

V Praze dne 14. prosince 2018

Vážený pane premiére,
vážený pane ministře,
vážená paní náměstkyně, vážený pane náměstků,

reaguji tímto na otevřený dopis zástupců řady nevládních neziskových organizací, jímž kritizují návrh novely vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Je vskutku s podivem, kolik manipulativních tvrzení, opírajících se nadto o zjevnou dezinterpretaci veřejně dostupných mezinárodních dokumentů, dokázali autoři vtěsnat na necelé tři stránky textu. Neváhají dokonce výslovně obvinít ministerstvo, že „jedinou motivací (pozn.: pro navrhované odstranění tzv. jednodruhovosti speciálních škol) je vyloučení žáků s postižením z běžného vzdělávacího systému.“ Což už je tedy opravdu „silná káva“, na niž by bylo možno reagovat trestním oznámením, neboť jde o zjevnou a snadno prokazatelnou pomluvu.

Nyní ke konkrétním tvrzením autorů otevřeného dopisu.

Prvním z nich je to, že některé změny v návrhu novely „jsou v rozporu se závazkem České republiky postupně zavádět inkluzivní vzdělávací systém a realizovat tak právo každého žáka na inkluzivní vzdělávání i povinností předcházet diskriminaci romských dětí v přístupu ke vzdělávání.“ Pro přehlednost bych citovanou větu rozdělil na dvě samostatná témata: údajnému rozporu se závazkem přecházet diskriminaci romských dětí v přístupu ke vzdělávání se budu věnovat později.

První tvrzení se opírá hned o několikerou dezinterpretaci Článku 24 „Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením“ (dále jen „Úmluva“). Asi největší (byť i ne jediná) „podpásovka“ spočívá v tom, že jsou na přeskáčku citovány jen části druhého odstavce předmětného ustanovení (a to ještě jen ty, které se pisatelům hodí), zatímco první odstavec, *vymezuje samotný cíl vzdělávání osob se zdravotním postižením*, „cudně“ opomíjejí.

Považuji za nezbytné jej proto ocitovat v plném znění:

1. Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání. S cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí začleňující vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání zaměřené na:

a) plný rozvoj lidského potenciálu a smyslu pro vlastní důstojnost a uvědomění si vlastní hodnoty, stejně jako na posilování úcty k lidským právům, základním svobodám a lidské různorodosti;

b) rozvoj osobnosti, nadání a kreativity osob se zdravotním postižením, jakož i jejich duševních a tělesných schopností, v co největší možné míře;

c) účinné zapojení osob se zdravotním postižením do života ve svobodné společnosti.

Zejména v souvislosti s odst. 1 písm. b) je důležité „vrátit do hry“ i ust. odst. 2 písm. e), které si pisatelé „skromně“ nechali pro sebe. Zní takto: (státy zajistí, aby) „účinná opatření individualizované podpory byla realizována v prostředí, které v souladu s cílem plného začlenění maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj.“

Vzhledem k tomu, jak autoři otevřeného dopisu překrucují skutečný obsah i význam Úmluvy, je třeba zdůraznit toto:

Čl. 24 Úmluvy sice již „preambulně“ vytyčuje obecný princip inkluze, ovšem na druhé straně jsou zde jasně dané i mantinely onoho začleňování ve vztahu *ke každému jednotlivci*, neboť zdaleka ne vždy onen obecný princip naplňuje pouhé „sesypání“ dětí s postižením a bez něj „na jednu hromadu“ (což je mimochodem přesná charakteristika modelu tzv. společného vzdělávání u nás). Znamená to totiž, že je nutno vždy a ve všem (tedy i v konkrétní institucionální formě vzdělávání) přesně vážit, co je pro konkrétní dítě optimální.

Pisatelé se ovšem dychtivě dovolávají i údajně autoritativní interpretace Úmluvy, kterou poskytuje členským státům Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením (dále jen „Výbor“). Jakkoli i zde překládají originál textu dokumentu „*General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education*“ velmi „flexibilně“, měla by vláda ČR věnovat nezkrácené podobě textu maximální pozornost. Autorům dopisu se sluší poděkovat alespoň za to, že na tento alarmující text upozornili.

