, pedagogickým pracovníkům, rodičům, žákům, atd.

Další ustanovení vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., dále upravují vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, které má probíhat za pomoci podpůrných prostředků a opatření, jenž se odlišují od běžných pedagogických a vzdělávacích opatření a postupů a jsou poskytována a používána nad jejich rámec. Problémem v minulosti bylo, že tato vyhláška se věnovala pouze dětem zdravotně postiženým a znevýhodněným a na sociálně znevýhodněné žáky nepamatovala. To se změnilo uvedenou novelou této vyhlášky, ze dne 25. května 2011, která konečně zavedla definici dítěte (žáka) ze sociokulturně znevýhodňujícího

³⁹ Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

⁴⁰ § 3, odst. 1, písm. a)b) vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb.

prostředí, a to v § 1, odst. 6.

Po zhodnocení a posouzení shora popsaných norem, a to jak samostatně, tak v jejich vzájemném působení a provázání, se nabízí závěr, že je jejich praktická aplikace v této oblasti poměrně problematická. Je to dáno absencí výkladu některých důležitých pojmů a postupů, nutných pro jejich aplikaci. Tyto atributy by měly být mezi sebou provázány a měly by na sebe navazovat tak, aby prostupovaly všemi právními normami, od těch s nejvyšší právní silou až po ty nejslabší. Bohužel tomu tak není, čímž vznikají „hluchá“ místa, umožňující svévolný výklad některých pojmů, či dokonce celých ustanovení, a to ve věcech tak zásadních, jako je určování a stanovování podmínek pro zařazení dítěte do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V konkrétním důsledku to znamená, že o příslušnosti dětí do této kategorie rozhodují, resp. vydávají doporučení úředníci, pracovníci a zaměstnanci poraden a center, kteří nemají vždy celistvé a objektivní informace o dítěti a jeho prostředí. Navíc jsou tato pracoviště, zejména ve větších městech, přetížena a v důsledku toho i jejich pracovníci. Řečnická otázka, jenž se v tomto směru nabízí, zní: „Jak se bude situace dále vyvíjet nyní, po úsporných opatřeních, kdy jsou stavy zaměstnanců snižovány a jsou jim i kráceny mzdové prostředky a také prostředky na provoz těchto pracovišť?“

Výše zmíněné normy, tedy školský zákon a příslušné vyhlášky MŠMT, upravují **system základního školství**, **system výuky na základních školách**, a také **system zařazování dětí do škol** a v neposlední řadě **učebních osnovy**. Tyto systémy tak představují jejich praktickou aplikaci a na ní tak lze posoudit, zda je uplatňováno a spolehlivě chráněno právo na rovný přístup ke vzdělání. Cílem vzdělávacích systémů totiž musí být aktivní snaha o rozvoj individuální osobnosti dítěte, jeho schopností a talentu s přihlédnutím k tomu, že každé dítě má vlastní charakter, zájmy, schopnosti a edukační potřeby.⁴¹

Nejvýznamnější změnou, kterou nový školský zákon v systému vzdělávání přinesl, bylo zrušení zvláštních a pomocných škol, které předtím sloužily ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto ohledu pak byl školský zákon doplněn, již také zmíněnou, vyhláškou MŠMT č. 73/2005. Oba tyto předpisy pozměnily systém základního školství tak, že umožnily zřizování speciálních škol, a také speciálních tříd, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle těchto předpisů lze zřídit přímo speciální základní školu, která je v hierarchii školských zařízení postavena na roveň škole základní. Ze stávající

⁴¹ Jílek, D., Větrovský, J., Obrovská, L., a kol. Studie o právech dítěte. Brno: Česko-britská o.p.s., 2011, s. 156. ISBN 978-80-260-0377-9

úpravy lze dovodit, že speciální základní škola může fungovat, buď jako samostatné školské zařízení, nebo může být zřízena při běžné základní škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být dále v systému základního školství řešeno tak, že je zřízena „jen“ speciální třída v rámci běžné základní školy. I když se pojem „*speciální třída*“ v uvedených předpisech nevyskytuje, lze možnost takto vzdělávat žáky dovodit z ust. § 6, Vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., kde je upraven individuální vzdělávací plán dítěte, s odkazem na § 18, školského zákona a dále z § 8, též vyhlášky, kde je přímo upravena organizace speciálního vzdělávání. Je zřejmé, že žáci, kterých se tento způsob vzdělávání dotkne, mohou být soustředěni do samostatné třídy (nebo skupiny), kde dále mohou být vzdělávání např. za účasti speciálního pedagoga, pedagogického asistenta a podobně. Tento model dále vychází i ze skutečnosti, že individuální vzdělávací plán musí vycházet ze školního vzdělávacího programu konkrétní školy. Do systému základního vzdělávání je nutné, s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zahrnout i tzv. *přípravné třídy*. Zřízení a podmínky pro zřízení přípravných tříd upravuje § 47, školského zákona.

Takřka bezprostředně po účinnosti stávajícího školského zákona, nabytí účinnosti dne 25.1.2005 i další vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Kromě organizace běžného chodu škol a výuky v nich, jsou v této vyhlášce upraveny podmínky organizace a fungování přípravných tříd.⁴² Je zde např. stanoven maximální počet žáků v přípravné třídě, nebo podmínky pro vyřazení dítěte z přípravné třídy a podobně. Do přípravných tříd jsou zařazovány děti, jimž byl povolen odklad školní docházky s předpokladem, že právě účast v přípravné třídě vyrovná jejich nedostatky, jenž mohly vzniknout právě jejich sociálním znevýhodněním, způsobeným původem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Například tedy pro romské děti, které se mohou samy, anebo jejich rodiče, cítit jako sociálně vyloučení, či znevýhodnění, je to nanejvýš vhodná alternativa. Nedostatky u sociálně, nebo jinak znevýhodněného dítěte lze totiž jen obtížně eliminovat v posledním ročníku mateřské školy, byť by zde byla kvalita předškolní přípravy vysoká. V přípravných třídách totiž již působí učitelé dotčené školy, které určuje její ředitel. Institut přípravných tříd, který byl takto nově naveden, je tedy jednoznačně přínosem.

Vedle základních škol stojí na stejné úrovni speciální školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž tyto speciální školy mohou být zřízeny jak samostatně, tak i

⁴² § 7, vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb.

jako součást běžných škol základních. Školní docházka začíná v 6-ti letech věku dítěte, avšak na doporučení pedagogicko-psychologické poradny, nebo pedagogického centra může být dítěti povolen odklad. Poté dítě zůstane v dalším ročníku mateřské školy, odkud do základní školy nastupuje, s tím, že na základní školu nastoupí o rok později. Nebo může nastoupit do přípravné třídy, zřízené při základní škole, jestliže jsou pro to splněny všechny podmínky a okolnosti to vyžadují a umožňují. Po absolvování přípravné třídy dítě přejde do 1. běžné třídy základní školy, nebo pokračuje v 1. speciální třídě, nebo 1. třídě speciální školy.

Problém v tomto ohledu nastává u dětí, které mateřskou školu nenavštěvují. Školský zákon na tuto situaci pamatuje tím, že stanovuje mateřským školám povinnost k předškolnímu vzdělávání přednostně přijímat děti, které jsou v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud nemohou dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout, např. z kapacitních důvodů, je povinna obec, jež je zřizovatelem školy, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zajistit zařazení dítěte do jiné mateřské školy⁴³. Tento ročník mateřské školy je navíc zcela bezplatný. Takové opatření je poměrně zásadní, zejména právě vůči dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Lze jej považovat jako jedno z opatření, která jsou přijímána pro lepší a snadnější integraci takových dětí do vzdělávacího procesu.

System výuky a vzdělávání na školách základního školství je také stanoven školským zákonem, podle něhož mají vzdělávací programy těchto škol dvoustupňovou strukturu. Jsou vydávány rámcové vzdělávací programy (RVP), které stanovují cíle, obsah, délku a formu vzdělávání a obecně i podmínky pro jejich realizaci. Současně s tím jsou do RVP zakomponovány i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě RVP vydává každý ředitel, každé základní školy svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), jenž je přizpůsoben specifikům a podmínkám konkrétní školy, včetně toho, zda škola vzdělává také děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jak už bylo výše uvedeno, se vydává individuální vzdělávací plán, a to ve spolupráci se školským poradenským zařízením, rodiči žáka a především na základě ŠVP, ze kterého musí vycházet. Dále je vydáván RVP pro školy speciální, na nichž se podle něj sestavuje ŠVP, jenž se řídí přímo potřebami dětí se spec. vzdělávacími potřebami a navíc i ve speciální škole je možno stanovit individuální vzdělávací plán, pro jednoho konkrétního

⁴³ § 34, odst. 3, zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

žáka. Pokud jsou v běžné základní škole přítomni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je stanoven, nebo je možno stanovit individuální vzdělávací plán, je možné zřídit pro ně samostatnou „speciální“ třídu. Výuka v ní probíhá souběžně s výukou dětí v běžných třídách a kopíruje ji.

Hlavní přínos lze spatřovat v tom, že nejsou nijak vyloučeni a tím způsobem ani diskriminováni v přístupu ke vzdělávacímu procesu z důvodu jejich neschopnosti, nebo nemožnosti se vzdělávat normálně. Taková třída je řádně začleněna do struktury školy a děti, spolu s jejich rodiči, mají oprávněný pocit, že jsou vyučovány naprosto normálně a běžným způsobem. Žádná norma, ani předpis pojem „speciální třída“ v tomto smyslu nezná, avšak konstrukce legislativy v této oblasti tento model umožňuje. Vzdělávání dětí, které jsou příslušníky národnostních menšin, zejména romské menšiny, má být usnadněno zřizováním a provozováním přípravných tříd. Přípravné třídy mají tedy za úkol překonávat kulturní, sociální, ale i jazykové bariéry, které si (nejenom romské) děti přinášejí ze svých rodin a z prostředí, kde vyrůstají. S ohledem na tyto děti bylo také přijato výše popsané opatření, týkající se posledního ročníku mateřských škol. Základem přípravy dětí v přípravných třídách je organizování postupů, návyků a činností, na které tyto děti nejsou zvyklé ze svého sociálně – kulturního prostředí a které po nich budou vyžadovány v prostředí školy. Dalším zvláštním atributem přípravných tříd, oproti běžné základní, či mateřské škole, je diagnostika jednotlivých žáků, jejímž základem je průběžné pozorování a zjišťování vlastností u jednotlivců tak, aby po skončení přípravné třídy mohl být učiněn odpovídající závěr, potřebný pro rozhodnutí o dalším zařazení dítěte v systému vzdělávání.

Na závěr tohoto oddílu se pokusím více přiblížit některé další právní dokumenty, které patří do našeho právního systému a jenž zaručují rovný přístup ke všem lidským právům.

Kromě *Antidiskriminačního zákona* č. 198/2009, o kterém jsem se již zmínil, disponuje náš právní řád dalšími normami, které diskriminačnímu jednání zamezují, nebo jej postihují. Lze tedy zmínit např. *Zákon o zaměstnanosti* č. 435/2004 Sb., *Zákon o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů* č. 361/2003 Sb., nebo *Zákon o platu* č. 143/1992 Sb., atd. Kromě norem, které zde byly příkladmo uvedeny a které zakotvují právo občana nebýt diskriminován v konkrétních oblastech lidských činností a života (zaměstnání, škola, mzda, prodej zboží, poskytování služeb, atd.), obsahuje náš právní řád též normy, které obecně postihují diskriminační jednání a případně za něj i stanovují sankce. Jde zejména o *Trestní*

zákoník č. 40/2009 Sb., který ve své zvláštní části postihuje i jednání, jehož někdo dopustí vůči jinému člověku na základě některého z diskriminačních důvodů. A za toto jednání pak stanovuje sankce⁴⁴. Rovněž při spáchání jiných (obecných) trestných činů, pamatuje trestní zákoník na jednání na základě diskriminačního důvodu, a to stanovením vyšší trestní sazby⁴⁵. V této souvislosti je vhodné připomenout, že trestní sazby, stanovené tímto zákonem, za tato jednání, byly oproti předchozí právní úpravě⁴⁶ zvýšeny. Ve stejném duchu lze pojmout i **Zákon o přestupcích** č. 200/1990 Sb., jenž rovněž poskytuje určitou ochranu před diskriminací. Z hlediska právních úprav zákazu diskriminace v našich právních normách považují za vhodné zde ještě zmínit **Zákoník práce**. Tento ve svém znění, účinném do 31.12.2006⁴⁷ obsahoval poměrně zdařilou a obsahově komplexní úpravu zákazu diskriminace⁴⁸. Od 1.1.2007 je však účinný zákon č. 262/2006 Sb., který jej nahradil a ten pouze ve svém ustanovení § 16, odst. 2 předpokládá existenci zvláštního právního předpisu, na který odkazuje. Tímto předpisem měl být **Antidiskriminační zákon**, který však nabyl účinnosti až dne 1.9.2009, čímž došlo k situaci, že zákoník práce odkazoval na normu, která pak ještě více jak dva a půl roku neexistovala, resp. nebyla účinná.

Při dalším pohledu na právní úpravu zákazu diskriminace v českém právním řádu je však nutné konstatovat jistou nejednotnost a roztržitost. Ta může v praxi činit problémy, zejména při postupu soudů, ale i dalších státních orgánů, při řešení otázek v souvislosti s uplatňováním lidských práv a přístupu k nim.

3.3 Závěr

V předchozích dvou kapitolách jsem se pokusil nastínit, že zásady rovného zacházení a zákazu diskriminace v přístupu k právu na vzdělání a z nich vycházející rovnost všech osob při uplatňování tohoto práva, jsou pojímány jako jedny ze základních lidských práv uznávaných a přiznávaných v demokratické společnosti, za kterou se pokládá naše republika, stejně tak, jako ostatní státy evropských společenství. Jak vyplývá z výše uvedených pasáží, tak tato myšlenka se odráží v mezinárodním právu, jenž vychází z univerzálních deklarácí, jejichž pravidelnou součástí je právo na přístup ke vzdělání a právo nebýt v něm

⁴⁴ např. trestný čin „Hanobení národa, rasy, etnické, nebo jiné skupiny osob“ podle § 355 Trestního zákoníku

⁴⁵ např. trestný čin „Ublížení na zdraví“, podle § 146, odst. 1, odst. 2, písm. e) Trestního zákoníku

⁴⁶ Zákon č. 140/1961 Sb., Trestní zákon (účinný do 31.12.2009)

⁴⁷ Zákon č. 65/1965 Sb., Zákoník práce, (účinný do 31.12.2006)

⁴⁸ § 1, odst. 3,4,5,6,7, z.č. 65/1965, Zákoník práce, (účinný do 31.12.2006)

diskriminován. Na ně navazují mezinárodní úmluvy, a to jak v celosvětovém, tak i v evropském rámci, ve kterých jsou základní lidská práva, rovnost a zákaz diskriminace, včetně práva na plnohodnotné vzdělání, základními pilíři, na nichž demokratické společnosti stojí, nebo se budují.

Z formálního hlediska tomu není jinak ani v právním systému České republiky, co by demokratického právního státu, za který se naše republika pokládá. Jenže pokud se podíváme na jeho praktické uplatnění, tak je nutno konstatovat, že aplikace příslušných zákonů a předpisů je poměrně komplikovaná a problematická. To se bohužel týká i oblasti práva na vzdělání, jeho uplatnění a vymáhání. Je pravdou, že obecná ustanovení o právu na přístup ke vzdělání a o zákazu diskriminace v něm, se v právních normách nalézají a jsou odrazem mezinárodních právních norem, nebo jsou s nimi přímo provázány. Avšak jednotlivé fragmenty právních úprav nedávají dohromady sourodou mozaiku, nebo komplex norem, který by dával jednoznačný výklad, stanovoval jednoznačné postupy a umožňoval činit jasné, jednoznačné a nezpochybnitelné závěry. Vstoupil sice v účinnost antidiskriminační zákon, což je skutečnost jednoznačně pozitivní, nicméně tím veškeré problémy, jenž jsem v této kapitole popsal, vyřešeny nejsou. Stále přetrvává jakási roztržitost s neprovázanost jednotlivých zákonů, i podzákoných norem mezi sebou. Konkrétně například není zcela uspokojivě vyřešen postup při určování a stanovování speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, u nichž přichází v úvahu původ ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Tím se zde otevírá prostor, i když omezený, pro možné diskriminační jednání, byť by zcela jistě bylo neúmyslné. Toto jednání může například spočívat v označování romských dětí, jako dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ačkoliv tomu tak vždy určitě není.

