

Iceland 
Liechtenstein
Norway grants

Aktuální otázky ochrany práv dětí Informování dětí o jejich právech

Dalibor Jílek, Irena Čechová (eds.)





EHP-CZ04-BFB-1-018-01-2017

Informovanost ohrožených dětí o jejich situaci, právech a možnostech ochrany

Aktuální otázky ochrany práv dětí

Informování dětí o jejich právech

AUTOŘI STUDIÍ

Robin Brzobohatý

Martina Cirbusová

Eva Janíčková

Dalibor Jílek

Zdeněk Kapitán

Michaela Trávníčková

Michaela Zdráhalová

RECENZOVALI

Mgr. Petra Ali Doláková

PhDr. Antonín Bůžek, Ph.D.

Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

KOREKTURA

Mgr. Ivana Mazánková

Česko-britská o.p.s.

Helfertova 24

613 00 Brno

IČ: 27754758

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| Předmluva (Vladimír Smékal)..... | 15 |
| Poznámka na okraj (Dalibor Jílek)..... | 17 |
| I. Vzdělání a respekt k lidským právům..... | 19 |
| (Dalibor Jílek) | |
| 1. Teleologické a sémantické vysvětlení | |
| 2. Charta OSN - zásada respektu | |
| 3. Právo na vzdělání: Eastermanova doložka | |
| 4. Volba vzdělání | |
| 5. Poslední úryvek preambule | |
| 6. Přerod morálních práv a povinností | |
| 7. Právo znát, žádat a obdržet informace o lidských právech | |
| II. Informování ohrožených dětí o jejich právech a zapojování...70 | 70 |
| do procesu sociálně-právní ochrany | |
| (Michaela Trávníčková, Michaela Zdráhalová) | |
| 1. Úvod do problematiky příspěvku | |
| 2. Použité pojmy a zkratky | |
| 3. Teoretický vhled do zapojení dětí | |
| 4. Pojetí participace dětí ve jmenované studii | |
| 5. Příprava studie a její provedení | |
| 6. Analýza a interpretace dat - základní kategorie | |
| 7. Životní kontext ohroženého dítěte | |
| 8. Zkušenosti dětí se zapojením do procesu SPOD | |
| 9. Informovanost o dětských právech | |
| 10. Dovednost vyhledat pomoc | |
| 11. Povědomí o možnosti stížnosti | |
| 12. Zabíhající se praxe a budoucí výzvy zapojování dětí aneb Výstupy studie | |
| 13. Doporučení konkrétních postupů k vyššímu zapojování dětí do SPO v praxi | |
| 14. Závěr | |

III. Edukace dospělých ve věci participačních práv dětí.....136

v procesu ochrany práv dětí

(Zdeněk Kapitán)

1. Úvod

1.1. Obecné poznámky

1.2. Vymezení teze a cílů

2. Účelová definice edukace

2.1. Pedagogická východiska

2.2. Právní východiska

3. Exkurz - vývoj „reformy“ systému péče o ohrožené děti

4. Systémová podpora participace dětí v podmínkách Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí

4.1. Základní systémové nastavení

4.2. Hodnotové zdůvodnění participace

4.3. Širší kontext nastavení pro participaci

4.3.1. Zaměstnanci Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí jako sociální pracovníci

4.3.2. Profesionální identita zaměstnanců Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí

4.4. Některé instrumenty podporující participaci

4.4.1. Plánování zaměřené na člověka

4.4.2. Komunikační dovednosti

5. Konkrétní způsoby edukace

5.1. Edukace eo ipso

5.2. Konference, semináře a workshopy

5.3. Zapojení se do veřejné a odborné diskuze

5.4. Podpora rodičů a jiných dospělých a spolupráce s nimi

5.5. Svépomocné rodičovské skupiny

5.6. Právní kliniky a street law

5.7. Mediace a případové konference

5.8. Spolupráce se sdělovacími prostředky

5.9. Informační materiály

6. Závěr

IV. Diskuze nad dětským ombudsmanem.....172

(Martina Cirbusová)

1. Úvod

1.1. Analýza institucionálního zajištění ochrany práv dětí v ČR

1.1.1. Popis stávajícího stavu pohledem dospělých

1.1.2. Popis stávajícího stavu pohledem dětí

2. Popis současného stavu fungování veřejného ochránce práv v otázce ochrany práv dětí

2.1. Interní postupy v případě dětských podání

2.2. Kompetence veřejného ochránce práv v případě ochrany práv dětí

3. Koncept dětského ombudsmana

4. Základní role a funkce dětského ombudsmana

5. Činnost dětských ombudsmanů u partnerů projektu

6. Základní právní rámec pro posouzení podoby, rolí a funkcí dětského ombudsmana v ČR

7. Závěr

V. Uplatňování participace při práci s rodinným systémem.....202 v kontextu sociální práce

(Eva Janíčková)

1. Úvod: Participace jako efektivní nástroj při práci s rodinným systémem

2. Posílení rodiny - Insoo Kim Berg

2.2. Úvodní fáze

2.3. Proces nastavení spolupráce

2.4. Užitečné otázky a další techniky vedení rozhovoru

2.5. Práce s rodinou

2.6. Speciální problémy

3. Otevřené dialogy - Jaako Seikkula, Tom Erik Arnkil

3.1. Anticipační dialog

3.2. Principy a proces anticipačního dialogu

3.3. Síťová setkání

3.4. Komplexní přístup založený na spolupráci sítí (využitelný zejména v krizových situacích)

4. Závěr

VI. Ideové a metodologické předpoklady přístupu.....250 založeného na právech dítěte

(Robin Brzobohatý)