Samotná Úmluva je na základě Čl. 10 Ústavy ČR od 12. února 2010 součástí právního řádu ČR. Její právní síla je tudíž veliká – **tím spíše ovšem není naprosto možno její obsah svévolně měnit pouhým výkladem či interpretací Výboru.**

Ten ovšem, byť i zaobaleně, interpretuje Čl. 24 Úmluvy způsobem, který není vůbec slučitelný s jeho skutečným obsahem. Citují: „Progressive realization means that States parties have a specific and continuing obligation *‘to move as expeditiously and effectively as possible’* towards the full realization of article 24. This is non compatible with sustaining two systems of education: mainstream and special/segregated education system.“

Neboli „Progresivní realizace“ (nikoli závazek, jak opět úmyslně nesprávně překládají pisatelé) znamená... A nyní již „na tvrdo“: „Toto není slučitelné s udržováním dvou vzdělávacích systémů – běžného a speciálního.“

Absurditu takovéto „interpretace“ pisatelé dopisu jen podtrhují svým vyjádřením, že „kroky, které nevedou k postupnému odstraňování speciálního vzdělávacího systému, jsou v rozporu s tímto mezinárodním závazkem a **právem žáků na inkluzivní vzdělávání.**“

Nejde jen o to, že Čl. 24 Úmluvy žádný závazek k likvidaci systému speciálního školství neobsahuje, a z textu jej nelze odvodit ani náhodou, ale zároveň velmi pěkně ukazují, jak „pěkně“ lze práva ohýbat do protisměru, žel nejen v totalitních systémech.

Pokud by totiž všechny signatářské státy Úmluvy přistoupily na tento „závazek“, právo na inkluzivní vzdělávání by se změnilo v povinnost, neboť by osoby se zdravotním postižením (bez ohledu na věk) rázem přišly o jakoukoli možnost volby! Odlehčeně řečeno, je to „právo“ toho druhu, o němž hovoří slavný výrok Henryho Forda z dob automobilové dávnověku: „Každý zákazník má právo zvolit si jakoukoli barvu auta, pokud bude černá.“

Nejde vůbec o nějakou hru se slovíčky: každý skutečně inkluzivní, tedy **začleňující** vzdělávací systém plně reflektuje skutečnost, že i při sebevětší představitelné podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách budou vždy existovat případy, kdy prostředí *jakékoli* běžné školy není pro konkrétní dítě začleňující, a kdy se samotný žák začleněn necítí, i kdyby měl k ruce pět asistentů, čtyři paravány a tři tablety.

V této souvislosti lze za velmi ilustrativní označit legislativní vyjádření uvedené skutečnosti termínem „nejméně omezující prostředí“ (*the least restrictive environment*), které patří k hlavním

pilířům amerického zákona o vzdělávání osob se zdravotním postižením (*Individuals with Disabilities Act – IDEA*). Což mimo jiné názorně ukazuje, co (resp. *kdo*) leží v samém ohnisku zájmu tamního systému vzdělávání osob se zdravotním postižením: nikoli jakýsi shora naoktrojovaný systém jediné správné cesty, jak jej „pěkně“ ve svém otevřeném dopise adorují jeho autoři, nýbrž **konkrétní žák**, jehož vzdělávání se má odehrávat v konkrétní škole.

Ale zpět ke sbírce pozoruhodných výroků obsažených v otevřeném dopise.

„Ačkoli je zřejmé, že přechod ze segregovaného (dvouproudého) vzdělávacího systému nelze realizovat ze dne na den, kroky, které **nevedou k postupnému odstraňování speciálního vzdělávacího systému, jsou v rozporu s tímto mezinárodním závazkem a právem žáků na inkluzivní vzdělávání.**“

„Z mezinárodních závazků České republiky plyne povinnost státu činit postupné kroky **k odstraňování speciálního vzdělávacího systému.**“ (Pozn.: zvýraznění textu jsem provedl já.)

Sotva lze motivaci pisatelů vyjádřit jasněji: speciální školy je třeba zlikvidovat! To, že jsou citované věty jasně prokazatelnou lží, nevádí. Stejně jako to, že tvrdě vyžadovaný pedagogický ráj jednotné školy se nekoná dokonce ani v těch zemích, jejichž údajným příkladem spolky typu ČOSIV nejraději poukazují, tedy ve Skandinávii. O Rakousku a Německu se zachovanými „zvláštními“ školami (Sonderschulen resp. Förderschulen) pro jistotu ani nemluvě.

Nyní jednotlivě:

Dánsko má plně zachovaný systém speciálního školství, v němž se vzdělává 5,6% všech žáků, přitom na ně jde 30% veškerých finančních prostředků určených pro základní školství.