Uvedený jev lze kritizovat, ale zároveň je nutno konstatovat, že tlak jak laické, tak odborné veřejnosti, ale i samotný demokratizační proces způsobuje zlepšování této situace vyjádřené ve stále kvalitnějších normách, nebo jejich novelizacích. Přirozeně to souvisí se skutečností, že princip rovnosti a zákazu diskriminace procházel a stále prochází v České republice, tak jako jinde na světě, určitým vývojem.

Tento pozitivní trend je nejlépe vidět na srovnání příslušných právních úprav účinných před dvaceti lety, kdy se naše společnost již měla a chtěla řídit demokratickými principy a právních úprav existujících dnes.

4. Případ D.H. a ostatní proti České republice před Evropským soudem pro lidská práva

4.1 Vznik případu a příčina vzniku sporu

Jak bylo již výše uvedeno v částech týkajících se stávajícího školského zákona, tak tento nahradil školský zákon č. 29/1984 Sb., jenž by účinný do 31.12.2004. Podle tohoto zákona byly děti se „speciálními vzdělávacími potřebami“, po odpovídajících předcházejících vyšetřeních a právních procedurách, zařazovány do speciálních škol. Termín „speciální vzdělávací potřeby“ však tento zákon neznal. Vlastnosti a schopnosti žáků, které je nějakým způsobem znevýhodňují a které nový školský zákon nazývá speciálními vzdělávacími potřebami, sice byly v tomto (starém) zákoně zohledněny, avšak jejich vymezení zde bylo velice nepřehledné a neuspořádané. Díky tomu mohl být výklad těchto vlastností velice široký a prakticky tak umožňoval zahrnutí žáka, s jakýmkoliv znevýhodněním, do jakékoliv kategorie a tím i do jakéhokoliv typu školy. Rovněž tak úprava vzdělávacího systému pro tyto žáky a kategorizace typů škol pro jejich vzdělávání byla roztržštěná, či spíše chaotická, takže nebylo zcela zřejmé, pro který typ znevýhodnění, či postižení je určen který typ školy. Pro vzdělávání těchto žáků byly do systému základního vzdělávání, vedle běžných základních škol, zařazeny *speciální* školy. Tyto školy byly souhrnně určeny pro vzdělávání žáků *„mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních.“*⁴⁹ Zde je patrné, že zákon se ani nepokoušel rozlišit žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby na základě svého zdravotního stavu a žáky, které tyto potřeby mají vzhledem např. ke svému původu, sociokulturnímu prostředí, rodnému jazyku a podobně. Speciální školy pak byly v tomto zákoně rozděleny na další typy škol, i když ani zde nebyl výklad jednoznačný, neboť konstrukce jednotlivých ustanovení tohoto zákona umožňovala přinejmenším dvojí výklad toho, o jaký typ školy konkrétně jde. Zákon konkrétně stanovoval, že: *„speciálními školami jsou základní speciální školy a střední speciální školy;...“*⁵⁰ a dále pak že: *„speciálními školami jsou také zvláštní školy, odborná učiliště, praktické školy*

⁴⁹ § 28, odst. 1, z. č. 29/1984 Sb., v posledním platném znění, účinném do 31.12.2004

⁵⁰ § 28, odst. 2, téhož zákona

a pomocné školy....⁵¹. Z této úpravy tedy nebylo zcela zřejmé, zda např. zvláštní škola je speciální školou, nebo zda je speciální základní školou, anebo zda je typem školy, která stojí zcela mimo vzdělávání znevýhodněných žáků. Obdobně tomu bylo i u pomocné školy.

Ještě komplikovanější byla dále úprava, týkající se určení vlastností a schopností žáků, pro které jsou jednotlivé typy škol určeny. Takže po pojem *speciální základní škola* bylo zahrnuto vzdělávání pro žáky „*sluchově postižené, pro žáky zrakově postižené, pro žáky s vadami řeči, pro žáky tělesně postižené, pro žáky s více vadami, pro žáky obtížně vychovatelné a pro žáky nemocné a oslabené umístěné ve zdravotnických zařízeních*“.⁵² Pod pojem *zvláštní škola* zahrnul tento zákon školy určené pro žáky „*s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani ve speciální základní škole*“.⁵³ Ještě pro úplnost a pro dokreslení situace uvedu pojem *pomocná škola*, kterým byly označeny školy, sloužící pro žáky „*obtížně vzdělavatelné, s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat ani ve zvláštní škole, jsou však schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání*“.⁵⁴

Jak je z předcházejících, příkladmo uvedených, definic zřejmé, tak stěžejním nedostatkem této úpravy bylo neuspořádané stanovení podmínek pro zařazení dětí do těchto škol. Především pojmy *obtížně vzdělavatelní žáci, obtížně vychovatelní žáci a žáci s rozumovými nedostatky*, nebyly v této zákonné úpravě nijak blíže vysvětleny a charakterizovány a prakticky k nim neexistoval žádný výklad. To vedlo k tomu, že pod všechny tyto pojmy bylo možno zahrnout fakticky všechny žáky, kteří byli nějakým způsobem handicapováni, omezeni, znevýhodněni, nebo vyloučeni, protože vždy šlo o žáky, kteří byli díky tomu *obtížně vzdělavatelní, obtížně vychovatelní*, anebo zároveň trpěli *rozumovými nedostatky*. K tomu je nutné ještě podotknout, že v polovině 90. let se celý školský systém zatím jen obtížně a pozvolně měnil podle aktuálních problémů a potřeb vzdělávání. V té době ještě přetrvával v systému vzdělávání model, podle něhož byly děti, které z jakýchkoliv důvodů nezvládly první, či druhé ročníky běžných základních škol, posléze zařazovány do zvláštních škol, které se tak i nazývaly. Bylo to jednoduše proto, že shora nastíněná úprava školského zákona to prostě umožňovala, byť postupnými novelami školského zákona byly zvláštní školy „zahrnuty“ jako jeden z typů speciálního vzdělávání.

⁵¹ § 28, odst. 4, téhož zákona

⁵² § 29, odst. 1, zák. č. 29/1984 Sb., v jeho posledním platném znění, účinném do 31.12.2004

⁵³ § 31, odst. 1, téhož zákona

⁵⁴ § 33, odst. 1, téhož zákona

Za této situace došlo v České republice k případu, který začal v roce 1996 v Ostravě. V letech 1996 až 1999 byla skupina 18 dětí romského původu zařazena, nezávisle na sobě, do několika zvláštních škol na území Ostravy. Důvodem pro jejich zařazení byly údajně takové rozumové nedostatky, které jim neumožnily vzdělávat se v běžné základní škole, přičemž tento závěr vycházel z provedených psychologických vyšetření, před zařazením do zvláštní školy, která byla provedena prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden. Některé z těchto dětí byly do zvláštních škol zařazeny přechodem z běžné základní školy a některé začaly školní docházku přímo ve zvláštní škole.

Na tomto místě je nutné uvést skutečnost, že rodiče těchto žáků, resp. jejich zákonní zástupci se zařazením do zvláštních škol souhlasili a někteří o toto zařazení přímo požádali. Rozhodnutí o zařazení dětí do zvláštních škol bylo všem rodičům a zákonným zástupcům řádně doručeno, obsahovalo poučení o možnosti odvolání, avšak nikdo z nich tohoto nevyužil a odvolání nepodal.

Na Školský úřad v Ostravě pak v roce 1999 podali rodiče a zákonní zástupci 14-ti z těchto žáků žádost o přezkoumání rozhodnutí o jejich zařazení do zvláštních škol, a to mimo odvolací řízení. Tato žádost zdůvodnili tak, že vyšetření, jenž zařazení dětí do zvláštních škol předcházelo, nebylo provedeno důkladně a spolehlivě a intelektové schopnosti dětí nebyly tudíž zjištěny a vyhodnoceny správně a objektivně. Druhým zásadním argumentem této žádosti bylo tvrzení, že nebyli dostatečně informováni o tom, jaké důsledky má jejich souhlas se zařazením dětí do zvláštních škol. Školský úřad tuto žádost odmítl s formálním zdůvodněním, že rozhodnutí o zařazení dětí do zvláštních škol jsou v souladu s platnými právními předpisy a že nejsou splněny podmínky pro zahájení řízení o přezkoumání těchto rozhodnutí mimo odvolací řízení.

4.2 Řízení u Ústavního soudu a jeho usnesení

K Ústavnímu soudu se uvedený případ dostal v červnu 1999. Rodiče a zákonní zástupci 12-ti, z celkem 18-ti později dotčených dětí, podali prostřednictvím jednoho právního zástupce ústavní stížnost, jež podali vlastně nezávisle na rozhodnutí zmíněného školského úřadu a současně i bez jakýchkoliv jiných předchozích právních kroků. V podané ústavní stížnosti tito stěžovatelé předložili námitky, jež lze rozdělit do tří oblastí a ve kterých žádali Ústavní soud o zjednání nápravy.

První oblastí byl požadavek na vyslovení závěru, že byla porušena jejich základní práva a svobody tím, že byli zařazeni, či přeřazeni do zvláštních škol, anebo zde ponecháni bez dostatečného a odpovídajícího vyšetření, kterým by bylo řádně zjištěno, zda je u nich došlo ke změně charakteru postižení, nebo zda zvláštní škola přestává odpovídat stupni jejich postižení. Jinak řečeno, v této oblasti se stěžovatelé domáhali toho, aby Ústavní soud deklaroval, že nebylo příslušnými orgány dostatečně zjištěno a ověřeno, zda u stěžovatelů přetrvávají, nebo vůbec existují důvody proto, aby byli zařazeni do zvláštních škol. Na základě toho a pak požadovali, aby Ústavní soud vyslovil závěr, že stěžovatelé byli vystaveni rasové segregaci a diskriminaci, patrně vzhledem k jejich romskému původu.

Druhou oblast tvořily požadavky na přijetí opatření, jež by znamenala zrušení rozhodnutí o zařazení do zvláštní školy, dále povinnost pravidelného a průběžného sledování dětí se zaměřením na to, zda u nich došlo ke změnám, které by odůvodňovaly okamžité přeřazení do běžné základní školy. V této oblasti požadavků byl dále zahrnut návrh, aby Školskému úřadu v Ostravě a Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR byla uložena povinnost vypracovat plán na odstranění rasové segregace a diskriminace na zvláštních školách v Ostravě.

Třetí oblast směřovala k tomu, aby na základě rozhodnutí Ústavního soudu byl obnoven stav před údajným porušením práv stěžovatelů a aby stěžovatelům byla poskytnuta, nebo alespoň nabídnuta možnost kompenzačního vzdělání, na jehož základě by mohl být odstraněn deficit ve vzdělání způsobený porušením práv. Dalším z požadavků, kterého se podáním ústavní stížnosti stěžovatelé domáhali bylo, aby se MŠMT omluvilo prostřednictvím inzerátu, uveřejněného v nejrozšířenějších denících, za vystavení romské populace rasové diskriminaci a rasové segregaci ve vzdělání.

Svoje návrhy podpořili navrhovatelé řadou argumentů. Kromě toho, že předložili podrobné popisy případů jednotlivých dětí, které byly mimo jiné podloženy i příslušnými správními spisy, dají se argumenty stěžovatelů vyjádřit v těchto bodech:

- zařazení romských dětí do zvláštních škol bylo učiněno na základě příslušných zákonných ustanovení a v souladu s běžnou praxí, což však mělo za následek faktickou rasovou segregaci a diskriminaci, jelikož faktickým důvodem pro zařazení do zvláštních škol byla příslušnost k romské menšině a tím jsou tyto děti diskriminovány zásahem do jejich základního práva na vzdělání; v současné době

údajně existují fakticky dvě vzdělávací soustavy – zvláštní školy pro Romy a základní školy pro většinovou populaci

- zařazením do zvláštních škol utrpěly děti újmu, neboť učební osnovy v těchto školách jsou podstatně méně kvalitní, než v běžných základních školách
- v důsledku zařazení a následného vzdělávání ve zvláštních školách byly tyto děti prakticky zbaveny možnosti návratu do běžné základní školy a v souvislosti s tím byly tak dopředu vyloučeny i z dalšího vzdělávání na středních školách neučňovského školství
- u dětí nebyly pozorování a jinými vyšetřeními zkoumány možnosti, zda se v průběhu jejich školní docházky nezměnily jejich vlastnosti a schopnosti tak, aby mohly být zařazeny (zpět) do běžné základní školy; v praxi se taková sledování provádějí pouze minimálně, takže jen mizivé procento romských dětí, umístěných ve zvláštní škole, se vrátí do běžné školy
- psychologická vyšetření, která děti před zařazením do zvláštní školy děti absolvovaly, konkrétně jejich vědecké metody, jsou vadné a nespolehlivé, přičemž psychologické testy nejsou standardizovány pro Romy v České republice a nejsou v nich zohledněny předvídatelné kulturní, jazykové, sociální a další překážky a tento jejich nedostatek pak má za následek zkreslené výsledky, jež zásadně ovlivňují validitu testů – to znamená, že výsledek testu nemusí korespondovat s vrozenou inteligencí zkoumaného dítěte
- souhlas rodičů, resp. zákonných zástupců se zařazením dětí do zvláštních škol nebyl „plnohodnotný“, jelikož tito neznali skutečnosti zásadního významu, jako např. právo nesouhlasit s přeřazením, nebo že souhlas s přeřazením nelze odvolat, že toto přeřazení má faktický trvalý charakter a že po absolvování zvláštní školy je dětem fakticky znemožněno případné další studium na středních školách; souhlas některých z rodičů se zařazením jejich dětí do zvláštních škol, či dokonce jejich žádost o toto zařazení, byly dány z opodstatněné obavy před rasovým nepřátelstvím vůči Romům

Svůj návrh dále stěžovatelé podpořili statistickými ukazateli, dle kterých tvoří romské děti celkem 56,03% z celkového počtu žáků zvláštních škol v Ostravě. Naopak na běžných základních školách je z celkového počtu žáků pouze 2,26% romských dětí. Ačkoliv Romové představují necelých 5% všech školou povinných dětí v Ostravě, tak na zvláštních školách

jich je zde zařazeno více jak 50%.

K této ústavní stížnosti dostali možnost se rovněž vyjádřit, jako další strany řízení, příslušné státní orgány a úřady a také dotčené školy. Konkrétně svá vyjádření předložily Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Školský úřad v Ostravě a ředitelé dotčených zvláštních škol v Ostravě, do kterých byly stěžovatelé zařazeni ke vzdělávání.