1. Úvod
2. Konceptualizace pojmů dítě a dětství
3. Modely práv dětí
 - 3.1. Kompetence dětí
 - 3.2. Práva dětí
 - 3.3. Dilema odlišnosti
4. Přístupy k právům dětí
 - 4.1. Paternalismus
 - 4.2. Liberacionismus
 - 4.3. Welfarismus
 - 4.4. Emancipační model
5. Přístup založený na právech
 - 5.1. Definice HRBA
 - 5.2.2. Odlišení HRBA od ostatních přístupů: dobročinnost - potřeby - práva
6. Přístup založený na právech dětí - children's rights based approach (CHRBA)
 - 6.1. Základní zásada HRBA / CHRBA
 - 6.1.1 Vlastní zásady HRBA / CHRBA
 - 6.1.1.1. Obecné vlastní zásady
 - 6.1.1.1.1. Odpovědnost
 - 6.1.1.1.2. Rovnost a nediskriminace
 - 6.1.1.1.3. Participace
 - 6.1.1.2. Specifické vlastní zásady
 - 6.1.1.3. Odvozené zásady CHRBA
 - 6.1.2. Praktické využití CHRBA
 - 6.1.2.1. Sporná povaha lidských / dětských práv
 - 6.1.2.2. Sporný obsah lidských práv
 - 6.1.2.3. Možnost soupeřících právních nároků
 - 6.1.2.4. Nedostatečný vliv CHRBA na společenskou praxi
 - 6.2. Praktické projevy aplikace CHRBA
 - 6.2.1. Neviditelná práva dětí
 - 6.2.2. Nahodilý přístup k právům dětí
 - 6.2.3. Selektivní přístup k právům dětí
 - 6.2.4. Řečnický přístup k právům dětí

6.2.5. Povrchní přístup k právům dětí

6.2.6. Reálný / substantivní přístup k právům dětí

6.2.6.1. Konkrétní provedení reálného přístupu k právům dětí - otázka anonymity

7. Závěr

Předmluva

Předložená studie o participaci dětí a informovanosti o jejich právech zasvěceně seznamuje každého, kdo se zajímá o stav právní ochrany dětí a spravedlivé řešení všech právních problémů, které se dětí a mládeže týkají. Předkládá poznatky i doporučení pro každého, kdo s dětmi a mládeží pracuje a kdo považuje za významné rozvíjet právní kulturu osobnosti dětí a mládeže.

Informace uvedené ve studii jsou přínosné nejen pro právníky (žalobce, obhájce, soudce a další), ale též pro rodiče, sociální pedagogy, sociální pracovníky, psychology a psychiatry i další zájemce. Nejen pro zainteresované odborníky, ale i pro laiky (rodiče a vychovatele) předkládá a objasňuje řadu principů a pojmů, které se dané oblasti týkají.

Každý, kdo pracuje s dětmi, ví, jak je někdy obtížné rozhodovat např. o osvojení dítěte, v o střídavé péči, o řešení přestupků v chování dětí (krádeže, násilí nebo jiné přestupky), ale i o právně nevhodném chování rodičů, příbuzných, učitelů a dalších pracovníků s dětmi a mládeží.

V tomto pohledu přináší studie zasvěcený pohled na všechny tyto problémy nejen u nás, ale představuje nám i informace a podněty ze zahraničí.

Cenné je, že informuje o všech lidských právech i o jejich omezeních, a vybízí, jak podávat aktuální a srozumitelné informace nejen žákům a pracovníkům s dětmi a mládeží, ale o stavu právní kultury naší společnosti vůbec.

Za podnětný lze považovat i výklad problematiky edukace, neboť vzdělávací role systému ochrany práv dětí je u nás ve vzdělávacím programu spíše na okraji zájmu.

I otevření debaty o zavedení funkce dětského ombudsmana je důležité, uvážíme-li, jak často se řešení problémů týkajících se dětských práv „přehrává“ z instituce na instituci.

Zdánlivě vedlejší je práce s pojmem „dítě jako občan“, ale i to lze považovat za významnou výzvu k uvažování o dětech v kontextu občanské demokratické společnosti. Předložená publikace představuje v tomto smyslu významný přínos pro uvažování o dětech a mládeži nejen v situacích porušování nebo nerespektování práv dětí, ale vůbec

i jako součást cílevědomého budování občanské kultury naší společnosti.

V kontextu debat o zavedení etické výchovy do vzdělávacího programu českého školství, které v současnosti probíhají, se jeví jako významné a nutné zařadit do etické výchovy komplexní a metodicky propracovaný výklad o dětských právech a jejich respektování.

Brno, září 2017

Vladimír Smékal

Poznámka na okraj

Český překlad Všeobecné deklarace lidských práv zatemňuje její univerzální povahu, formu i obsah. Pravidla deklarace autoritativně vyložila, co jsou lidská práva a svobody v univerzálním rozměru. Tato pravidla se praxí států postupně proměnila v závazná pravidla obecného mezinárodního práva a v obecné zásady právní. V tomto smyslu univerzalita neznačí totéž co obecnost, neboť zahrnuje bezvýjimečnou složku omnes.

Šestý úryvek preambule deklarace ustavuje univerzální povinnost platnou pro každého jednotlivce a každý vnitrostátní nebo mezinárodní orgán. Všichni mají za povinnost snažit se vyučováním a vzděláním podporovat respekt k lidským právům a svobodám. Závazný pokyn adresovaný všem, aby se vyučováním a vzděláním podporovala práva člověka je nedílnou součástí toho, co Komenský v Pampaedii nazval *cultura universalis* (univerzální vzdělání). Deklarace uložila každému všeobecnou povinnost podporovat a znát svá práva. A dětem je nevyhnutelné v tomto pomáhat. Je chmurnou, temnou otázkou, kdo a který orgán si je takové povinnosti vědom.