Švédsko disponuje rovněž regulérním systémem speciálního školství, které navštěvuje celkem cca 10 tisíc dětí. Z toho 9 a půl tisíce navštěvuje základní školy pro děti se vzdělávacími obtížemi. Zajímavé je i personální zajištění celé školské administrativy: Ministerstvo (jako orgán politický a legislativní) má přibližně 200 zaměstnanců, Národní agentura pro vzdělávání (řídí „běžné“ školství administrativně, odborně a finančně) 250, Školní inspekce 300, a konečně **Národní agentura pro speciální vzdělávání (řídí systém speciálního školství) 1.200 zaměstnanců!** Z toho mj. vyplývá i odborný potenciál nejvyšší řídicí úrovně – do porovnání s personální situací na našem MŠMT bych se raději ani nepouštěl..

Finsko s cca polovičním počtem obyvatel oproti ČR vzdělává ve speciálních školách cca 5 tisíc žáků (tedy na počet obyvatel zhruba srovnatelně se Švédskem). Obvyklou formou vzdělávání pro žáky s LMP je **skupinová integrace ve speciálních třídách** běžných škol, kde většina výuky probíhá pod vedením speciálního pedagoga (jako u nás v případě speciálních tříd pro žáky s LMP při běžných ZŠ), a pouze v předmětech, kde je nelimituje mentální postižení (hudební, tělesná či výtvarná výchova apod.) se vzdělávají s tzv. intaktními spolužáky. **Při výuce v běžné třídě jsou standardem dva učitelé, z nichž jeden musí mít speciálně pedagogickou kvalifikaci.**

Norsko má nejinkluzivnější systém ze všech čtyř skandinávských zemí, nicméně jakkoli by měla být speciální podpora primárně poskytována v běžných třídách, platí to pouze v případě 28% žáků se zdravotním postižením. **59% (kam patří právě žáci s LMP) se jich vzdělává v menších skupinách.** Stejně jako ve Finsku je podporováno zapojení dvou pedagogů, z toho jeden je kvalifikovaný speciální pedagog.

Zde je třeba podotknout, že existence a počet speciálních škol se neodvíjí od nějaké „vyspělosti“ uvažování, nýbrž v první až desáté řadě od geografických faktorů každé země. Je pochopitelné, že

čím větší je rozloha země a geograficky podmíněná velikost sídel na jedné straně, a čím menší je počet obyvatel (a tedy hustota osídlení) na straně druhé, tím méně zde z logických důvodů bude existovat speciálních škol – sotva lze předpokládat, že budou rodiče absolvovat denně mnohahodinovou cestu do speciální školy, i kdyby to jejich dítěti stokrát prospělo. Kouzlem nechtěného se nedávno stala předmětem frenetického vychvalování kanadské provincie Nový Brunšvík, kde neexistují vůbec žádné speciální školy. Kdybychom nevěděli, že zde na rozloze jen o málo menší než má ČR žije méně obyvatel než na Praze 4, a největší město nepřesahuje počtem obyvatel pražský Žižkov, jistě bychom byli v pokušení smeknout.

„Za stěžejní problematické body (...) považujeme opětovné odstranění možnosti vzdělávat děti, žáky a studenty s postižením jen ve školách, které jsou specificky zřízené jako specializované na podporu žáků s určitým druhem postižení. Důvodem pro tuto úpravu je podle Ministerstva problém s dostupností takto specializovaných škol, například v oblastech s nižší populací, a pravděpodobně rovněž problém s nízkou naplněností speciálních škol. Řešením nedostupnosti kvalitního a na potřeby orientovaného vzdělávání pro žáky s postižením je však implementace inkluzivního vzdělávání a zajištění dostačující podpory v běžných místních základních školách, nikoli opětovné rozšiřování možnosti umístění žáků do speciálních škol.

Není vůbec patrné, jak mohou školy, které jsou zaměřeny na vzdělávání žáků se všemi druhy postižení, těmto žákům poskytnout kvalitní specializovanou podporu. Každý žák s postižením má své vysoce individuální vzdělávací potřeby, a tyto nejen, že se liší u každého žáka v rámci téhož typu postižení, ale jsou zcela nesouměřitelné s žáky s odlišným druhem postižení.“ (Následuje již výše citovaná třeskutá věta o hanebném záměru MŠMT vyloučit žáky s postižením z běžného vzdělávacího systému.)