Ministerstvo školství především odmítlo tvrzení navrhovatelů, že jejich zařazení do zvláštních škol bylo učiněno na základě rasového principu. Navrhovatelé údajně koncipovali ústavní stížnost zcela jednostranně, bez objektivního a zcela nezaujatého, realistického pohledu na problematiku romské komunity. Další zásadní připomínkou, směřující proti návrhu stěžovatelů, byl problém spočívající v rodinné výchově romských dětí, neboť postoj rodičů k práci a škole je zpravidla negativní, rodiče dávají dětem odlišné pracovní návyky a tolerují časté absence dětí ve škole. Ze širokého spektra argumentů, které ministerstvo předložilo Ústavnímu soudu, lze jako nejvýznamnější déle vybrat ten, že o zařazování a přeřazování žáků do všech typů speciálních (a tedy i zvláštních) škol může ředitel školy rozhodnout pouze se souhlasem rodičů, nebo zákonných zástupců. Bez souhlasu rodičů, dítě takto přeřadit nelze. Ministerstvo se v tomto ohledu naopak setkává s praxí, kdy rodiče sami přímo žádají o zařazení dítěte do zvláštní školy, což si lze vysvětlit jako únik rodičů před rodičovskými povinnostmi, které u docházky do zvláštní školy nejsou tak náročné. S tím koresponduje další fakt, který také vyvrací závěr o diskriminaci, neboť se ve zvláštních školách naopak jedná o kvalitní speciálně-pedagogickou péči, systematicky prováděnou pedagogickými pracovníky ve třídách obsazených maximálně 12-ti žáky. Pokud jde o tvrzení navrhovatelů, že děti ve zvláštních školách pak již nemají prakticky šanci na zpětné přeřazení do běžné základní školy, tak ministerstvo namítlo, že právní úprava ředitelům škol tento postup přímo nařizuje⁵⁵, přičemž ředitel tak může rozhodnout i na základě návrhu rodiče, či zákonného zástupce. Dále ministerstvo namítlo, že skutečnosti uváděné navrhovateli, ohledně jejich rasové diskriminace a údajné segregace, nejsou podloženy žádnými konkrétními skutečnostmi, ani objektivními důkazy a zároveň rasovou diskriminaci a segregaci odmítlo a rovněž tak rasovou diskriminaci při zařazování dětí do škol.

Z vyjádření Školského úřadu v Ostravě plyne, že tento nesouhlasil se stížností jak z formálních, tak i věcných důvodů. Zdůraznil skutečnost, že žádný ze stěžovatelů nepodal proti zařazení do zvláštní školy odvolání, ačkoli příslušná rozhodnutí vždy obsahovala patřičná

⁵⁵§ 6, odst. 2, Vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb., v tehdy platném znění

poučení o této možnosti. Skutečnosti, uvedené v ústavní stížnosti, považoval školský úřad za účelově zkreslené, nebo téměř nepravdivé. Nejzásadnější námitku proti ústavní stížnosti, kterou přednesl školský úřad, lze spatřovat v tom, že stěžovatelé před podáním ústavní stížnosti nevyužili další právní institut, který jim tehdejší právní úprava skýtala, a kterým byl podnět, či upozornění České školní inspekci jakožto orgánu, který je oprávněn provádět šetření v oblasti výchovně vzdělávacího procesu.

Dalšími účastníky řízení před Ústavním soudem byly jednotlivé zvláštní školy v Ostravě, do kterých byly původně dotčené romské děti přeřazeny. Těchto škol bylo celkem pět. Za všechny školy podali vyjádření jejich ředitelé, ve kterých se podrobně vyjádřili k jednotlivým případům jednotlivých romských dětí, přičemž tato vyjádření obsahovala i geneze postupu u těchto dětí. Všichni ředitelé škol shodně uvedli, že děti byly zařazeny do zvláštních škol po provedeném psychologickém vyšetření v součinnosti s pedagogicko-psychologickými poradnami. Zároveň se shodli v tom, že rodiče, či zákonní zástupci dětí, byli vždy řádně vyrozuměni o přeřazení, či zařazení dítěte do této školy, včetně možnosti odvolání a také v tom, že této možnosti nikdo nevyužil. Nejméně v jednom případě pak bylo zjištěno, že dítě bylo do zvláštní školy zařazeno přímo na vlastní žádost, resp. na žádost rodičů. V dalších, nejméně dvou, případech se zjistilo, že při pozorování dětí během jejich docházky do zvláštní školy byla, vzhledem k jejich výsledkům, nabídnuta rodičům možnost přestupu dětí do běžné základní školy. Tuto možnost však nevyužili. V dalších, nejméně dvou, případech došlo dokonce k tomu, že děti byly skutečně fakticky ze zvláštní školy do běžné základní školy přeřazeny. Vzhledem k tomu, že tyto děti však další docházku v základní škole nezvládaly (např. 224 neomluvených hodin, nebo 8 nedostatečných v pololetním vysvědčení, třetí stupeň z chování apod.), byly tyto děti, opět po odpovídajících procedurách a procesech, přeřazeny zpět do zvláštní školy. Společně pak všichni ředitelé dotčených škol navrhli, aby byla ústavní stížnost odmítnuta s poukazem na to, že k žádnému porušení práv u žádného z dětí nedošlo.

Ústavní soud svým usnesením ze dne 20. října 1999 ústavní stížnost odmítl. V odůvodnění tohoto usnesení uvedl, že se stěžovatelé se svou ústavní stížností domáhali vydání rozhodnutí, k němuž není Ústavní soud příslušný a částečně pak je jejich návrh odmítl jako neopodstatněný. Nepříslušnost k vydání navrhovaného rozhodnutí opřel soud o skutečnost, že stěžovatelé nevyužili svého práva podat stížnost proti rozhodnutí o umístění dětí do zvláštních škol. Muselo by tedy dojít k tomu, aby stěžovatelé využili nejprve svého práva a proti těmto rozhodnutím podali opravný prostředek. Potom by mohl Ústavní soud toto napadené

rozhodnutí zrušit, nebo zakázat příslušnému státnímu orgánu, aby pokračoval v porušování práva a svobody, pokud by je shledal. Soud dále odmítl zohlednit řadu statistických údajů a expertiz, které navrhovatelé předložili s tím, že mu nepřísluší hodnotit celkový společenský, kulturní, či sociální kontext, neboť je povinen hodnotit pouze konkrétní okolnosti jednotlivých případů. Zároveň soud konstatoval, že u jednotlivých konkrétních případů, u kterých stěžovatelé tvrdili, že byli vystaveni diskriminaci a segregaci, nebyla tato tvrzení nijak konkrétně doložena a o jejich doložení se stěžovatelé ani nepokusili.

Za velice důležitou okolnost, na kterou Ústavní soud poukázal, lze považovat skutečnost, že stěžovatelé nijak nenapadli, ani nezpochybnili tehdejší právní úpravu⁵⁶, stanovující způsob zařazování dětí do zvláštních škol, pakliže se domnívali, že uplatněním tohoto předpisu došlo k porušení jejich práv a svobod, ačkoli právě proti tomuto způsobu brojili. Pokud tedy ve své ústavní stížnosti tvrdili, že tato právní úprava je v rozporu s ústavním zákonem, nebo mezinárodní smlouvou, mohli požadovat její zrušení, nebo zrušení jejich příslušných částí. I bez toho však soud sám konstatoval, že k takovému rozporu zde nedošlo. Ústavní soud dále, mimo jiné, ve svém zdůvodnění uvedl závěry, které zjistil z prostudování příslušných správních spisů, týkajících se jednotlivých žáků. Podle těchto závěrů nelze dovozovat, že by příslušné právní normy a předpisy byly ze strany úřadů a škol interpretovány a aplikovány protiústavním způsobem. Na tomto místě Ústavní soud poukázal na již několikrát zmíněné skutečnosti, že s rozhodnutím o zařazení dětí do zvláštní školy vždy souhlasili rodiče, resp. jejich zákonní zástupci, že se tak dělo po psychologických vyšetřeních dětí, že u některých dětí o toto zařazení požádali sami jejich rodiče a že dokonce u některých dětí bylo vyšetřeními zjištěno skutečně mentální postižení.

Ústavní soud tedy tuto ústavní stížnost odmítl zčásti proto, že nebyl k jejímu projednání příslušný a zčásti proto, že návrh shledal jako zjevně neopodstatněný a neshledal porušení, ústavními zákony zaručených, práv jednotlivých stěžovatelů. Soud však nicméně konstatoval, že stížnost nastoluje velice závažné otázky, které by měly kompetentní orgány řešit.

4.3 Průběh sporu před ESLP a jeho výsledek

Případ údajného porušování práv romských dětí na přístup ke vzdělání, jenž jsem přiblížil v předchozím oddílu, odmítnutím ústavní stížnosti ze strany Ústavního soudu neskončil. Dne

⁵⁶ Vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb.

18. dubna 2000 podalo oněch 18 romských dětí k Evropskému soudu pro lidská práva ve Štrasburku stížnost proti České republice, ve smyslu ustanovení článku 34 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod, která zde byla zaevidována pod č. 57325/00. V této stížnosti stěžovatelé tvrdili, že byli diskriminováni v užívání svého práva na vzdělání z důvodu rasy, barvy pleti, příslušnosti k národnostní menšině a etnického původu. Stěžovatelé zde stejně jako v předchozí stížnosti k Ústavnímu soudu ČR namítali, že jejich zařazením do zvláštních škol jim bylo upřeno zaručené právo k rovnému přístupu ke vzdělání a došlo tak k porušení, kromě jiného, článku 14 Úmluvy, ve spojení s článkem 2, (dodatkového) Protokolu č. 1 k Úmluvě. Stěžovatelé byli před ESLP zastoupeni, kromě advokátů, i Evropským střediskem pro práva Romů (ERRC). Českou republiku zastupoval vládní zmocněnec pro zastupování České republiky před ESLP JUDr. Vít Schorm.

Průběh projednávání této stížnosti před ESLP lze rozdělit do tří úseků, které lze určitým způsobem výrazněji vymezit.

Prvním je rozhodnutí senátu ze dne 1. března 2005, kterým je stížnost prohlášena za částečně přijatelnou, přičemž byly odmítnuty námitky stěžovatelů, týkající se údajného porušení jejich práva nebýt podrobeni ponižujícímu zacházení, práva na vzdělání a práva na spravedlivý proces.

Soud pak v senátu, složeném ze sedmi soudců, pokračoval v rozhodování o další části námítky, která zakládala otázku možné diskriminace v užívání práva na vzdělání. Tuto část projednávání stížnosti před ESLP lze označit jako *druhý* úsek. V jeho průběhu senát, mimo jiné, konstatoval, že státy mohou volit mezi soustavou jednotných škol pro všechny děti a soustavami diverzifikovanými, přičemž připustil, že žádný ze systémů není ideální. Třebaže statistiky udávají velmi vysoké procento romských dětí ve zvláštních školách, takové údaje sami o sobě nepostačují k tomu, aby bylo možno kvalifikovat praxi státu jako diskriminační. České republice se naopak podařilo prokázat, že se zařazování do zvláštních škol neděje podle etnického klíče, nýbrž na základě schopností, resp. nedostatků dítěte, i to, že zařazení dítěte není nezvratné. Podle senátu jsou sice statistické údaje o zastoupení romských dětí ve zvláštních školách znepokojivé, avšak k této námitce akceptoval argumentaci vlády ČR, spočívající, mimo jiné, v tom, že počet dětí zařazovaných do zvláštních škol od roku 1994 značně poklesl. Zmínit je však nutné i skutečnost, že senát naopak nepřihlédl k námitce vlády, týkající se nevyčerpání domácích opravných prostředků, když uvedl, že stížností byly předloženy otázky značného významu, přesahující individuální zájmy jednotlivých

stěžovatelů. Senát, kromě toho, položil dále důraz i na skutečnost, že stěžovatelé nepředložili dostatečné důkazy o tom, že s nimi bylo zacházeno odlišně z důvodu jejich etnického, či rasového původu.^{57,58} Proto senát, v poměru 6:1 rozhodl, že nedošlo porušení čl. 14 Úmluvy a čl. 2 Protokolu č. 1, ve spojení s právem na vzdělání a stížnost byla rozsudkem ze dne 7. února 2006 zamítnuta.

Třetím a nejzásadnějším úsekem řízení v této věci před ESLP lze označit její projednání před velkým senátem soudu. Stěžovatelé totiž požádali o postoupení věci velkému senátu a dne 3. července 2006 jim v tomto bylo vyhověno. Sedmnáctičlenný velký senát ESLP pak v této věci rozhodl, v poměru 13:4, rozsudkem ze dne 13. listopadu 2007, kterým zvrátil předchozí rozsudek a rozhodl, že ze strany České republiky **došlo** k porušení čl. 14 Úmluvy, ve spojení s čl. 2 Protokolu 1 a vyslovil závěr, že **došlo** k porušení zákazu diskriminace v užívání práva na vzdělání. Velký senát své rozhodnutí opřel o názory několika organizací, včetně Rady Evropy a Komise pro lidská práva, které vyjádřily obavu v souvislosti s umístováním romských dětí v České republice do zvláštních škol a obtížemi, které mají v přístupu do běžných škol.

Pokud dále porovnáme oba rozsudky, tak je nutno konstatovat že velký senát zaujal k řešení projednávané věci zcela odlišná, či opačná a protichůdná stanoviska, než senát, jenž rozhodoval ve věci prvotně. Takže zatímco v prvotním rozhodnutí soud uvedl, že není jeho úlohou zabývat se v rámci daného případu celkovým společenským kontextem a jeho jediným úkolem je určit na základě relevantních faktů, zda důvodem k umístění stěžovatelů do zvláštních škol byl jejich etnický nebo rasový původ, tak velký senát však pojal přístup zcela opačný. Poznamenal totiž, že jako důsledek jejich neklidné historie a neustálého vykořisťování, se Romové stali zvláštním typem znevýhodněné a zranitelné menšiny a proto vyžadují speciální ochranu.

Dalším významným rozdílem v přístupu obou senátů k řešení věci, byla jedna z otázek dokazování nerovného přístupu k romské menšině při uplatňování jejího práva na vzdělání. Jako jeden z důkazů, jak již bylo výše uvedeno, předložili stěžovatelé statistické údaje o poměrném zastoupení romských dětí v běžných základních školách a zvláštních školách.

⁵⁷ Schorm, Vít. Seminář „Vzdělávání romských dětí v České republice“, ze dne 17. března 2008, Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva k problému zařazování romských dětí do zvláštních škol v České republice a výkon tohoto rozsudku, dostupné z http://www.sojdrova.cz/dokumenty/Rozsudek_Evropskeho_soudu_pro_lidska_prava.pdf

⁵⁸ Bobek, M., Boučková, P., Kühn, Z. Rovnost a diskriminace. Praha: C. H. Beck, 2007, s. 348, ISBN 978-80-7179-584-1

Soud při prvotním rozhodování vyslovil názor, že z hlediska dokazování diskriminace nelze za dostatečný důkazní prostředek považovat statistiky. Naproti tomu velký senát ve svém rozhodnutí uznal statistický údaj o více než 56% zastoupení romských dětí ve zvláštních školách jako důkaz, jenž významně a dostatečně spolehlivě prokazuje diskriminaci.

Velký senát také přijal kritiku stěžovatelů směřující proti testům, jimž byly děti podrobeny před přeřazením do zvláštní školy. Podle ní je špatné, že děti skládaly stejný test bez ohledu na svůj etnický původ, přičemž testy byly vytvořeny pro většinovou populaci a nevzaly do úvahy specifika romské populace. Velký senát také připustil, že rodiče romských dětí, kteří byli členy znevýhodněné komunity a často nevzdělání, nebyli schopni zvažovat aspekty situace a okolností potřebných k souhlasu, jenž byl nutnou podmínkou pro zařazení dítěte do zvláštní školy. Senát měl u této okolnosti za to, že nelze připustit vzdání se práva na ochranu před rasovou diskriminací, neboť takový krok by byl v rozporu s důležitým obecným zájmem.

Z obou rozsudků dále vyplývá další zásadní a významný rozdíl, týkající se přístupu obou senátů k hodnocení rozhodných okolností, důležitých pro konečné rozhodnutí. Tento rozdíl spočívá v tom, že prvotně senát přistupoval k případu a posuzoval jej ve světle znaků charakterizujících diskriminaci přímou, zatímco velký senát, před vynesením druhého rozsudku, naopak posuzoval případ z hlediska znaků charakterizujících diskriminaci nepřímou.

Velký senát ESLP tedy dne 13. listopadu 2007 v této věci rozhodl rozsudkem v neprospěch České republiky. Konstatoval, že došlo k porušení výše uvedených ustanovení a současně uložil České republice provést kompenzaci stěžovatelům ve formě finančního plnění.