Úmluva o právech dítěte z roku 1989 dospěla ke stavu univerzálního přijetí (196 států). Její čl. 29 stanoví cíle univerzálního vzdělání (*cultura universalis*) v jeho jednotlivostech i ve smyslu funkčního sociálního celku. První odstavec ustanovení již na druhém místě zavazuje státy a jeho nejrůznější orgány, aby rozvíjely respekt k lidským právům a základním svobodám. Povinnost je tak smluvně zopakována. Obecný komentář č. 5 (CRC/GC/2003/5), který vypracoval Výbor pro práva dítěte v roce 2003, požaduje, aby děti znaly lidská práva, včetně vlastních práv, a porozuměly jim. Jejich znalost je bezpodmínečným předpokladem jejich každodenního účinného výkonu a požívání v jakékoli všednosti.

Výbor odkazuje na svůj první obecný komentář o cílech vzdělání, v němž připomíná, že pojem vzdělání (výchovy) k lidským právům se v jeho významu zjednodušuje. Vzdělávací programy v českém školním prostředí podceňují formální, neformální a informální výchovu k lidským právům. Přistupují k takovému vzdělání okrajově a pouze doplňkovým způsobem. Soustavné vzdělávání k lidským právům coby univerzální hodnotě a dobru od mateřských škol po univerzity třetího věku chybějí. Programy v tomto

ohledu opomíjejí Komenského důraz na všestrannost (omnino) takového vzdělávání. Zřetelně přehlížejí normativní požadavky vzdělávání o lidských právech skrze lidská práva a pro lidská práva.

Obecný komentář č. 5 podtrhuje povinnost rozvíjet vyučování a kompetence všech jednotlivců a orgánů v oblasti práv dítěte. Výchozí a průběžné vyučování se týká jedinců, kteří se zapojují do procesu provádění závazků pramenících z Úmluvy o právech dítěte. Výbor například výslovně jmenuje učitele či sociální pracovníky. Výbor pro práva dítěte znovu v roce 2011 se znepokojením připomenul, že nejsou zavedeny soustavné a průběžné vzdělávací programy o lidských právech, včetně práv dítěte, pro všechny odborníky pracujícími s dětmi a ve prospěch dětí. Stav se dosud vzdor snahám nezměnil.

Úmluva o právech dítěte a zejména Opční protokol zavádějící postup předkládání oznámení z roku 2011 mlčky předpokládá zavedení účinného, vůči dětem citlivého a dětem i jejich zástupcům dostupného vnitrostátního řízení o oznámeních. Jednalo by se o formální postup, jehož výsledkem by bylo přijetí mimosoudního rozhodnutí napravujícího porušení práva dítěte. Takový systém nápravy, jak zdůrazňuje Výbor v obecném komentáři č. 5, je nezbytný, aby práva dětí nabyla na opravdovém významu, aby povinnosti odvozené z práv dětí mohly být pod účinnou veřejnou kontrolou. Rozprava o ochránci práv dítěte coby orgánu s pravomocí rozhodovat o oznámení dítěte se odehrává bez přijetí jakéhokoli zákonodárného návrhu. Ani ratifikace příslušného protokolu stav nezměnila.

Esencí každého jednotlivce a každého vnitrostátního i mezinárodního orgánu je jeho dělný vztah k převzatým povinnostem.

Brno, září 2017

Dalibor Jílek

Vzdělání a respekt k lidským právům

Dalibor Jílek

Chválím každou skepsi, na niž smím odpovědět:

„Zkusme to!“

Friedrich Nietzsche

1. Teleologické a sémantické vysvětlení

Objektem kontextuálního rozboru je kodifikační příprava pravidla obsahujícího právo člověka na vzdělání, a to zejména se zřetelem na jeho jeden z podstatných cílů: posílit respekt k lidským právům a svobodám. Souběžným objektem je povinnost každého jednotlivce a každého orgánu společnosti vyučováním a vzděláním takový respekt podporovat. Rozhodujícím normativním rámcem takového rozboru je *Všeobecná deklarace lidských práv*. V závěru se upírá analytická pozornost k méně známému objektu: právu každého znát, žádat a obdržet informace o všech lidských právech a základních svobodách.

Kontextuální rozbor jmenovaných objektů se děje v matici anglického jazyka. Přitom deklarace byla připravována zejména ve francouzštině.¹ I ostatní úřední jazyky Spojených národů se při přípravě návrhu používaly. Francouzský text se ocitá ve vůdčím postavení. Francouzské úřední znění deklarace je ale stejně významné i závazné jako ostatní autentické verze. České úřední i neúřední překlady se nevztahují výhradně k francouzskému textu. Překlady berou do svědomité úvahy také anglický či ruský text. Mimoto se překlady v zájmu porozumění přizpůsobují českému odbornému názvosloví: právnímu i pedagogickému. Překlady též závisejí na jazykovém úzu doby.