Tolik stupidity a/nebo cynické demagogie pohromadě se hned tak nevidí. Buď pisatelé vůbec nevědí, o čem píší (pak slovy bývalého francouzského prezidenta „promeškali příležitost mlčet“), nebo to naopak vědí velmi dobře. Pak je ovšem evidentně jejich motivací něco zcela jiného, než prosazování skutečných zájmů právě těch dětí, jimiž se tak čacky ohánějí.

Navrhované „řešení“ lokální nedostupnosti adekvátního vzdělávání pro některé žáky se SVP „implementací inkluzivního vzdělávání a zajištění dostačující podpory v běžných místních základních školách“ má všechny parametry řešení hladu poddanského lidu z úst Marie Antoinetty: „Proč tedy nejede koláče?“ Jistě, nejsnáze se s problémy vypořádává ten, kdo je nikdy nemusí řešit – to nám např. předsedkyně ČOSIV Mgr. K. Laurenčíková předvádí už pěknou řádku let. Jak si máme konkrétně představit onu „implementaci“ v běžné základní škole tam, kam jezdí autobus jen v úterý a v únoru, nebo naopak v přečpaných třídách pražské základní školy, kde už tři roky marně shánějí mj. učitele pro první stupeň, protože na trhu práce prostě žádní nejsou? Dumáním nad takovými „maličkostmi“ přece nebudou naši plamenní „inkluzionisté“ ztrácet čas, že...

Obzvláště půvabná je starost o to, jak by si vůbec mohly speciální školy poradit s žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Každý žák s postižením má přece „vysoce individuální vzdělávací potřeby“ (vida, náhle si toho všimli!). Takže speciální pedagog „vyučeny“ např. pro zrakově postižené nemá naprosto šanci vzdělávat jiné žáky než nevidomé nebo slabozraké, zatímco „běžný“ učitel bez jakékoli speciálně pedagogické kvalifikace hravě „implementuje inkluzivní vzdělávání“ ve třídě, kde má 5 – 6 žáků s diametrálně odlišnými, často poměrně závažnými diagnózami. Abych se udržel v mezích slušného vyjadřování, přetavil bych svoje pocity nad

takovými výrony moudrosti do oblíbené teze mé nebožky babičky: „To máte za to, že se nemodlíte...“

„V této souvislosti je nutné připomenout, že rozšíření možností do škol pro žáky s mentálním postižením umísťovat i žáky bez mentálního postižení se **úzce dotýká také vzdělávání romských žáků**, kteří v českém vzdělávacím systému historicky čelí systémové diskriminaci a segregaci, která se projevovala a projevuje zejména výrazně disproportčním zastoupením těchto žáků ve speciálních školách a zejména tzv. školách praktických (...).“

A už je to venku – šídlo v pytlí neutajíš! Samozřejmě, že se možnost zřizovat třídy pro žáky s jiným druhem postižení v bývalých základních školách praktických nijak (natožpak „úzce“) nedotýká vzdělávání romských žáků – tuto „osvědčenou“ kartu však údajní zastánci práva na inkluzivní vzdělávání vynášejí vždy, když potřebují někoho preventivně zadupat do země.

Takže se po vyslechnutí zpráv Rádia Jerevan podívejme, o co jde doopravdy. Jak řečeno výše, skutečně inkluzivní vzdělávací systém musí disponovat možnostmi jak se adekvátně postarat i o děti, které z jakýchkoli důvodů čelí v sebelepší mainstreamové škole reálnému nebezpečí faktického vyčlenění, a přitom „věcně příslušná“ speciální škola není vzhledem ke vzdálenosti od místa bydliště žáka dostupná.

Právě pro tuto skupinu dětí musí existovat možnost vzdělávání, když ne v ideálním, tedy – slovy americké legislativy - v „nejméně omezujícím prostředí“. Jímž může klidně být i škola s třídami pro lehce mentálně postižené žáky, pokud se děti bez mentálního postižení budou vzdělávat v „běžné“ třídě, pouze se spolužáky bez mentálního postižení, a podle RVP pro ZV (byť i s individuálně nastavenými výstupy, podle limitů konkrétního druhu zdravotního postižení). Takovéto řešení se nabízí v případě těch druhů závažnějších postižení, která vyžadují vysoce individuální přístup v malém kolektivu pod vedením kvalifikovaného speciálního pedagoga – tedy právě to, co může nabídnout mnohem spíše škola speciální než běžná.