4.4 Zhodnocení výsledku

Jak je patrné z povahy a výše právní autority, jakou bezpochyby ESLP představuje a současně také z povahy projednávané věci, jež se dotýká vysoce citlivého tématu diskriminace, segregace a rasismu, tak je zmíněný rozsudek velkého senátu do jisté míry průlomový. Tato výjimečnost je dána již jen tím, že u ESLP je krajně neobvyklé, aby velký senát poté, co je mu věc postoupena po rozhodnutí předcházejícího senátu, rozhodl v tak příkrém rozporu s prvotním rozsudkem. Kromě toho tento rozsudek zakládá několik

precedentních tvrzení, které mohou v budoucnu zásadně ovlivnit rozhodování dalších a jiných soudů v obdobných věcech.

Jde zejména o tvrzení, že není potřeba vyčerpat všechny vnitrostátní právní prostředky před podáním stížnosti k ESLP. Jak jsem již výše uvedl, tak na nevyčerpání všech dostupných (opravných) právních prostředků, ze strany stěžovatelů, poukázal poprvé již Ústavní soud ČR a to také bylo jedním z důvodů jeho zamítavého stanoviska. ESLP však tímto rozsudkem stanovil, že námitku (žalované strany) o nevyčerpání všech vnitrostátních prostředků lze přijmout jen tehdy, pokud žalovaný stát sám poskytuje takový prostředek, či prostředky, které musí být zároveň dostatečně účinné. Současně tuto právní skutečnost musí žalovaný stát sám u soudu prokázat. V tomto ohledu je zcela zřejmé, jak problematické toto dokazování bude, zejména pak prokazování „dostatečné účinnosti“ příslušného právního prostředku.

Dalším výrazným argumentem velkého senátu byl jeho závěr o využitelnosti a použitelnosti statistických údajů, jakožto důkazního prostředku, jenž má potvrzovat, či vyvracet diskriminační jednání státu vůči konkrétní osobě, nebo konkrétní skupině osob. Zde soud vyslovil závěr, že statistika může sloužit k založení vyvratitelné domněnky o nepřímé diskriminaci a je (opět) na žalovaném státu, aby tuto domněnku vyvrátil. Jak obtížné je takto podložený závěr vyvrátit a zda je jeho vyvrácení vůbec možné, je také velice problematická otázka. Jeden statistický údaj lze vyvrátit buď předložením jiného statistického údaje, anebo prokázáním, že u každého jednotlivce zvlášť nedošlo k porušení práva, jenž má statistika dokazovat.

Také je třeba vyzdvihnout, jak se soud postavil k otázce legitimacy psychologických testů, jimž byly romské děti podrobeny a také k otázce následně vysloveného souhlasu jejich rodičů s jejich zařazením do zvláštních škol. Soud konstatoval, na první pohled příznivou, skutečnost, jenž spočívala v nerozlišování romských a neromských dětí v prováděných testech. Tuto skutečnost však vyložil negativně, neboť testy byly údajně vytvořeny pro české děti a nebraly v úvahu zvláštnosti romských dětí. Kritice soudu nešla ani podmínka souhlasu rodičů pro zařazení dětí do zvláštních škol. Podle soudu rodiče romských dětí, kteří byli sami často bez vzdělání, nebyli schopni domyslet důsledky svého souhlasu a v důsledku toho pak soud kritizoval i samotný systém, vyžadující rodičovský souhlas.

Konečně je třeba také zmínit stanovisko soudu, týkající se možnosti individuálního projednání žalob na porušení práv u jednotlivých konkrétních stěžovatelů. V průběhu geneze celého případu se totiž stále nabízí otázka, že případy jednotlivých dětí se měly posuzovat

individuálně s ohledem na podmínky a vztahy, týkající se každého jednotlivého stěžovatele a posoudit tak, zda skutečně došlo u každého dítěte k porušení jeho práva na rovné zacházení. S touto otázkou se soud vypořádal konstatováním o postavení Romů jakožto znevýhodněné a zranitelné menšiny, přičemž legislativa státu, týkající se zvláštních škol, měla nepřiměřeně škodlivý dopad na jejich komunitu. Podle soudu z toho tedy vyplývá, že tomuto diskriminačnímu jednání museli být nutně vystaveni i stěžovatelé, jakožto příslušníci této komunity. Proto se soud odmítl zabývat jejich případy individuálně.

Na základě výše uvedených aspektů rozsudku, které samozřejmě nejsou jediné významné, je nutno jej považovat za velice významný z hlediska evropského práva. Pokud jde o právní prameny týkající se diskriminace, národnostních menšin, jejich vztahu ke vzdělání a především vztahu k právu na vzdělání, tak tento rozsudek stojí na vrcholu pramenů práva, jež bude nutno vždy zohledňovat. Při řešení dalších případných podobných sporů před ESLP si nelze představit, že by závěry tohoto rozsudku nebyly brány v potaz.

4.5 Závěr

Již jsem naznačil, že jsem vůči závěrům tohoto rozsudku kritický. Podle mého názoru tento rozsudek poškodil Českou republiku, přičemž je nutné zdůraznit, že ji poškodil **neoprávněně**. Nejsem právník a v oboru mezinárodního práva jsem laik. Nicméně při prostudování obou rozsudků jsem postřehl několik výrazných momentů, které měly vést k vyslovení závěru, že diskriminační jednání vůči stěžovatelům prokázáno nebylo a jejich stížnost měla být odmítnuta.

Nejvýraznějším z těchto momentů, který se prolíná případem v celém jeho průběhu a který nejvíce ovlivnil konečný verdikt, je skutečnost, že soud neposuzoval případy jednotlivých dětí individuálně. Soud měl řešit, zda v konkrétním případě, u konkrétní osoby bylo porušeno její právo na rovný přístup ke vzdělání. Proto do rozsudku vůbec nepatří statistické údaje o % zastoupení, či poměru romských dětí ve zvláštních a základních školách. Tyto údaje nemohou být argumentem, na jehož základě soud rozhodne, zda bylo, či nebylo porušeno právo konkrétní osoby. Pokud je nutné takové údaje v rozsudku zmiňovat, tak by měly mít toliko podpůrný, či dokreslující charakter a neměly by být jedním ze stěžejních důkazů.

Soud dále vůbec nevzal v potaz a nikterak nezohlednil roli rodiny ve vzdělávání dotčených romských dětí a ani ji nijak u těchto konkrétních dětí neposuzoval a nezkoumal.

Soud se v tomto ohledu měl opřít o nezpochybnitelný argument, kterým je nezastupitelná role rodičů a celé rodiny ve vzdělávání dětí s tím, že stát roli rodiny a rodičů nikdy nemůže plně nahradit. V tomto směru se soud vůbec nepokusil posoudit, zda dotčeným dětem právo na rovný přístup ke vzdělání neupřeli spíše jejich rodiče tím, že znemožnili státu, aby těmto dětem umožnil přístup k plnohodnotnému a kvalitnímu vzdělávání.

V rozsudku dále chybí konstatování, popis, či definice rozdílu mezi běžnou základní školou a zvláštní školou. V rozsudku mělo být deklarováno, proč je zvláštní škola horší, než škola běžná a v čem spočívá rozdíl. Pojem „méně kvalitní osnovy“ je velice vágní a navíc „kvalita“, či „nekvalita“ osnov nebyla před soudem nijak zkoumána, znalecky či odborně ohodnocena a popsána. Jde tedy o to, zda: Byl na zvláštních školách jiný způsob a systém výuky? Je na zvláštních školách výuka kvalitativně a kvantitativně horší? Tyto otázky nejenže nebyly zodpovězeny, ale nebyly ani položeny. V souvislosti s tím by se vůči závěrům velkého senátu dalo namítnout, že právě zařazením romských dětí do zvláštních škol jim bylo ze strany státních orgánů ČR umožněno využít jejich práva na přístup ke vzdělávání, protože na běžných základních školách by tyto děti nebyly schopny tento proces zvládnout.

Další výtkou, již lze proti rozsudku směřovat, je skutečnost, že se soud v některých bodech, jimiž pak následně podpořil odůvodnění svého verdiktu, opíral o stanoviska některých „nezávislých“ institucí a orgánů, jako např. Romský vzdělávací fond, nebo Evropská romská informační kancelář a podobně. Takové instituce mají nepochybně svůj význam a pokud fungují, tak znamenají obrovský přínos pro hájení a prosazování práv národnostních menšin. Pokud však byla soudu předložena jejich stanoviska a závěry, pak zcela jistě nebyla objektivní a nezávislá a lze si jen těžko představit, že by tato stanoviska a závěry vyzněly v neprospěch národnostní menšiny, kterou zastupují a hájí. Soud na ně měl tudíž takto nahlížet a v jejich hodnocení dbát na to, aby nemohla zásadním způsobem výrok soudu ovlivnit. K tomu však, bohužel, došlo.

V rozsudku dále chybí rozbor, či prosté posouzení toho, zda vůbec byla naplněna objektivní stránka deklarovaného pochybení ze strany České republiky. Soud měl posoudit, zda Česká republika svým přístupem a postupy v této věci zapříčinila upření, nebo omezení práva dětí na rovný přístup ke vzdělání. Mělo být tedy v rozsudku uvedeno, jakými konkrétními postupy, činnostmi, či úkony ze strany státních orgánů došlo k tomu, že romské děti byly zkráceny na svých právech. Nebo mělo být naopak uvedeno jaké konkrétní postupy, úkony, či opatření nebyly ze strany státu provedeny, nebo dodrženy tak, aby byl přístup

k tomuto právu umožněn. Mám za to, že jde o jeden ze základních atributů nutných k tomu, aby bylo prokázáno jakékoliv porušení právní normy.

I když ponecháme stranou právní dopady rozsudku spojené s jeho výkonem, nelze přehlédnout skutečnost, že v očích evropské veřejnosti Českou republiku poškodil. Verdikt tak významné instituce, jakou Evropský soud pro lidská práva bezpochyby je, postavil Českou republiku do světla pochybností o fungujícím právním a demokratickém státu. A opět podotýkám, že neoprávněně.

5. Empirická část

5.1 Stanovení výzkumného cíle

Jako cíl výzkumu jsem si předsevzal zjistit a ověřit, zda zařazování dětí do systému základního vzdělávání, systém výuky, její osnovy a případné zařazování a přeřazování dětí do jiných, než běžných škol, případně tříd, či studijních skupin, je diskriminační, či nikoli. Tímto zjištěním zároveň hodlám odpovědět na otázku, zda tento proces probíhá v souladu, či v rozporu s mezinárodními a vnitrostátními právními normami, obsahujícími právo nebýt diskriminován v rovném přístupu ke vzdělání. Současně se budu snažit zjistit, zda lze tento systém k diskriminaci zneužít. S ohledem na předchozí oddíly této práce chci výzkumem zjistit, zda je možné, z hlediska práva, diskriminaci prokázat, pokud k ní dojde.

5.2 Stanovení hypotéz

Vzhledem k tématu této diplomové práce a také vzhledem ke zjištěním, k nimž jsem dospěl při vypracovávání teoretické části této práce, byly pro výzkum stanoveny tyto hypotézy:

H1: *Celý systém českého základního školství není k nikomu diskriminační.*

H2: *Mezinárodní právní normy upravující dodržování práva na vzdělání jsou v ČR dodržovány.*

H3: *Diskriminaci na základě příslušnosti k etnické menšině lze prokázat.*

Potvrzení, či vyvrácení uvedených hypotéz by mělo, podle mého názoru, odrazit praktický stav dodržování práva nebýt diskriminován v přístupu ke vzdělání.

5.3 Popis výběrového souboru

Výzkumné šetření probíhalo na území hl. m. Prahy. Zde jsem se zaměřil na náhodně vybrané, běžné základní školy s běžnou výukou všech obecně-vzdělávacích předmětů v devíti ročnících, přičemž jen některé z nich se vymykaly rozšířenou výukou cizích jazyků. Z každého pražského obvodu jsem zvolil namátkou dvě základní školy, pouze u obvodu

Prahy 4 a Prahy 9 jsem, vzhledem k velikosti těchto obvodů, vybral školy tři. Takže celý výzkumný soubor obsahoval celkem 22 namátkou vybraných základních škol z celé Prahy. Seznam těchto škol je uveden v Příloze č. 1. Jediným kritériem, které jsem si stanovil, byl minimální počet žáků, pro který je škola určena. Vybíral jsem tedy školy určené pro cca 300 a více žáků.

Jako respondenty jsem zvolil ředitele těchto škol, případně jejich zástupce, neboť oni jediní mohli poskytnout komplexní a ucelené informace o tom, jak celý systém zařazování a výuky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na jejich škole funguje a probíhá.

Mám za to, že takto zvolený „vzorek“ škol v Praze může hodnověrně odrážet realitu komplexně v celé České republice a lze jej použít jako příklad, jenž má tuto realitu prezentovat.

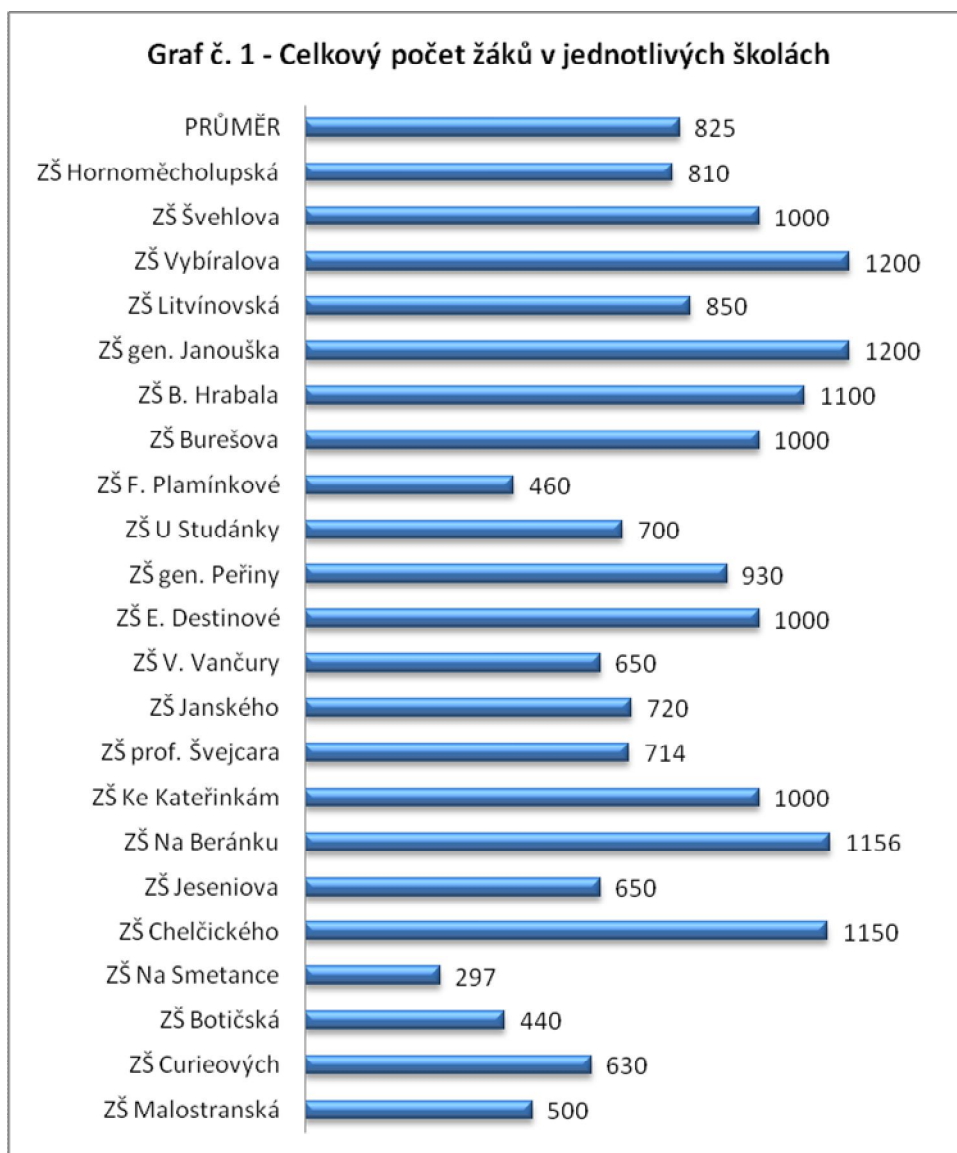
5.4 Použité metody výzkumu

Jako výzkumnou metodu jsem zvolil kvalitativní výzkum a výzkumnou technikou jsem zvolil rozhovor. Konkrétně jsem se spolehl na strukturovaný rozhovor s pečlivě formulovanými otázkami, které byly konkrétně cílené, jasné a pro všechny respondenty stejné. Pokud jde o formulaci otázek a jejich konstrukci, tak jejich okruhy jsou uvedeny v Příloze č. 2. Uvedený typ rozhovoru jsem použil mimo jiné proto, abych minimalizoval, resp. úplně vyloučil variaci otázek kladených respondentům. Tímto se redukuje pravděpodobnost, že se data, získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit. Takto získaná data se pak i snadněji analyzují.⁵⁹ Otázky v rozhovoru byly jak volné, tak i polozavřené a uzavřené. Typy otázek jsem takto zvolil proto, abych pro výzkum získal informace jak obecného rázu, tak i konkrétní přesné údaje, včetně údajů statistických. Abych metody zjišťování dat pro tento výzkum popsal úplně přesně, musím zde uvést, že u 5-ti škol, tedy necelé $\frac{1}{4}$, jsem byl nucen uvedený okruh otázek zaslat jejich ředitelům mailem a rovněž v elektronické podobě jsem na ně dostal odpověď. Výzkum probíhal v měsících únoru a březnu 2011 a jeho částečné doplnění pak proběhlo v srpnu a září 2011. Údaje, které byly na jeho základě získány, se vztahují ke školnímu roku 2009/2010.