Nakládání s českými úředními překlady bývá složité. Překlady si nevšímají průběhu přípravných prací a někdy přehlížejí význam i účel pravidla. Proto úřední a neúřední překlady neustále podléhají sémantickému srovnání s autentickými texty. Takové texty vytvářejí užší množinu komparátorů. Informační funkce českých překladů se

¹ Vodítkem pro napsání příspěvku se stala obsažná trojdílná kniha. SCHABAS, W. A. *The Universal Declaration of Human Rights. The Travaux préparatoires. Vol. I, II, III, October 1946 to November 1947*. Cambridge University Press: Cambridge, 2013.

tím nesnižuje i s vědomím toho jak nesnadný a namáhavý je tento proces. Nicméně v zájmu autenticity je nutné upravit úřední překlad pro účely vědecké i osvětové práce, aby byl zachován význam i smysl pravidla. Takový zásah může být posouzen jako jazykové odcizení, avšak někdy je naléhavé až imperativní. Zakládá věrnost smyslu a odkládá jazykový omyl.

Název deklarace Valného shromáždění OSN se změnil bez klamavého účinku, ale se sdílenými právními pochybnostmi. Výraz *mezinárodní* nahradil na návrh francouzského zástupce výraz *univerzální*. Český překlad změnu zaznamenal nevýstižně. S překladem výrazu *mezinárodní* by nebyl žádný překladový problém. Anglický, francouzský či ruský výraz má v češtině své věrné ekvivalenty. Jinak tomu je s jeho slovní náhradou. Anglický výraz *universal* se s francouzským výrazem *universelle* ve významu shodují. Kdežto překlad anglického či francouzského výrazu do češtiny navozuje sémantické otázky. Bylo by bezpochyby významově jednoznačné i věrnější připojit k názvu deklarace přívlastek *univerzální*.²

Jiný slovanský jazyk, ruština, používá pro označení deklarace výraz *vseobščaja*, jemuž oddaně odpovídá český výraz *všeobecný*. Deklarace byla vyhotovena v dalších verzích, které jsou stejně autentické.³ Překlad do češtiny se zřetelně podřídil slovanskému lingvistickému prostředí. Český výraz *všeobecný* ovšem zastřel univerzalitu práv člověka a univerzální adresnost deklarace. Deklarace je univerzální svou inspirací, výrazem, obsahem, působností a morální silou i právním potenciálem.⁴

Názvoslovná změna tehdy vzbudila podezření. Vznikla domněnka, že výraz *univerzální* by měl vést k formální závaznosti deklarace vůči všem státům, a to nejen vůči členům OSN.⁵ Avšak jeden výraz nezajistí transformaci aktu, i když by mohl být záznamem změny úmyslu tvůrců. Deklarace nebyla původně uvedena do společnosti formálních pramenů mezinárodního práva. Taková sdílená pohnutka členským státům OSN chyběla. Její normativní obsah byl následně

² Název deklarace byl v příspěvku zachován.

³ Celkově byla Všeobecná deklarace lidských práv přeložena do více než 500 jazyků.

⁴ Srov. SUDRE, F. *Mezinárodní a evropské právo lidských práv*. Brno: Masarykova univerzita a Evropské informační středisko Univerzity Karlovy, 1997, s. 36.

⁵ A/C.3/SR.166.

ustálen ve formě univerzálního obyčeje a obecných zásad právních. Plnění závazků vyplývajících z deklarace podléhá od roku 2006 pravidelnému univerzálnímu přezkumu (*Universal Periodic Review – UPR*), a to pod záštitou Rady OSN pro lidská práva.⁶

V názvu je použit výraz *vzdělání*, třebaže české úřední překlady smluv o lidských právech často používají výraz *výchova*. Takový překlad odpovídá pedagogickému názvosloví. Přihlíží k letité školní zkušenosti. Vzdělávací programy pamatují na předměty, které jsou nazvány jako hudební výchova, tělesná výchova či výtvarná výchova. Každý předmět vyučování má maticovou podobu: poznatkový, výchovný, dovednostní i komunikativní rozměr. I řecké slovo *paideia* se ztotožňuje s výchovou. *Paideia* měla napomáhat člověku žít a být plně, poznat pravdu věcí za všemi vrstvami a nánosy dojmů a zdání. *Paideia* coby výchova odvrátila jedince od zdánlivého ke skutečnému a přenesla ho od *doxa* k *epistémé*.⁷ Ideální člen řecké polis měl být také morálně zušlechtěn. Polis přitom zprostředkovala občanovi náležitost i styk se světem.

Anglický a francouzský autentický text Všeobecné deklarace lidských práv, Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech či Úmluvy o právech dítěte se shodují v používání dvou ekvivalentních výrazů (*education; éducation*). Oba jsou ve významu totožné. V českém úředním překladu nahrazuje výraz *vzdělání* jiný příbuzný výraz: *výchova*. Avšak přípravné práce svědčí ve prospěch používání výrazu *vzdělání* než výrazu *výchova*. Ve smyslu poznání uvádí vzdělání jednotlivce do univerza vědění a porozumění. Třebaže výraz *vzdělání* bývá v pedagogickém oboru rovněž jinak chápán, a to jako cíl, kdežto výraz *vzdělávání* se používá ve smyslu procesu.

Některé úřední překlady porušily věčné a neměnné pravidlo. Jakmile je v právním textu používán jeden výraz, musí být vždy překládán totožným slovním ekvivalentem. Nelze připustit, aby výraz *education* byl v jednom ustanovení překládán jako *vzdělání* a v jiném či dokonce návazném ustanovení jako *výchova*.⁸ Žádný protiargument kontextu a rozdílné pojmové úlohy jednoho a téhož výrazu to nedovoluje. Pojmová jednoznačnost a jednota je nevyhnutelná.

⁶ General Assembly resolution 60/251 of 15 March 2006.

⁷ HOLÁ, K. Platónova světelná metafyzika jako základ filosofie výchovy. *Paideia: Philosophical E-Journal of Charles University*, 2010, Vol. VII, No. 2, s. 5 a 10.