Netřeba snad zdůrazňovat, že k dalším klíčovými parametrům inkluzivního systému patří i jeho horizontální propustnost – tedy aby se v každém období vzdělávání mohl žák, jehož deficit se podaří dostatečně vykompenzovat, vrátit zpět do institucí vzdělávacího mainstreamu. Propustnost systému podle představ autorů dopisu je oproti tomu pouze jednostranná: ze školy rovnou na ulici, resp. na „sociálku“ pro dávky.

Co je však zásadní: rodičům musí zůstat možnost volby té školy, kterou pro své dítě považují za nejlepší! To zdůrazňuji a podtrhávám, abych předešel nesmyslným nařčením, že jako speciální pedagogové upíráme rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami právo na volbu běžné školy. Rozhodně nikoli – naopak! Pokud něco v tomto punktu navrhujeme, pak to, že by se mělo rodičům dostat dopředu dostatek objektivních informací nejen o výhodách, ale i o rizicích výběru té které školy. Příklad: rodiče žáků s LMP by měli být rozhodně seznámeni s tím, že běžná škola vzhledem k nepatrné hodinové dotaci pracovního vyučování nemůže adekvátně rozvíjet manuální dovednosti žáků s LMP, pro jejichž další životní uplatnění je přitom právě rozvoj těchto dovedností klíčový.

Naprosto **komukoli** však upíráme právo na to, aby právo volby upíral rodičům. A přesně to autoři otevřeného dopisu činí, když v konečném důsledku navrhuji **jakoukoli možnost volby zrušit!**

Téma vzdělávání romských dětí a žáků s inkluzí skutečně souvisí a v mnoha bodech se s ní prolíná. Vzhledem k jeho specifčnosti se mu však věnuji v příloze svého listu. Jedná se o část

obsáhlejšího textu, který jsem dne 21. dubna 2016 rozeslal všem členům tehdejší vlády – z věcného hlediska nemám (bohužel) důvod na jeho znění nic měnit.

Na tomto místě jen velmi stručně. Důvody, proč i dnes vzdělávají bývalé základní školy praktické (dnes mají vsutku poetický název „školy zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona“) nadproporční počet romských žáků, leží zcela mimo tyto speciální školy. Do těch se totiž *bez výjimky* dostávají až na základě dlouhodobého, opakovaného selhávání v běžné základní škole, a jen s náležitým doporučením příslušného školského poradenského zařízení.

Případná diskriminace Romů ve vzdělávání tedy nevyhází ze škol speciálních, ale právě jen ze škol vzdělávacího mainstreamu, přičemž krucíální roli zde hraje nastavení učiva základní školy. Je absurdní, že se devítileté děti učí o roli obou komor Parlamentu či o statutárních městech, jedenáctileté o mitochondriích, a všichni dohromady namísto rozvoje aktivního ovládnání českého jazyka již od čtvrté třídy pouze pitvají jeho pomyslnou mrtvolu ve stovkách hodin slovních a větných rozborů. Atd., atd.

Jestliže toto vše nezvládá i podle posledního zjištění České školní inspekce převážná většina „běžných“ žáků (navzdory pomoci rodičů i části příbuzenstva), jak to asi mají „dát“ děti romské, bez ohledu na jejich intelektové předpoklady?

Je signifikantní, že na toto zjevné ohnisko problému nikdy naši samozvaní obhájci práv romských dětí nepoukazují! Zato jako kolovrátek donekonečna opakují jedinou „písničku“: dokud nezavřete speciální školy, Česká republika diskriminuje Romy v přístupu ke vzdělávání.

Vážený pane premiére, pokud se ztotožňujete s argumentací pisatelů otevřeného dopisu, jistě budete souhlasit s mým následujícím návrhem. Protože vysoké školy rovněž nenavštěvuje náležité procento romských studentů (studuje jich zde naopak hanebně málo), navrhuji zrušit i ty. Logika je totiž úplně stejná...

Pokud se však přikloníte k našim argumentům, žádám Vás, abyste se jako předseda vlády České republiky zasadil o to, aby dosavadní dominanci militantních ideologů v ovlivňování podoby vzdělávacího systému podle jejich představ, projevující se v praxi ustavičnými experimenty na celé žákovské populaci, nahradilo uvážlivé zvažování takových změn, které prokazatelně povedou ke zlepšování šancí nastupující generace uspět ve stále rychleji se měnícím světě.

Tento dopis (včetně přílohy) prosím považujte rovněž za otevřený.

S pozdravem

Mgr. Martin Odehnal

předseda Asociace speciálních pedagogů ČR