⁵⁹ Hendl, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008, s.173, ISBN 978-80-7367-485-4

5.5 Vlastní výzkumné šetření a analýza jeho výsledků

Nejprve byly zjišťovány obecné údaje o vybraných školách. K základním údajům patřila kapacita žáků, pro kterou je škola určena.



Z uvedeného přehledu je zřejmé, že se jedná o školy s poměrně vysokým celkovým počtem žáků. Tato skutečnost má význam pro celý následující výzkum, neboť obecné i statistické údaje tak budou mít vysokou vypovídací hodnotu.

Další zásadní zkoumanou skutečností byl způsob, jakým probíhá zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb u žáků, kteří jsou, nebo mají být přijímáni k výuce. Pokud se budeme věnovat pouze kategorii dětí, pocházejících ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, tak k této okolnosti bylo zjištěno, že se tak nejčastěji děje na základě podnětů vycházejících z mateřských škol, se kterými uvedené základní školy spolupracují. Vždy jde o mateřskou školu, nebo mateřské školy, které jsou ve spádovém území konkrétní základní školy. Po provedeném výzkumu lze říci že 98-99% dětí přichází z mateřské školy. Tato (příznivá) situace je způsobena tím, že mateřské školy jsou povinny přednostně přijímat děti, které jsou v posledním roce před zahájením školní docházky. Tento poslední ročník mateřské školy je navíc bezplatný. Pokud jde o zbylá 1-2% dětí, které před nástupem do ZŠ mateřskou školu z různých důvodů nenavštěvují, tak těmto dětem je věnována zvýšená pozornost u zápisu k docházce do ZŠ, který se vždy koná 6 – 9 měsíců před zahájením školní docházky. Těmto dětem se zde věnuje více pozornosti zejména ze strany pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, kteří jsou u těchto zápisů vždy přítomni. U těchto dětí se navíc zjišťují jejich poměry u příslušných úřadů městských částí, na jejich odděleních péče o dítě (příp. oddělení sociálně-právní ochrany dětí), dále pak také prostřednictvím středisek výchovné péče a případně i dalších institucí jako je Policie ČR, Fond ohrožených dětí apod.

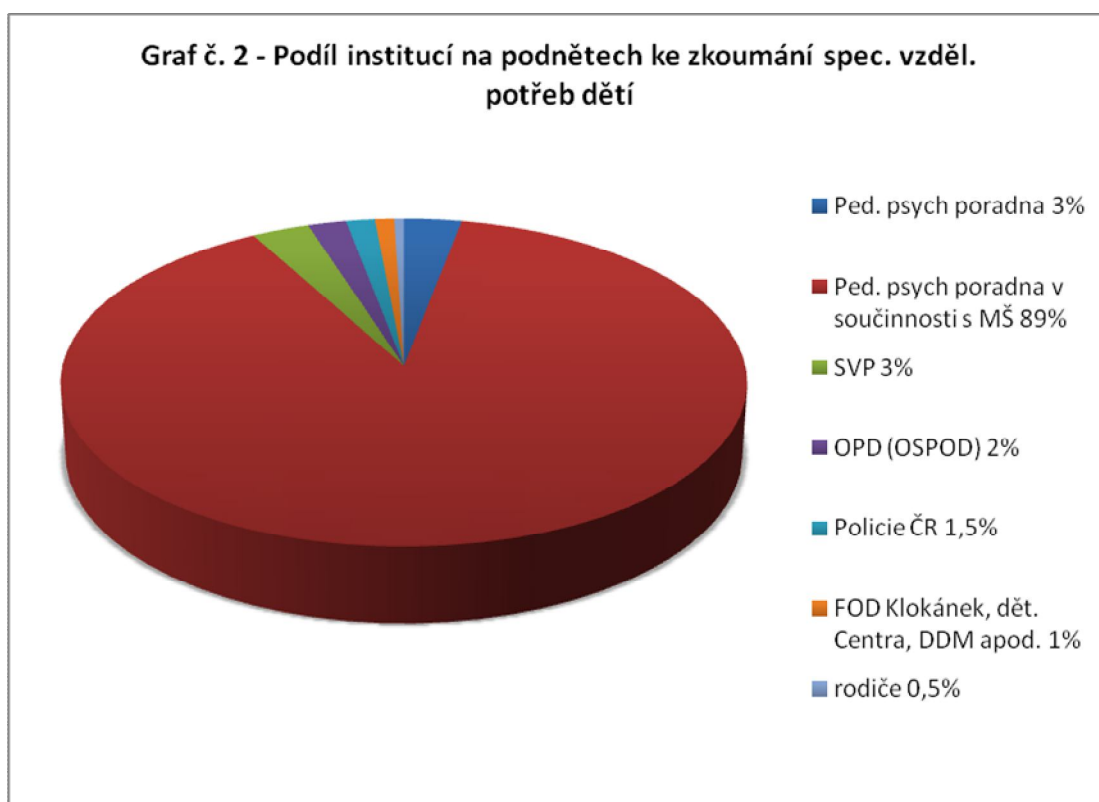
S touto zkoumanou skutečností souvisí i zjišťovaný výčet institucí, či zařízení, se kterými školy nejvíce spolupracují při zjišťování a určování speciálních vzdělávacích potřeb a intenzita spolupráce s nimi:

Tabulka č. 1:

Subjekty se kterými nejvíce ZŠ spolupracují (pořadí):	% žáků se spec. vzd. potř. u kterých s tímto subjektem školy spolupracují
1. Pedagogicko-psychologická poradna	100%
2. Mateřská škola	98%
3. Středisko výchovné péče	9%
4. Odd. péče o dítě (OSPOD) ÚMČ	5%
5. Policie ČR	2%
6. FOD Klokánek, a další	1%

Z uvedené tabulky vyplývá, že u všech dětí, u kterých jsou zjištěny speciální vzdělávací potřeby, způsobené původem v sociokulturně znevýhodňujícím prostředí, školy spolupracují **vždy** s pedagogicko-psychologickou poradnou. S ostatními institucemi spolupracují méně, zejména v závislosti na tom, od které přišel podnět, na jehož základě jsou u dítěte posuzovány speciální vzdělávací potřeby.

S tím souvisí i odpověď na další zkoumanou otázku, která má zjistit, od koho pochází podnět k tomu, aby bylo dítě zařazeno do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na to odpovídá následující graf:



Jak je z uvedeného grafu patrné, tak poměrně spolehlivě funguje systém spolupráce s mateřskými školami v provázanosti s pedagogicko-psychologickými poradnami. Samostatně pak mají ped. - psych. poradny vliv na podchycení dětí, které MŠ nenavštěvovaly.

Poměrně stejně významná je aktivita středisek výchovné péče (SVP), pod která jsou zahrnuty sociálně vyloučené děti, např. děti opuštěné, sirotci, děti s problémy v kázni a výchovné zvladatelnosti apod. Pod SVP jsem zahrnul všechna zařízení, kam se tyto děti umisťují (mnohdy hanlivě nazývaná *děčáky*, *diagnostáky*, *pastáky*, apod.).

Oddělení péče o dítě, resp. Oddělení sociálně-právní ochrany dětí, jak jsou většinou nazývány tyto organizační články místně příslušných úřadů městských částí, v rámci své

pracovní činnosti získávají poznatky o problematických rodinách a prostředích, ve kterých se nacházejí konkrétní děti a tyto své poznatky pak ve formě podnětů předávají mateřské, či přímo pak základní škole. Tato oddělení také v případech, kdy některé situace hraničí s podezřením z trestného činu, informují o situaci v prostředí dítěte příslušné orgány Policie České republiky. Orgány Policie ČR pak při prověřování a vyšetřování případné trestné činnosti, která je páchána v prostředí dětí, nebo přímo na dětech, úzce spolupracují se školskými a vzdělávacími zařízeními

Na stejném principu, jako SVP, dávají školám podněty o sociokulturně znevýhodňujícím prostředí, z něhož děti pocházejí, nebo se v něm nacházejí, také organizace, sdružení a společenství veřejného, polosoukromého a soukromého charakteru, jež si předsevzala ochranu dětí a mládeže před negativními jevy jak v rodině, tak i celé společnosti. Mezi tyto subjekty patří např. Fond ohrožených dětí Klokánek, dětská krizová centra, azylové domy, domy dětí a mládeže a podobně.

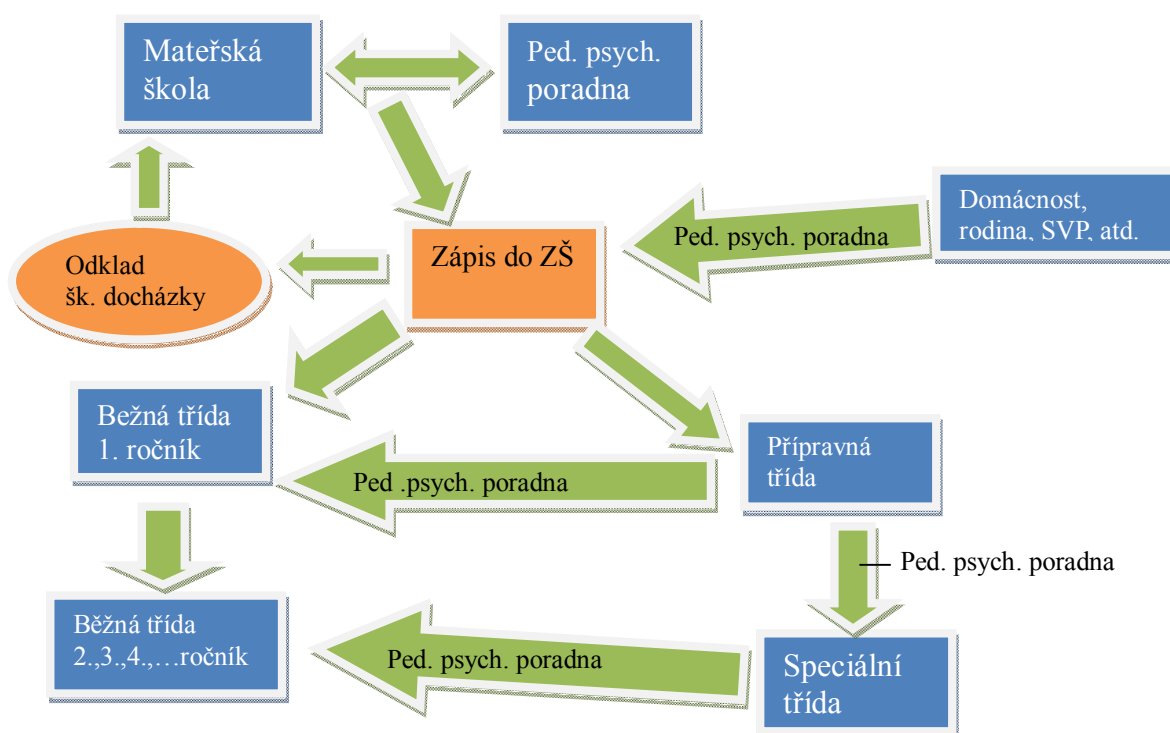
Nepatrnou část podnětů o znevýhodňujících sociokulturních podmínkách a prostředí dostávají školy přímo od rodičů dětí. U podnětů, pocházejících od rodičů, byl zjištěn největší podíl u cizinců, kteří jsou trvale, či dočasně usazeni na našem území. Jejich hlavním argumentem je jazyková a kulturní odlišnost, přičemž sami tito rodiče žádají, aby jejich dítě bylo rovnou zařazeno do přípravné, či speciální třídy, nebo skupiny. Celkově nízká podnětnost ze strany rodičů je snadno vysvětlitelná tím, že rodiče sami nedokážou, nebo ani nechtějí posoudit, zda se jejich dítě nachází v takovém prostředí, nebo podmínkách, které to prostředí vytváří. Navíc sami nejsou často vzděláni či školeni v sociálních, psychologických, nebo pedagogických oborech a tak sami nedokážou tyto okolnosti nikterak posoudit.

Výše uvedené subjekty, od kterých pochází nejvíce podnětů k tomu, aby bylo dítě posouzeno jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, způsobenými jeho původem v sociokulturně znevýhodňujícím prostředí, spolu mezi sebou úzce spolupracují a poznatky a informace si předávají mezi sebou navzájem. Nezřídka tak dochází k tomu, že takový podnět základní škole vzejde od dvou či více subjektů současně a najednou. To svědčí o skutečnosti, že je tento systém dobře provázán a spolehlivost zjištění poznatků a informací o těchto dětech je vysoká.

Současně jsem také výzkum zaměřil na proces, jakým jsou děti, u kterých jsou zjištěny speciální vzdělávací potřeby, způsobené původem v znevýhodňujícím sociokulturním

prostředí, přijímány k výuce a zařazovány do systému vzdělávání. Samozřejmě jsem také chtěl výzkumem osvětlit proceduru, na jejímž základě je dítě takto „diagnostikováno“. Odpověďmi na otázku č. 5 v příloženém seznamu otázek, jsem získal informace, na jejichž základě bylo možno sestavit následující schéma, znázorňující praktický postup používaný těmito školami:

Schema č. 1 – Proces přijímání dětí k výuce



Takto fungující proces prakticky eliminuje a téměř zcela vylučuje, aby došlo k opomenutí dítěte, které vyžaduje speciální přístup ve vzdělávání a toto bylo zařazeno do běžné výuky. Stejně tak je prakticky vyloučeno, aby ke speciálnímu vzdělávání bylo zařazeno dítě, které do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vůbec nepatří.