⁸ Srov. úřední překlad čl. 28 a 29 Úmluvy o právech dítěte.

Kvůli zachování jazykové, sémantické jednoty je používáno sousloví *vzdělání k lidským právům* namísto běžného úzu: *výchova k lidským právům*. *Vzdělání k lidským právům* představuje uspořádaný participační proces, který sjednocuje činnost vyučování a učení. Proces sdružuje poznatkovou, výchovnou, dovednostní, hodnotovou složku i složku sdílení. Tento proces směřuje k nabytí vědění, kognitivních a nekognitivních dovedností, postojů, vede k osvojení hodnot, jež umožní jedinci porozumět vlastnímu životu, kontrolovat ho a porozumět životu jiných a společnosti coby celku.⁹

Charta OSN i Všeobecná deklarace lidských práv, jakož i další smlouvy používají anglický a francouzský výraz *respect*. Zatímco ruský text zahrnuje výraz *uvaženije*. Překlad všech mezinárodních dokumentů do češtiny jednotně upřednostnil výraz *úcta* namísto výrazu *respekt*.¹⁰ Oba výrazy nejsou významově kontrastní, avšak nejedná se o úplná synonyma. Druhý výraz spolehlivě přiléhá k významu, kontextu a účelu analyzovaných nezávazných a závazných pravidel. Proto byl výraz *úcta* jednotně nahrazen, a to dokonce v úředních citacích mezinárodních ustanovení, která se objevují v poznámkách. Odstranění výrazu sice ubližuje úřednímu jazykovému úzu, avšak věrnost smyslu jednotlivých mezinárodních aktů a jejich pravidel musí být zohledněna.

Výraz *respekt* je cíleně přesunut do rámce právního i filosofického myšlení. Výraz může v právním jazyku řetězovitě odkazovat na způsob chování, zacházení, ale i na zásadu, povinnost nebo dokonce na subjektivní nárok. Behaviorální složka je *respektu* imanentní, a proto od něho neoddělitelná. Ve filosofii může být výraz sblížen s morální hodnotou anebo s osobní ctností. V psychologii výraz obvykle odkazuje na motiv, postoj nebo pocit člověka v relaci k objektu.

Výraz má svůj původ v latinském slovu *respicere*, to značí ohlížet se zpět nebo znovu pohlédnout. Objektem pohlédnutí bývá člověk, živý tvor, organický a neorganický předmět nebo pravidlo (*observantia*). *Respekt* je současně subjektivní i objektivní povahy. Subjektivní

⁹ BRANDER, P., KEEN, E., JUHÁSZ, V., SCHNEIDER, A. (eds.). *Compass. Manual for human Rights Education with Young People. 2nd edition (reprinted with revisions)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2015, s. 18.

¹⁰ Ústava České republiky (č. 1/1993 Sb.): „Česká republika je svrchovaný, jednotný a demokratický právní stát založený na *úctě* k právům a svobodám člověka a občana.“ (zvýrazněno D. J.).

složka vychází z porozumění objektu, jeho povaze a totožnosti. Zatímco logika objektu je logikou objektivit a univerzality.¹¹

2. Charta OSN - zásada respektu

Vypracování zakládající listiny obecné mezinárodní organizace pospolu podmínily obavy až odpor velmocí vůči zmínkám o právech člověka. Navržený text Charty z Dumbarton Oaks obsahoval jednu přijatelnou větu. Žádný ze zakladatelů organizace ji neodmítl. Předloha odkázala na „*respekt k lidským právům a základním svobodám*“.¹² Respekt coby univerzální hodnota vylučuje přehlížení nebo odmítání někoho či něčeho. Jiné návrhy na založení souborné ochrany lidských práv byly trojicí velmocí zavrženy.¹³ Objemné rozpracování respektu k lidským právům, navzdory hořce získané válečné zkušenosti, nebylo v jejich zájmu. Důvody neochoty vyvěraly z domácí situace v oblasti dodržování lidských práv, v níž se velmoci dlouhodobě zmítaly.

Rokování v Dumbarton Oaks přineslo mizivé kodifikační výsledky v záležitosti práv člověka. Na jednání se opět prosadila normativní myšlenka respektu k lidským právům a základním svobodám. Kritika nepřijemného stavu učiněná menším počtem států nezískala zastání. Ani během konference v San Francisku se nepodařilo prosadit návrhy na včlenění obsažných ustanovení o ochraně lidských práv do návrhu Charty. Robustní uznání lidských práv nebylo mocnostmi podpořeno. Panamská delegace byla vedle Kuby a Jižní Afriky činná coby předkladatel návrhů změn. Snahy Panamy podmínily závěry Meziamerické konference o problémech války a míru konané v hlavním městě Mexika v březnu 1945.¹⁴ Konference směřovala k mezinárodnímu vyhlášení lidských práv. Konference pověřila Meziamerický právní výbor (*Inter-American Juridical Committee*), aby vypracoval deklaraci mezinárodních práv a povinností člověka.¹⁵ Panamští zástupci navrhli vložit do části Charty *deklaraci práv člověka*. Avšak výbor odpovědný za přípravu preambule, cílů a zásad

¹¹ DILLON, R. S., Respect, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), ZALTA, E. N. (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/respect/>.

¹² *Documents of the U. N. Conference on International Organization. San Francisco, 1945*. London-New York: United Nations Information Organizations, Vol. III, 1945, s. 19.

¹³ Trojici tvořily Sovětský svaz, Spojené státy americké a Velká Británie.

¹⁴ Act of Chapultepec.