V kombinaci se shora uvedeným systémem k tomu přispívá i samotný způsob posuzování a hodnocení prostředí, ve kterém děti žijí a ze kterého pocházejí a samozřejmě v kontextu s tím i posuzování a hodnocení schopností, dovedností a vlastností samotných dětí tak, aby bylo vyloučeno, či potvrzeno, že se vyznačují speciálními vzdělávacími potřebami. Zjišťování

takových okolností patří především do působnosti pedagogicko-psychologických poraden, s jejichž pracovníky přijde dítě do styku vždy, pokud pedagogicko-psychologické poradny sami vlastními poznatky, nebo na popud jiného subjektu zjistí, že se konkrétní dítě nachází v sociokulturně znevýhodňujícím prostředí, které u něj podmiňuje, či může podmiňovat vznik speciálních vzdělávacích potřeb.

Když dítě navštěvuje mateřskou školu, je situace nejjednodušší a veškeré tyto okolnosti jsou včas podchyceny a řešeny. S pedagogicko-psychologickými poradnami mateřské školy velice úzce spolupracují a případy dětí, u kterých jsou tyto okolnosti zjištěny, jsou s příslušnou školou řešeny se značným předstihem před nástupem školní docházky. Pracovníci pedagogicko-psychologických poraden pak buď sami, nebo v součinnosti s mateřskou školou navrhuji škole způsob zařazení takového žáka do výuky, nebo nejčastěji, po dohodě s pedagogy příslušné ZŠ, odklad školní docházky a setrvání v mateřské škole.

Jestliže dítě mateřskou školu nenavštěvuje, a to ani v jejím posledním ročníku, je situace poněkud komplikovanější. V tom případě je při zápisu k docházce dítě podrobno důkladnějším zkoumáním a je důkladněji prověřována jeho připravenost ke školní docházce, pochopitelně i ve vztahu k sociokulturním podmínkám, ze kterých dítě přichází. Při zjištění jakýchkoliv problémů je dítě nadále sledováno a před započatím školní docházky jsou stabilně průběžně ověřovány jeho vzdělávací potřeby.

Po absolvování zápisu ke školní docházce jsou dvě jasně definované možnosti, které má dítě a jeho rodiče, pokud jsou u něj zjištěny speciální vzdělávací potřeby. První je odložení školní docházky o 1 rok, což je možné učinit opakovaně. Druhou možností je zařazení do přípravné třídy základní školy (někde označované jako „nultá“ třída). Po absolvování přípravné třídy je dítě přeřazeno buď do 1. ročníku běžné třídy, pokud je již schopné se plnohodnotně účastnit běžné výuky, anebo pokračuje ve výuce v dalších stupních (ročnících), paralelně s běžnou výukou. V každém dalším ročníku je dítě opětovně posuzováno a pokud to situace umožní, je zařazeno do odpovídajícího ročníku běžné třídy.

Dále bylo výzkumem zjištěno, že posuzování dětí u zápisu ke školní docházce, a dále pak dětí, které jsou zařazeny do přípravných a speciálních tříd provádějí odborní pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Jedná se o dětské psychology, sociální pedagogy, speciální pedagogy a současně také pedagogy z dotčených škol, kteří s pracovníky z ped.-psych. poraden úzce spolupracují. Posuzování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se děje vždy při každém přestupu do dalšího ročníku a dále v průběhu školního roku. Pokud je

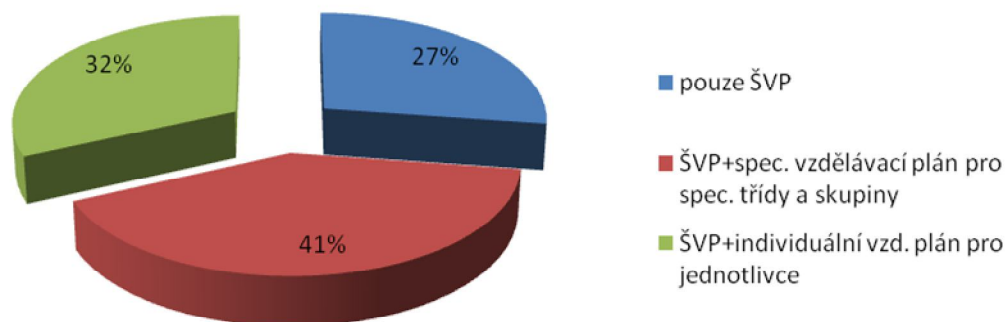
provedeným posouzením u žáka shledáno, že je schopen účasti na výuce v běžné třídě, je přeřazen do této třídy.

Naprosto zásadním faktem, který byl zjištěn, zůstává, že každé zařazení, či přeřazení dítěte, je **bez výjimky podmíněno souhlasem rodičů, nebo zákonných zástupců.**

Vzhledem k tomu, že systém přípravných a speciálních tříd je jednotlivými školami využíván, jak je výše uvedeno, položil jsem všem respondentům rovněž otázku týkající se obecně zkušeností s tímto systémem a se zařazováním dětí do těchto tříd. Zjistil jsem tak, že zkušenosti jsou bez výjimky kladného charakteru, zejména proto, že tento systém umožňuje plynulý přechod žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k běžné výuce. Tento systém byl navíc jednotlivými školami vyzdvihnut také proto, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se výuky účastní v běžné škole, paralelně s výukou v běžných třídách. Všemi respondenty bylo potvrzeno, že se tak úspěšně předchází nutnosti návratu dítěte zpět do speciální třídy, přípravné třídy, nebo dokonce do mateřské školy. U respondentů z obvodů Prahy 4 a Prahy 9, tedy celkem u 6-ti škol, bylo shodně zjištěno, že jde o systém, který se nejlépe osvědčuje právě u dětí z národnostních menšin, které do školy přicházejí z odlišného jazykového a sociálního prostředí. Uvedené školy mají těchto dětí nejvíce ze všech respondentů – viz. tabulka č. 2

Vzdělávání dětí, které jsou příslušníky národnostních menšin a jsou na základě toho zařazeny do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami provádějí školy na základě učebních plánů a učebních osnov. Tyto jsou zahrnuty buď ve školním vzdělávacím plánu (ŠVP), nebo jsou sestavovány speciálně pro přípravné a speciální třídy a skupiny anebo jsou vytvářeny individuální vzdělávací plány pro jednotlivé žáky. Současně také dochází ke kombinaci uvedených možností. Zde je nutné zmínit, že školy jsou povinny ve svém ŠVP mít zahrnuto, jakým způsobem zajišťují vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V následujícím schématu je znázorněno, jakým způsobem a v jakém poměru mají jednotlivé školy zavedeny vzdělávací plány a programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami:

Graf č. 3 - Podíl druhů vzdělávacích plánů pro žáky se spec. vzděl. potřebami na jednotlivých školách



Další otázka, kterou jsem respondentům položil, směřovala ke zjištění, která školská, či vzdělávací zařízení zajišťuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z jejich spádové oblasti, pakliže dotčená škola toto vzdělání nezajišťuje, nebo není schopna zajistit.

Odpověďmi na tuto otázku bylo zjištěno, že všechny školy si zajišťují sami vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou způsobeny původem v znevýhodňujícím sociokulturním prostředí, včetně (a zejména) způsobených příslušností k národnostní menšině. Jako velký přínos a velké zvýhodnění se v tomto ohledu ukázala společná koexistence mateřských škol se základními v jednom školském zařízení. Z uvedených 22 –ti subjektů je zřízena společná ZŠ a MŠ v těchto školách:

- ZŠ (a MŠ) Chelčického
- ZŠ (a MŠ) Na Beránku
- ZŠ (a MŠ) U Studánky
- ZŠ (a MŠ) Burešova
- ZŠ (a MŠ) Vybíralova
- ZŠ (a MŠ) Švehlova

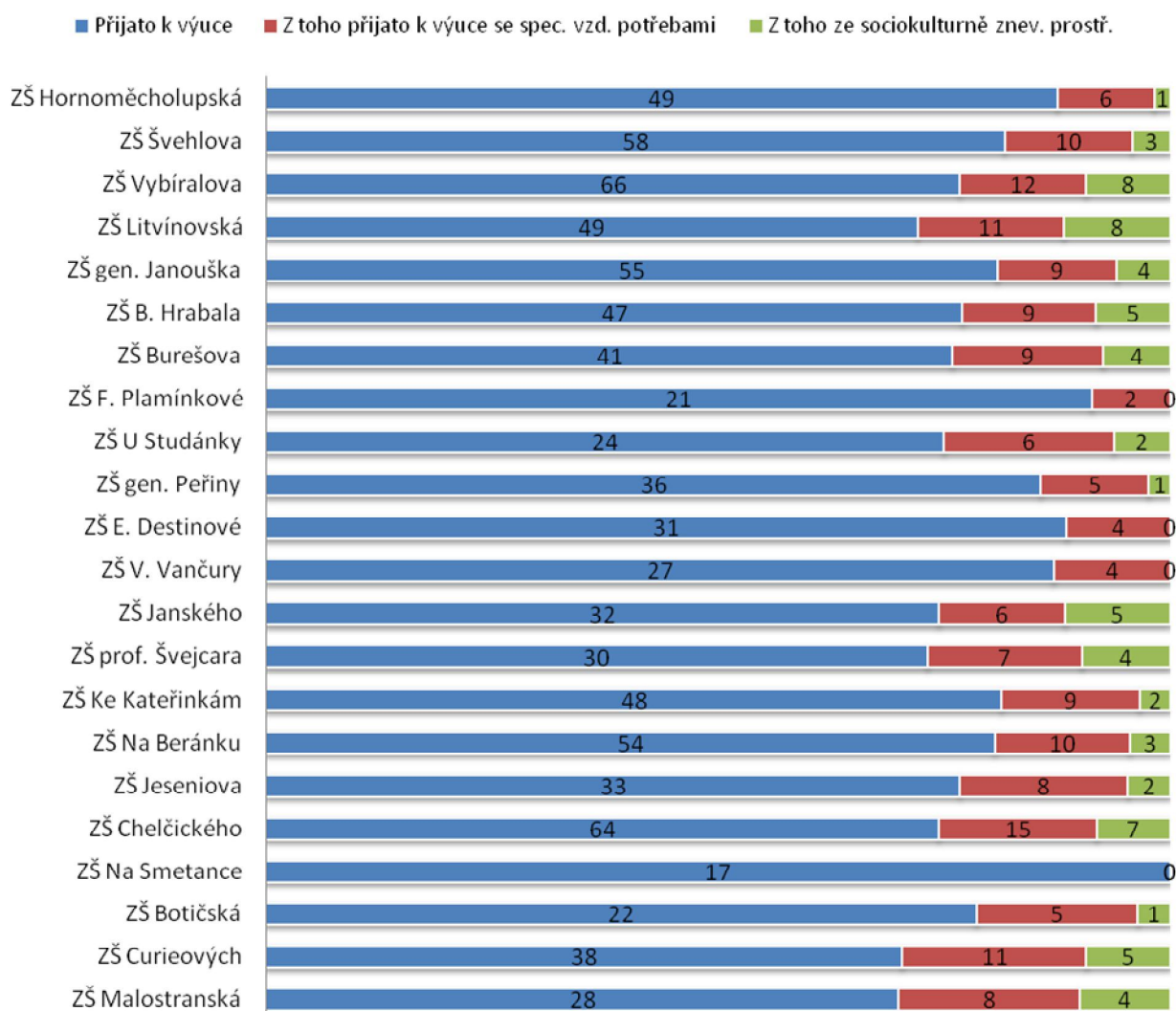
V těchto školách je tím situace ve vzdělávání žáků se spec. vzdělávacími potřebami velice usnadněna. Děti z posledních ročníků mateřské školy jsou ve velice úzkém kontaktu s dětmi ze základní školy a současně také s pedagogy základní školy. Na uvedených školách je zaveden program, jehož součástí je účast dětí z posledních ročníků mateřských škol na výuce v přípravných třídách, nebo 1. ročnících základních škol. Tato účast je vždy patřičně uzpůsobena časovým rozsahem a také náročností.

Do jiných speciálních škol a školských zařízení, zabývajících se vzděláváním dětí se spec. vzdělávacími potřebami **nejsou** děti ze zkoumaných základních škol přerazováni. Tento údaj se však týká pouze dětí, u nichž jsou speciální vzdělávací potřeby dány jejich původem ve znevýhodňujících sociokulturních podmínkách, včetně původu v některé z národnostních menšin.

Odlišná situace je u dětí, které se vyznačují speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu zdravotního, tělesného, nebo mentálního postižení. Pro ně jsou určeny speciální školy, speciální vzdělávací zařízení a speciálně-pedagogická centra. Tam jsou děti zařazovány ke školní docházce již od jejího počátku, nebo již od věku odpovídajícímu mateřské škole. Tato zařízení jsou rovněž spádově uspořádána podle jednotlivých obvodů.

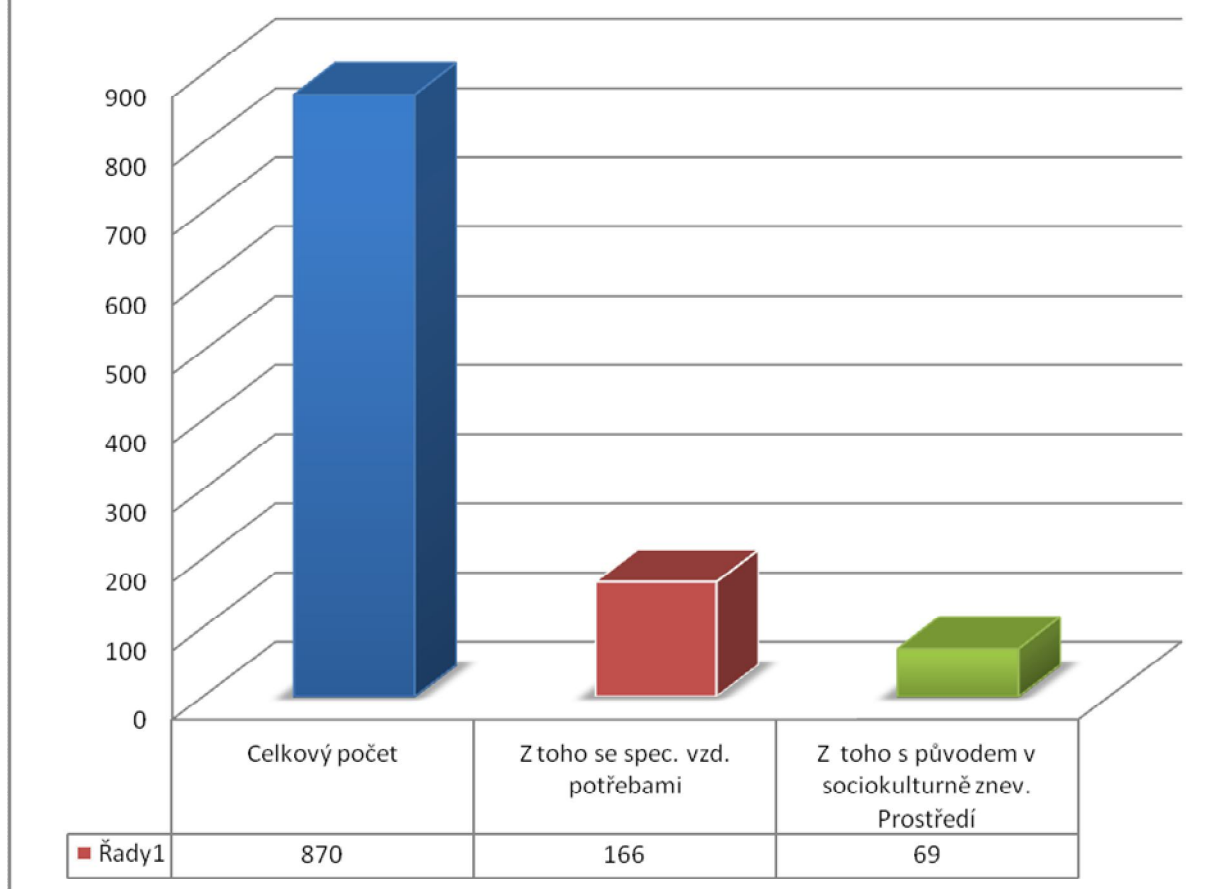
Soubor otázek pro jednotlivé respondenty obsahoval také statistické zjišťování, na jehož základě mohly vzniknout následující grafy a přehledy:

Graf č. 4 - Poměr žáků se spec. vzděl. potřebami přijatých k výuce ve šk. roce 2009/10



Celkový počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami způsobenými původem v sociokulturně znevýhodňujícím prostředí, z celkového počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, v poměru k celkovému počtu dětí přijatých k výuce ve školním roce 2009/10 je tento:

Graf č. 5 - Celkový poměr mezi žáků se spec. vzdělávacími potřebami z celkového počtu žáků přijatých k výuce



Při prováděném výzkumu jsem, vzhledem k tématu práce, zjišťoval i příslušnost dětí k národnostním menšinám. V souvislosti s tím jsem zjišťoval rovněž, jak se tento původ, jakožto sociokulturně znevýhodňující prostředí, odráží na vzniku speciálních vzdělávacích potřeb u dětí přijatých k výuce. Při posuzování této otázky byly zjištěny následující údaje:

Tabulka č. 2 – Počet žáků pocházejících z národnostních menšin na jednotlivých školách

	<i>Romové</i>	<i>Slováci</i>	<i>Ukrajinci</i>	<i>Vietnamci</i>	<i>Rusové</i>	<i>Číňané</i>	<i>Ostatní</i>	Celkem
ZŠ Malostranská	2	3	0	0	2	1	2	10
ZŠ Curieových	1	2	2	2	0	0	0	7
ZŠ Botičská	3	0	2	2	0	1	0	8
ZŠ Na Smetance	0	0	1	3	1	1	1	7
ZŠ Chelčického	5	0	2	2	0	1	1	11
ZŠ Jeseniova	6	1	3	2	0	0	0	12
ZŠ Na Beránku	3	0	2	4	0	2	0	11
ZŠ Ke Kateřinkám	1	1	2	4	1	3	0	12
ZŠ prof. Švejcara	0	1	3	3	0	2	0	9
ZŠ Janského	1	1	0	2	0	0	0	4
ZŠ V. Vančury	0	2	2	1	0	1	0	6
ZŠ E. Destinnové	0	1	1	1	0	0	1	4
ZŠ gen. Peřiny	1	0	1	2	1	1	1	7
ZŠ U Studánky	0	1	1	1	1	1	0	5
ZŠ F. Plamínkové	0	0	2	1	2	0	0	5
ZŠ Burešova	4	1	0	0	0	1	0	6
ZŠ B. Hrabala	3	1	2	2	0	0	0	8
ZŠ gen. Janouška	2	1	3	2	0	2	2	12
ZŠ Litvínovská	1	1	2	1	1	0	1	7
ZŠ Vybíralova	2	2	2	3	0	2	2	13
ZŠ Švehlova	0	0	1	1	0	1	0	3
ZŠ Hornoměřolupská	2	2	1	2	1	0	0	8
Celkem	37	21	35	41	10	20	11	175

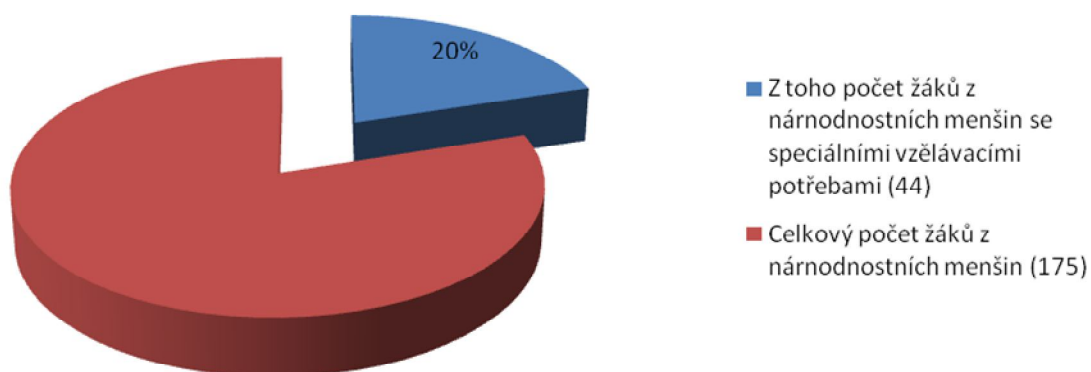
Ve školním roce 2009/2010 bylo na zkoumaných školách přijato k výuce celkem 175 žáků pocházejících z národnostních menšin. Největší zastoupení měly v tomto ohledu vietnamská národnostní menšina a romská národnostní menšina.

Jelikož předmětem této práce je také posuzování, zda odlišný národnostní původ, jakožto sociokulturně znevýhodňující prostředí, neomezuje přístup dětí ke vzdělání, zaměřil jsem se na další ukazatel, kterým je počet dětí z národnostních menšin, zařazených k výuce jako žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledek znázorňuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 3 – Počet žáků z národnostních menšin, kteří se vzdělávají jako žáci se spec. vzdělávacími potřebami

	Počet žáků z nár. menšin	Z toho žáci se spec. vzd. potřebami
ZŠ Malostranská	10	2
ZŠ Curieových	7	2
ZŠ Botičská	8	1
ZŠ Na Smetance	7	0
ZŠ Chelčického	11	3
ZŠ Jeseniova	12	2
ZŠ Na Beránku	11	2
ZŠ Ke Kateřinkám	12	2
ZŠ prof. Švejcara	9	2
ZŠ Janského	4	3
ZŠ V. Vančury	6	0
ZŠ E. Destinové	4	0
ZŠ gen. Peřiny	7	0
ZŠ U Studánky	5	1
ZŠ F. Plamínkové	5	0
ZŠ Burešova	6	3
ZŠ B. Hrabala	8	3
ZŠ gen. Janouška	12	4
ZŠ Litvínovská	7	5
ZŠ Vybíralova	13	6
ZŠ Švehlova	3	3
ZŠ Hornoměřolupská	8	0
Celkem	175	44

Graf č. 6 - Poměr žáků se spec. vzděl. potřebami z celkového počtu žáků příslušníků nář. menšin



Z těchto zjištění vyplývá, mimo jiné, i to, že „pouze“ u 20% žáků, kteří jsou příslušníci národnostních menšin, vyvstává nutnost vzdělávat je jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zbytek dětí z národnostních menšin, tedy cca 80% je k výuce zařazeno přímo do běžných tříd, aniž by musely absolvovat např. přípravnou třídu, nebo speciální třídu, či skupinu.

Při výzkumu bylo rovněž zjištěno, jak je již výše uvedeno - viz. Schema č. 1, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá jednak v přípravných třídách a jednak poté ve speciálních třídách, nebo speciálních skupinách. Žáci v těchto třídách a skupinách postupují ve školní docházce paralelně (souběžně) se žáky v běžných třídách v celém rozsahu I. stupně (1.-5. třída). Během této doby dochází pokaždé, zejména prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden, k posuzování schopností a možností každého žáka vzdělávat se v běžných třídách. Proto jsem jako poslední zásadní údaj zjišťoval počet dětí, které byly úspěšně přeřazeny z přípravných a speciální tříd a speciálních skupin do běžných tříd k běžné výuce. Chtěl jsem tímto ověřit úspěšnost speciálního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro jejich následné zařazení do běžné výuky v běžných

třídách. Následující tabulka a graf osahují, na rozdíl od předchozích, údaje o žácích ve všech ročnících odpovídajících přípravné a 1. – 5. třídě ZŠ.

Tabulka č. 4 – Počet žáků v přípravných třídách a VŠECH speciálních třídách a skupinách a počet žáků přeřazených z těchto tříd k výuce v běžných třídách

	Celkový počet žáků v přípravných a speciálních třídách všech stupňů	Celkový počet žáků přeřazených k běžné výuce
ZŠ Malostranská	24	12
ZŠ Curieových	33	15
ZŠ Botičská	10	9
ZŠ Na Smetance	6	1
ZŠ Chelčického	37	17
ZŠ Jeseniova	24	10
ZŠ Na Beránku	30	10
ZŠ Ke Kateřinkám	27	9
ZŠ prof. Švejcara	28	11
ZŠ Janského	30	11
ZŠ V. Vančury	16	6
ZŠ E. Destinové	13	3
ZŠ gen. Peřiny	9	3
ZŠ U Studánky	18	8
ZŠ F. Plamínkové	11	0
ZŠ Burešova	36	14
ZŠ B. Hrabala	18	9
ZŠ gen. Janouška	31	12
ZŠ Litvínovská	29	13
ZŠ Vybíralova	36	17
ZŠ Švehlova	28	15
ZŠ Hornoměřolupská	18	6
Celkem	512	211

Graf č. 7 - Počet žáků přeřazených k běžné výuce z celkového počtu žáků v přípravných a speciálních třídách



Z uvedené tabulky a grafu vyplývá, že úspěšnost speciálního vzdělávání je poměrně úspěšná, kdy téměř 1/3 žáků dosáhne zařazení do běžných tříd k běžné výuce.

5.6 Vyhodnocení hypotéz

H1: Celý systém českého základního školství není k nikomu diskriminační.

Jak ukázal výzkum, tak systém školství v České republice, především pak systém přijímání dětí a jejich zařazování do výuky není k nikomu diskriminační. Posuzování a hodnocení schopností dětí se vzdělávat a plnohodnotně se účastnit na vzdělávacím procesu se děje až na základě následků vlivu odlišného, či dokonce znevýhodňujícího sociokulturního prostředí, kterými jsou, mimo jiné, speciální vzdělávací potřeby konkrétního dítěte. Příčiny vzniku znevýhodňujícího sociokulturního prostředí, kterými je i národnostní původ, nikdo, **při přijímání dětí k výuce**, nezkoumá. *Hypotéza je verifikovaná.*

H2: Mezinárodní právní normy upravující dodržování práva na vzdělání jsou v ČR dodržovány.

Mezinárodní i vnitrostátní normy upravující dodržování práva na svobodný přístup ke vzdělání a práva nebýt v tomto diskriminován jsou dodržovány. Postupy, které jsem při výzkumu zjistil a ověřil a které jsou používány při přijímání a zařazování dětí do školských zařízení, přísně vycházejí z již platných a účinných zákonných norem jak práva vnitrostátního, tak i mezinárodního, o kterých jsem pojednal v teoretické části práce. *Hypotéza je tedy verifikovaná.*

H3: Diskriminaci na základě příslušnosti k etnické menšině lze prokázat.

Pokud dojde ze strany představitelů státních institucí a organizací k diskriminaci, nebo pokud k ní dojde ze strany konkrétní fyzické, či soukromé právnické osoby a státní orgány jí nezabrání, či neodhalí, tak je možné tento fakt prokázat. Postupy a procesy, které předcházejí a provázejí přijímání dítěte do vzdělávacího systému a také přípravu dítěte na něj, jsou společně silně provázány, vzájemně na sebe navazují a doplňují se. Často jsou v určitých časových úsecích opakovány. Navíc jsou vždy, ve všech stadiích a formách naprosto transparentní. Není tudíž možné, aby bylo vždy možné rozhodovat pouze na základě příslušnosti k národnostní menšině. Pokud k diskriminaci dojde, je díky tomu diskriminační postup vždy snadno odhalitelný lze jej snadno zadokumentovat a tudíž i prokázat. *Tato hypotéza je verifikovaná.*

5.7 Zhodnocení závěru výzkumu

Cíle výzkumu, které jsem si předsevzal, se podařilo, podle mého názoru, splnit. Průzkumem jsem zjistil, že systém přijímání dětí ke školní výuce a jejich zařazování do vzdělávacího systému vychází dětem, které jsou znevýhodněny původem v odlišném sociokulturním prostředí, maximálně vstříc. Výzkumem bylo zjištěno a potvrzeno, že školy využívají širokou škálu možností, které jim skýtají zákony a rovněž i celou řadu opatření, nad rámec zákonů, jejichž účelem je maximální začlenění dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího

prostředí, včetně příslušnosti k národnostní menšině, do vzdělávacího systému. Zařazování dětí do přípravných a speciálních tříd a skupin a výuka v nich přinášejí kladné výsledky. Díky tomuto systému a procesům v něm obsaženým jsou děti systematicky připravovány a vedeny k bezproblémovému začlenění do běžné výuky v běžných třídách. Sociálně znevýhodněné děti a obzvláště děti příslušníků národnostních menšin, jsou snadno adaptovány na běžné školní prostředí, jeho režim, na jeho nároky, ale i výhody. Z těchto důvodů nelze označit jako diskriminační proces přijímání dětí z národnostních menšin k výuce a ani jej nelze k diskriminaci zneužít. Jsem naopak přesvědčen o tom, že s sebou nese vysoce antidiskriminační prvek. Právní normy, jak vnitrostátního, tak mezinárodního charakteru, v nichž jsou zakotvena dětská práva a především právo na vzdělání, jsou dodržovány, přičemž jednotlivá školská zařízení jdou často nad jejich rámec. I když tato opatření mají za cíl začlenění všech sociálně znevýhodněných (či vyloučených) dětí do vzdělávacího procesu, jsou ve svých důsledcích vyloženě antidiskriminační.

6. Závěr

Česká republika je zemí, na jejímž území se nachází celá řada národnostních menšin. To s sebou přináší, bohužel, i řadu problémů, které jsou vždy reprezentovány tím hlavním problémem a tím je dodržování jejich základních práv. Tato práce pojednává o jednom z těch nejzákladnějších, jímž je právo nebýt diskriminován ve svobodném přístupu ke vzdělání.

V práci jsem osvětlil pojmy, které se týkají vzdělání, diskriminace a diskriminačního jednání. Myslím si totiž, že řada pojmů, termínů a z nich vyplývajících různých názorů na národnostní menšiny, především na romskou, jsou velice často špatně vykládány, prezentovány a tím i chápány. Tím dochází k nepodloženým a neodůvodněným předsudkům vůči příslušníkům menšin.

Výčtem a rozбором právních norem, hájících základní lidská práva a práva menšin jsem poukázal na skutečnost, že jich je poměrně značné množství, v některých případech se rozsah jejich působnosti navzájem překrývá a základní lidská práva, včetně práva na svobodný přístup ke vzdělání, jsou v nich dostatečným způsobem pojata. Při rozboru a porovnání vnitrostátních právních norem s mezinárodními právními normami jsem zjistil, že tuzemský právní systém se v uplynulých letech, v oblasti lidských práv, jen pomalu dostával na úroveň ostatních demokratických států. Je přirozené, že to byl proces složitý a zdlouhavý, což je snadno viditelné na příkladu tzv. Antidiskriminačního zákona. V současné době však již lze konstatovat, že právní systém v naší republice velmi dobře odráží zakotvení dodržování lidských práv v mezinárodních právních normách a úmluvách.

Popisem vzdělávacího systému v České republice a procedur, které obsahuje, jsem konkrétně ukázal, jaký na něj mají tyto právní normy dopad. Z příslušné pasáže je zřejmé, že vzdělávací systém v ČR, způsob přijímání dětí k výuce v základních školách a hlavně druhy, typy a množství vzdělávacích zařízení, nabízejí mnoho cest k tomu, aby i děti z národnostních menšin dosáhly na plnohodnotné vzdělání. Do tohoto systému je navíc zapojena široká škála dalších institucí, organizací, státních orgánů a dalších osob, které se podílejí na bezproblémovém přístupu těchto dětí k výuce.

Důsledkem zdlouhavosti a složitosti přijímání nových zákonů, týkajících se práva na rovný přístup ke vzdělání, byl patrně i spor skupiny občanů ČR romského původu, který byl veden před Evropským soudem pro lidská práva. V této diplomové práci jsem si dovilil, být nejsem právník, provést jeho rozbor a vlastní posouzení výsledku tohoto sporu. Došel jsem k závěru,

že právo na rovný přístup ke vzdělání dotčených osob porušeno nebylo. Podle mého názoru rozsudek, vzešlý z tohoto sporu, nebyl učiněn na správných právních základech a Českou republiku velice poškodil. Musím však konstatovat, že to částečně umožnila i nedokonalost tehdejších právních norem České republiky, které ošetřovaly základní školství a způsob a formu zařazování dětí do něj. Uvedený rozsudek tak nepřímo poukázal na nutnost rekonstrukce právního systému ČR z hlediska občanských práv a na nutnost jejich zakomponování do co nejširšího spektra zákonů. Dá se rovněž učinit závěr, že předmětný rozsudek měl na urychlení tohoto procesu, alespoň částečný, vliv.

Teoretické poznatky jsou pak potvrzeny v části výzkumné (empirické). Z provedeného šetření v základních školách jasně vyplynulo, že v praxi dochází k úplnému naplňování antidiskriminačních opatření, obsažených v zákonech a dalších normách, týkajících se vzdělávacího procesu. Je prakticky vyloučeno, aby dítě bylo vyloučeno z plnohodnotného vzdělávacího procesu, anebo se do něj nemohlo vrátit jenom proto, že má odlišný národnostní původ.

Moje diplomová práce má téma „Právo na vzdělání a diskriminace“. Jsem rád, že na jejím konci mohu učinit závěr, že o diskriminaci v právu na svobodný přístup ke vzdělání se v naší zemi může hovořit již jen v minulém čase a že posledním příkladem, který ji má dokumentovat, je právě onen zmíněný rozsudek ESLP.

Resumé

Tato diplomová práce na téma „Právo na vzdělání a diskriminace“ je rozdělena na dvě základní části – na část teoretickou a na část empirickou (výzkumnou).

Část teoretická je rozdělena na čtyři oddíly. V prvním z nich jsou vymezeny a osvětleny pojmy, týkající se především vzdělání, diskriminace ve vzájemném vztahu. V druhém oddílu teoretické části je pojednáno o mezinárodních právních normách, které obsahují právo na vzdělání také upravují antidiskriminační opatření. K tomu navíc je zde posouzen jejich vzájemný vztah a míra jejich provázání. Ve třetím oddílu jsou popsány vnitrostátní právní normy, jejichž obsahem je právo na vzdělání. Dále i normy upravující samotné vzdělávání a diskriminaci. V návaznosti na tyto normy je ve třetí části dále přiblížen vzdělávací systém České republiky s důrazem na základní školy, základní vzdělávání a jeho ekvivalent určený pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, způsobenými mj. i původem v národnostních menšinách. Čtvrtý oddíl teoretické části přináší rozbor rozsudku D.H. a ostatní proti ČR který vydal v roce 2007 Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku. Současně s tím je v tomto oddíle rozebrán i postup, který vydání tohoto rozsudku předcházel a také dopady, které rozsudek měl na právní systém v ČR.

Část empirická uvádí výsledky z provedeného výzkumu na základních školách v Praze, kde bylo provedeno výzkumné šetření se zaměřením na zjištění, zda v praxi dochází k diskriminaci a také zda je k diskriminaci prostor. Výzkum se také zaměřil na zjištění, zda lze prokázat diskriminační jednání, pokud k němu dojde.

Anotace:

Diplomová práce je zaměřena na problematiku dodržování jednoho ze základních lidských práv, kterým je právo nebýt diskriminován ve svobodném přístupu k plnohodnotnému vzdělání, na základě příslušnosti k národnostní menšině. V diplomové práci je posouzeno zakotvení tohoto práva v mezinárodních právních normách a také v právních normách platných v České republice. Pozornost je zde věnována zejména tomu, zda právní systém České republiky odpovídá právu mezinárodnímu a zda uvedené právo je vnitrostátními právními normami dostatečně hájeno. V práci je dále zhodnocen konkrétní soudní spor, jenž byl veden před Evropským soudem pro lidská práva pro údajnou diskriminaci v přístupu ke vzdělání, ze strany České republiky, z důvodu příslušnosti k národnostní menšině.

Součástí práce je i výzkum zaměřený na systém přijímání a zařazování dětí do vzdělávacího procesu, ve kterém je vyhodnoceno, zda je tento systém diskriminační, nebo zda diskriminaci umožňuje.

Klíčová slova

Diskriminace, etnický, národnostní, menšina, xenofobie, rasismus, vzdělání, pedagogika, sociální, psychologie, cizinec, výchova, mezinárodní právo, lidská práva, dítě, dětská práva,

Annotation

This thesis is focused on an issue of an observance of one of the basic human rights which is the right for no discrimination for belonging to a national minority in connection with a universal access to the adequate education. The work is trying to look at and compare the situation of this right within international law and within the Czech Republic effective law.

The attention is mainly concentrated on the problem of a similarity of the Czech legal system with the international one and whether this above mentioned right is enough protected by the domestic law. There is described a real case in this work which was held in front of the European Court of Human Rights concerning alleged discrimination from Czech authorities in access to the education only for national minority reasons. One part of this work is a

research which was focused on the system of accepting and putting children to the educational process. The goal of this research was to evaluate if the system discriminates or makes discrimination possible.

Key words

Discrimination, ethnic, national, minority, xenophobia, racism, education, pedagogy, social, psychology, foreigner, upbringing, international law, human rights, child, children's law

Literatura a prameny:

1. Adamus, V. Mezinárodní dokumenty o lidských právech, Linde, Praha, 2000, ISBN 80-720-1221-5
2. Bělohávek, M. a kol. Ahoj, Úmluvo: výklad Úmluvy o právech dítěte, Praha, Parta, 2001, ISBN-85-85989-91-3
3. Bobek, M., Boučková, P., Kühn, Z. Rovnost a diskriminace. Praha: C. H. Beck, 2007, ISBN 978-80-7179-584-1
4. Bůžek, A., Michalík, J. Infomatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání. Olomouc: Universita Palackého, 2000, ISBN 80-244-0054-5
5. Čapek, J. Právní slovník evropské ochrany lidských práv, Orac, Praha, 2002, ISBN 80-86199-55-X
6. Čermák, M., Špondrová, P. Férová škola nediskriminuje. Brno: Liga lidských práv, 2007, ISBN 978-80-903473-3-5
7. Černý, J., a kol. Sociální diskriminace pod lupou. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2006, ISBN 80-903331-7-6
8. Fredman, S. (překlad Tereza Kodíčková) Antidiskriminační právo, Multikulturní centrum, Praha, 2007, ISBN 978-80-254-1054-7
9. Hendl, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4
10. Chudý, Š., Kašpárková, S., a kol. Didaktická propedeutika. Zlín: Universita Tomáše Bati ve Zlíně, ISBN 80-7318-225-4
11. Jílek, D., Větrovský, J., Obrovská, L., a kol. Studie o právech dítěte. Brno: Česko-britská

o.p.s., 2011, s. 124. ISBN 978-80-260-0377-9

12. Kábrt, J. Latinsko-český slovník. Praha: LEDA, 2000, ISBN 80-85927-82-9
13. Kykalová, M. a kol. Antidiskriminační vzdělávání a veřejná správa v ČR: příručka pro zaměstnance veřejné správy. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2007, ISBN 978-80-239-9597-8
14. Průcha, J. Perspektivy vzdělání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983
15. Štěpánková, M., Čižinský, P. Antidiskriminace: pravdy a mýty o rovnosti. Praha: Poradna pro občanství, 2007.

Zákony a právní normy:

16. Všeobecná deklarace lidských práv OSN ze dne 10.12.1948
17. Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace OSN ze dne 21.12.1965 (Vyhláška MZV č. 95/1974 Sb.)
18. Úmluva o právech dítěte OSN ze dne 20.11.1989 (Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb.)
19. Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (Sdělení FMZV č. 209/1992 Sb.)
20. Evropská sociální charta ze dne 18.10.1961 (Sdělení MZV č. 14/2000 Sb.)
21. Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin Rady Evropy, ze dne 1.2.1995
22. Směrnice Evropského parlamentu a Rady č. 2000/43/ES, ze dne 29.6.2000
23. Ústava České republiky
24. Listina základních práv a svobod
25. Zákon č. 198/2009 Sb.
26. Zákon č. 435/2004 Sb.
27. Zákon č. 361/2003 Sb.
28. Zákon č. 143/1992 Sb.
29. Zákon č. 561/2004 Sb.
30. Zákon č. 40/2009 Sb.
31. Zákon č. 140/1961 Sb. (ve znění účinném do 31.12.2009)

32. Zákon č. 200/1990 Sb.
33. Zákon č. 65/1965 Sb. (ve znění účinném do 31.12.2006)
34. Zákon č. 262/2006 Sb.
35. Zákon č. 29/1984 Sb. (ve znění účinném do 31.12.2004)
36. Zákon č. 564/1990 Sb. (ve znění účinném do 31.12.2004)
37. Zákon č. 196/2009 Sb.
38. Zákon č. 349/1999 Sb.
39. Zákon č. 99/1963 Sb.
40. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 48/2005 Sb.
41. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb.
42. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb.

Internetové zdroje:

43. www.msmt.cz
44. www.errc.org
45. www.uiv.cz
46. www.sojdrova.cz
47. www.rovneprolezitosti.cz
48. www.poradna-prava.cz
49. www.llp.cz
50. www.eurydice.org
51. www.echr.coe.int
52. www.mzv.cz
53. www.vlada.cz
54. www.detskaprava.cz

Další prameny

55. Rozsudek ESLP ve věci D.H. a ostatní proti České republice ze dne 7.2.2006 (stížnost č. 57325/00)

56. Rozsudek ESLP, Velký senát, ve věci D.H. a ostatní proti České republice ze dne 13.11.2007 (stížnost č. 57325/00)
57. Rozsudek ESLP ve věci Abdulaziz, Cabales a Balkandali v. Spojené království, ze dne 28.5.1985 (stížnost č. 9214/80, 9473/81, 9474/81)
58. Usnesení Ústavního soudu České republiky č. 297/99 ze dne 20.10.1999
59. Národnostní složení obyvatelstva. Český statistický úřad. Stav ke dni ke dni 1.3.2001, uveř. dne 18.10.2003, dostupné z <http://notes2.czso.cz/csu/2003ediciplan.nsf/p/4114-03>
60. Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR, uveř. dne 24.10.2005, dostupné z <http://www.msmt.cz/Files/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>
61. Schéma vzdělávací soustavy České republiky v školním/akademickém roce 2010/11, Ústav pro informace ve vzdělávání, dostupné z <http://www.uiv.cz/soubor/4406>
62. Struktury vzdělávacích systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, vydání 2009/10, , dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/educz_0910.pdf
63. Schorm, A. Seminář „Vzdělávání romských dětí v České republice“, ze dne 17. března 2008, Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva k problému zařazování romských dětí do zvláštních škol v České republice a výkon tohoto rozsudku, dostupné z http://www.sojdrova.cz/dokumenty/Rozsudek_Evropskeho_soudu_pro_lidska_prava.pdf
64. Zpráva Výboru pro práva dítěte OSN, ze dne 4.8.2011. Přezkoumání zpráv předložených Státy v souladu s Článkem 44 Úmluvy o právech dítěte. Závěrečná doporučení: Česká republika. CRC/C/CZE/C-03

65. Zpráva Poradního výboru k Rámcové úmluvě o ochraně národnostních menšin Rady Evropy. Třetí stanovisko k České republice, ze dne 1.6. 2011. ACF/OP/III(2011)008

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Seznam respondentů pro výzkum

Příloha č. 2 – Seznam okruhů otázek pro výzkum u respondentů

Příloha č. 1

Základní škola Malostranská, Praha 1, Josefská 626/7

Základní škola Curieových, Praha 1, nám. Curieových č. 886/2

Základní škola Botičská, Praha 2, Botičská č. 130/8

Základní škola Na Smetance, Praha 2, Na Smetance č. 505/1

Základní škola Chelčického, Praha 3, Chelčického č. 2614/43

Základní škola Jeseniova, Praha 3, Jeseniova č. 2400/96

Základní škola Na Beránku, Praha 4, Pertoldova č. 3373/51

Základní škola Ke Kateřinkám, Praha 4, Ke Kateřinkám č. 1400/2

Základní škola prof. Švejcara, Praha 4, Mráčkova č. 3090/2

Základní škola Janského, Praha 5, Janského 2189/18

Základní škola Vladislava Vančury, Praha 5, Hauptova č. 591

Základní škola Emy Destinnové, Praha 6, Nám. svobody č. 930/3

Základní škola generála Peřiny, Praha 6, Socháňova č. 1139/19

Fakultní základní škola U studánky, Praha 7, Umělecká č. 850/8

Základní škola Františky Plamínkové, Praha 7, Františka Křížka č. 490/2

Základní škola Burešova, Praha 8, Burešova č. 1130/14

Základní škola Bohumila Hrabala, Praha 8, Zenklova č. 52/26

Základní škola Generála Janouška, Praha 9, Generála Janouška č. 1006/21

Základní škola Litvínovská, Praha 9, Litvínovská č. 500/5

Základní škola Vybíralova, Praha 9, Vybíralova č. 964/8

Základní škola Švehlova, Praha 10, Švehlova č. 2900/12

Základní škola Hornoměcholupská, Praha 10, Hornoměcholupská č. 873

Příloha č. 2

Otázky pro výzkum k diplomové práci na téma „Právo na vzdělání a diskriminace“:

1. Zajišťuje Vaše škola vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou mj. způsobeny jejich původem v sociokulturně znevýhodňujícím prostředí?
2. Jakým způsobem probíhá zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků?
3. Se kterými zařízeními nejvíce spolupracujete, při zjišťování a určování speciálních vzdělávacích potřeb žáků, způsobenými jejich původem v sociokulturně znevýhodňujícím prostředí:
 - ped. psych. poradny
 - soc.-ped. centra,
 - mateřské školy,
 - oddělení péče o dítě, příslušného úřadu městské části
 - střediska výchovné péče
 - Policie České republiky
 - nebo jiné?
4. Kdo a jakým způsobem dává podnět k tomu, aby byl žák zařazen (diagnostikován) do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
5. Popište prosím proces, jakým jsou tito žáci přijati do školy a zařazeni do vzdělávacího systému.
6. Jakým způsobem je ve Vaší škole zajištěno vzdělávání těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, např. : - přípravné třídy,
 - speciální třídy,
 - třídy, či skupiny se speciálně upravenou výukou apod. ?
7. Pokud Vaše škola zřizuje tzv. přípravné, nebo jiné obdobné třídy, jaké s nimi máte obecně zkušenosti?
8. Má Vaše škola vytvořen vzdělávací program pro tyto žáky a pokud ano, tak v jaké formě:
 - je součástí součástí celkového ŠVP Vaší školy?
 - je vytvářen speciálně pro skupinu (třídu) těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
 - je vytvářen individuální vzdělávací program, nebo plán pro každého jednotlivého žáka?
9. Které školské, nebo vzdělávací zařízení zajišťuje vzdělávání žáků s těmito vzdělávacími potřebami, jenž patří do Vaší spádové působnosti, pakliže Vaše škola toto vzdělávání nezajišťuje?
10. Vzhledem k tomu, že výzkum hodlám doplnit i statistickými ukazateli, žádám Vás o sdělení následujících údajů, z uplynulého školního roku 2009/2010, pokud je Vaše škola

eviduje:

- a) Celkový počet žáků přijatých k výuce ve šk. r. 2009/10
- b) Z toho celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přijatými k výuce ve šk. r. 2010/11
- c) Z toho počet žáků pocházejících ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí

- d) Celkový počet žáků pocházejících z národnostních menšin, který prosím rozdělit podle příslušnosti k národnostním menšinám: **Romové, Slováci, Ukrajinci, Vietnamci, Rusové, Číňané**, a ostatní

- e) Z toho počet žáků, kteří byly zařazeni k výuce jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

- f) Celkový počet žáků, kteří byli přeřazeni do běžné výuky v běžných třídách ze speciálních tříd, škol, skupin apod. ve šk. r. 2009/10