¹⁵ Pan American Union, *Inter-American Conference on War and Peace*, Washington, DC: PAU, 1945.

Charty zdvořile poukázal na neuskutečnitelnost předlohy kvůli nedostatku času. Pro zvážení zásadní změny měla být využita jiná metoda přípravy textu, a to až po konečném přijetí Charty. Výbor doporučil, aby Valné shromáždění zvážilo předlohu a poskytlo jí patřičné účinky.

Rozměrná „ústava“ OSN, složená ze 111 článků, nezůstává bez odkazů na lidská práva.¹⁶ Charta začleňuje sedm ustanovení o lidských právech.¹⁷ V preambuli lid Spojených národů prohlašuje *znova svou víru v základní lidská práva, v důstojnost a hodnotu lidské osobnosti, v rovná práva mužů i žen a národů velkých i malých*. Navzájem podmíněné cíle univerzální organizace vyzdvihují posilování respektu k lidským právům a základním svobodám.¹⁸ Ustavující smlouva OSN pověřuje Valné shromáždění, všeobecný orgán, v němž jsou zastoupeny všechny členské státy, dávat podněty ke studiu a činit doporučení, aby se usnadnilo uskutečňování lidských práv a základních svobod.¹⁹

Listina OSN vkládá respekt k lidským právům a základním svobodám do souvislostí s všelidskými hodnotami míru, rovnosti či spravedlnosti. Respekt uvádí do prostředí subjektivních práv, pravomocí a povinností. Charta adresuje v čl. 55 OSN coby mezinárodněprávní osobě povinnost podporovat všeobecný respekt (*universal respect*) k lidským právům a základním svobodám pro všechny bez rozdílu rasy, pohlaví, jazyka nebo náboženství a jejich zachovávání.²⁰ Hospodářská a sociální rada je podle Charty oprávněna vypracovávat studie a zprávy o mezinárodních otázkách hospodářských, sociálních, kulturních, vzdělávacích (*educational*), zdravotnických a o věcech příbuzných nebo k nim dávat podnět. Rada smí ve vlastní působnosti činit doporučení Valnému shromáždění, členům Organizace spojených národů a příslušným odborným organizacím. Repertoár pravomocí zahrnuje právo činit doporučení, jejichž cílem je podporovat respekt k lidským právům a základním svobodám.²¹

¹⁶ Charta OSN zahrnuje 111 článků.

¹⁷ Vyhláška č. 30/1947.

¹⁸ Srov. čl. 1 odst. 3 Charty OSN.

¹⁹ Srov. čl. 13 odst. 1 písm. b).

²⁰ Srov. čl. 55 písm. c).

²¹ Srov. čl. 62 odst. 1.

Rada neoplývá jenom nerozhodovacími pravomocemi vypracovávat studie zprávy a činit doporučení. Charta ukládá Radě povinnost zřizovat pomocné orgány, komise, a to nejen na podporu lidských práv.²² Takovým pomocným orgánem se stala po vstupu zakládající smlouvy v platnost Komise pro lidská práva.²³ Dne 12. prosince 1945 vypracoval Výkonný výbor zprávu, v níž byla práce tohoto orgánu usměrněna. Činnost Komise měla být zaměřena na vyhotovení mezinárodního soupisu lidských práv (*formulation of an international bill of rights*). Návrh byl podnětem ke kodifikační činnosti, jejímž konečným, ale též vzdáleným výsledkem měl být malý soubor univerzálních instrumentů. Návrh zřetelně vyjadřoval záměr nastolit obrat i nápravu odmítavého postoje velmocí vůči komprehensivní úpravě práv člověka. To, co Charta OSN v oblasti lidských práv opomenula, mělo být v budoucnosti napraveno.

První řádné zasedání Valného shromáždění konané v Londýně na začátku roku 1946 mohlo načrtnout osu obratu.²⁴ Krátce po zahájení řádného zasedání předložila Kuba návrh zařadit na pořad jednání nový bod: Deklaraci mezinárodních práv a povinností člověka (*Declaration of International Duties and Rights of Man*).²⁵ Návrh vzešel z institucionální paměti, jakož také z doporučení výboru odpovědného za přípravu preambule, cílů a zásad Charty. Navzdory předchozímu doporučení nebyl návrh přijat.

Jednou z příčin nesouhlasu států se změnou programu byla otázka dělby pravomocí. Oba hlavní orgány vykonávaly svěřenou odpovědnost v jedné oblasti; ve sféře lidských práv. I když za výkon funkcí primárně odpovídá podle kapitoly IX Valné shromáždění a pod jeho vedením Hospodářská a sociální rada.²⁶ Uvnitř univerzální organizace převládal v osově době názor, že návrhu by se měl ujmout

²² Čl. 68: „Hospodářská a sociální rada zřizuje komise v oboru hospodářském a sociálním a pro podporování lidských práv i jiné komise, potřebné k výkonu svých funkcí.“

²³ The resolution of the Economic and Social Council of 16 February 1946 (E/27).

²⁴ Zasedání se konalo ve Westminster Central Hall v Londýně.

²⁵ SCHABAS, W. A. Introductory Essay: The Drafting and Significance of the Universal Declaration of Human Rights. *The Universal Declaration of Human Rights. The Travaux préparatoires. Vol. I, October 1946 to November 1947*. Cambridge University Press: Cambridge, 2013, s. xxviii. Zástupce Kuby Ernesto Dihigo zdůraznil potřebu sdělit světu, že sliby učiněné v San Francisku nebyly zapomenuty.

²⁶ Srov. čl. 60 Charty OSN: „Odpovědnost za plnění funkcí Organizace stanovených v této kapitole nese Valné shromáždění a pod jeho vedením Hospodářská a sociální rada, která pro tento účel má pravomoc určenou v kapitole X.“

pomocný orgán Hospodářské a sociální rady, do jejíž působnosti lidská práva podle kapitoly X spadala.

Zamítnutí návrhu ve Valném shromáždění OSN otevřelo příležitost jeho přijetí v Hospodářské a sociální radě. Zejména když Rada před koncem zasedání 16. února 1946 přijala stěžejní rezoluci.²⁷ V rezoluci Rada zopakovala obsah čl. 62 odst. 1, že Charta svěřila Radě odpovědnost za podporu univerzálního respektu a dodržování lidských práv a základních svobod pro všechny bez rozdílu rasy, pohlaví, jazyka nebo náboženství. Univerzální respekt byl formálně zúročen, aniž bylo zřetelné, zdali ho Rada vnímá v jeho normativní podobě jako zásadu nebo povinnost či dokonce ve filosofickém nazření jako všelidskou hodnotu. Výraz může totiž zakládat interpretační nesnáze, které žádná bezprostřední souvislost nepřekoná. Výraz překypuje sémantickou pestrostí a dlouhou řadou konotačních tónů.

Rezoluce rozhodla o zřízení Komise pro lidská práva,²⁸ Podkomise o postavení žen²⁹ a kmenové (*nuclear*) Komise pro lidská práva.³⁰ Posledně jmenovaný orgán, do jehož vedení byla zvolena Eleanor Rooseveltová, měl před sebou náročné úkoly.³¹ V působnosti (*terms of reference*) kmenové Komise byl ústrojný podíl na přípravě listiny lidských práv. Nicméně kmenová Komise odůvodněně pocítovala, že do její působnosti nepatří zadání připravit návrh listiny lidských práv. Komise neměla postavení a pravomoci, které by jí dovolily zhostit se pracovního úkolu. Pomocný orgán se měl zabývat zejména přípravnými pracemi na listině.³² Byla to Komise pro lidská práva v svém úplném složení, která měla co nejdříve navrhnout listinu.³³

Podle odsouhlaseného názoru bylo doporučeno, aby bez prodlevy a čekání na vypracování listiny byla přijata jedna obecná zásada. Pravidla o základních (*basic*) lidských právech měla být vtělena do smluv, které uspořádaly mírové poměry mezi nepřáteli 2. světové války (*peace treaties*). Tato ustanovení měla být přijata všemi státy, ať

²⁷ E/27.

²⁸ Commission on Human Rights.

²⁹ Sub-Commission on the Status of Women.

³⁰ Nuclear Commission on Human Rights.

³¹ Eleanor Rooseveltová coby předsedající prohlásila po zvolení: „Being chairman rather frightened me, since I am not very good on parliamentary law!”

³² ECOSOC E/38/Rev. 1, 21 May 1946, s. 3: „The Commission felt that while it was within its competence to draft a bill of human rights, it was not as yet in a position to do so, but it would proceed with the preparatory work.”

³³ ECOSOC E/38/Rev. 1, s. 6.

členy OSN anebo státy, které se teprve o členství v mírové organizaci měly ucházet.³⁴

Komise pro lidská práva si byla vědoma empirického poznatku, že účel Charty na poli lidských práv lze obtížně naplnit bez monitorovacího systému provádění závazků. To platilo stejně pro Chartu OSN jako i pro zamýšlený dokument o lidských právech. Ustavení kontrolního orgánu (*agency of implementation*)³⁵ mělo být nápomocno Valnému shromáždění nebo Hospodářské a sociální radě v plnění svěřených úkolů podle čl. 13, 55 a 62 Charty. Kolektivní rozum států zaznamenal, že hrubé a soustavné porušování lidských práv je spojeno se stavem válečného nepřátelství mezi státy nebo ozbrojenými skupinami. Proto měl být zamýšlený kontrolní orgán po ruce Radě bezpečnosti, a to pro označení případů, kdy porušování lidských práv ohrožuje mír.³⁶

Kmenovou Komisi netížil problém formy instrumentu, jenž vyžadoval kategorické řešení. Pomocný orgán souhlasil, aby Komise v úplném složení určila povahu listiny, stejně jako její obsah a formu. Komise stála před volbou formy instrumentu o lidských právech. Ustanovení čl. 10 Charty skýtalo jednu z jednodušších možností. Ustanovení předpokládalo přijetí doporučení ve formě rezoluce Valného shromáždění. Nabízela se taktéž další možnost spočívající v připojení dodatku (*appendix*) k zakládající smlouvě OSN. Jinou eventualitou bylo připravit návrh mezinárodní smlouvy, reálnou možnost, kterou upravuje Charta v čl. 62 odst. 3. Státy připouštěly i další možnosti.³⁷

Komise pro lidská práva si uvědomovala důležitost kodifikačního zadání. Kromě jiného Komise doporučila Hospodářské a sociální radě, aby Sekretariát sestavil ročenku, jejíž první vydání mělo obsahovat deklarace a listiny o lidských právech, které v tom období platily v různých státech. Rovněž doporučila, aby se orgány začaly zabývat dokumenty, které předložily delegace Kuby³⁸ a Panamy.³⁹

³⁴ ECOSOC E/38/Rev. 1, s. 7.

³⁵ ECOSOC E/38/Rev. 1.

³⁶ Srov. čl. 39 Charty OSN.

³⁷ ECOSOC E/38/Rev. 1, 21 May 1946, s. 3-4.

³⁸ E/HR/1, 22 April 1946.

³⁹ E/HR/3, 26 April 1946.

3. Právo na vzdělání: Eastermanova doložka

Diplomatická nóta Kuby podepsaná Felipem Pazoou upozornila na známý fakt, že příprava listiny vyžaduje svědomité studium a rozsáhlou rozpravu. Samotný výsledek musel být plodem společného úsilí nejenom států, ale i obrážen univerzalitu, tj. veřejný názor světa. K nótě Kubánské republiky byl přiložen *první návrh deklarace o lidských právech*. Návrh byl vypracován ve španělštině. První věta dokumentu uváděla, že každá lidská bytost má práva. Po stěžejní větě následoval výčet jednotlivých práv člověka. Výčet zahrnoval dvacet jedna práv, mezi nimiž bylo na osmém místě uvedeno právo na vzdělání, jehož cílem bylo umožnit jedinci bytostně se zdokonalit. Ustanovení podchytilo i instrumentální vlastnost vzdělání. Vzdělání mělo vést každého k tomu, aby se stal užitečným členem společnosti, a tak mohl sdílet veškeré hmotné a duchovní výhody civilizace.⁴⁰

O několik dnů později se ke Kubě připojila panamská delegace, která předložila prohlášení o základních lidských právech.⁴¹ Návrh byl vypracován právníky dvaceti čtyř národů pod záštitou Amerického ústavu práva⁴² podle Filadelfské deklarace mezi roky 1942 a 1944. Zachoval formálně ústavní osnovu, kterou tvořila preambule a soubor práv člověka. Prohlášení uvedlo na vrchol společenského soužití svobodu jednotlivce coby všeobecnou hodnotu. Preambule tak využila učení Johna Stuarta Milla a jeho představy o svobodě. Svoboda nesmí být divokým ani neomezeným chováním. Svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda jiného.⁴³ Na svobodě každého jednotlivce záviselo blaho lidu, bezpečnost státu a rovněž světový mír. Preambuli uzavíral odkaz na hojně citovanou řeč Abrahama Lincolna pronesenou na vojenském hřbitově v Gettysburgu.⁴⁴

⁴⁰ E/HR/1: „The right to education which will enable him to improve himself in every respect and will lead to his becoming an useful member of society and sharing in all the material and spiritual benefits of civilization.”

⁴¹ Statement of Essential Human Rights presented by the Delegation of Panama.

⁴² Document A/148.

⁴³ E/HR/3: „In society complete freedom cannot be attained; the liberties of the one are limited by the liberties of others...“. Srov. MILL, John Stuart. *O svobodě*. Díl 1 a 2. Praha: J. Otto, 1913, Světová knihovna.

⁴⁴ Lincolnův projev ze dne 19. listopadu 1863 obsahuje následující ústavněprávní výrok o demokracii: „Democracy is direct self-government, over all the people, for all the people, by all the people.”

Úprava vzdělání byla vložena do čl. 36 panamského návrhu:

Everyone has the right to education.

Each State has the duty to require that every child within its territory receive a primary education. The State shall maintain adequate and free facilities for such education. It shall also promote facilities for higher education without distinction as to the race, sex, language, religion, class or wealth of the persons entitled to benefit therefrom.

Každý má právo na vzdělání.

Každý stát má povinnost požadovat, aby každé dítě na jeho území obdrželo základní vzdělání. Stát musí pro takové vzdělání udržovat dostatečná a bezplatná zařízení. Musí také podporovat zařízení pro vysokoškolské vzdělání bez rozlišování rasy, pohlaví, jazyka, náboženství, třídy nebo majetku osob oprávněných k takové výhodě.

Ustanovení o vzdělání uvádí prostá regulativní věta, že každý má právo na vzdělání.⁴⁵ Vyjadřuje právo v jeho vyhraněně individualistickém pojetí, ačkoli vzdělání bývá kolektivním procesem. Takové individuální právo nevynechává ze vzdělání žádného jedince. Neboť všichni (*omnes*) bez rozdílu a překážek mají právo vstoupit do společenství, v němž vládne *epistémé*. Věta se vztahuje ke každému stupni vzdělání, ať jsou takové stupně jakkoli uspořádány a provázány.

Druhá část ustanovení upřednostňuje souvztažnost práva jednotlivce a povinnosti státu, proto přechází do obligatorní podoby. Právo jedince odůvodňuje povinnost státu požadovat, aby každé dítě na jeho území obdrželo základní vzdělání. Stát má nejen právo, ale zejména povinnost zasahovat do vzdělání ve veřejném zájmu a vynucovat vzdělání dětí i proti zájmu nedbalých a svévolných rodičů či zástupců dítěte (doktrína *parens patriae*). To je vzdálená ozvěna teistické i neteistické argumentace předložené Lutherem v jeho kázáních z první třetiny 16. století,⁴⁶ ale taktéž jeho pastorálního druha Melanchthona (*praeceptor Germaniae*).⁴⁷

⁴⁵ E/HR/3.

⁴⁶ LUTHER, M. A Sermon on Keeping Children in Schools. *Luther's Works*. Philadelphia: Fortress Press, 1967, Vol. 46, s. 230-231.

⁴⁷ FABER, R. Philipp Melancthon on Reformed Education. *Clarion*, 1998, Vol. 47, No. 18, s. 432.

Stát je zavázán udržovat dostatečné a bezplatné vybavení, což je podmínkou edukační povinnosti uložené ve vztahu k základnímu vzdělávání. Navržené ustanovení výslovně nevzpomíná středoškolské vzdělávání. Pravidlo stanoví povinnost státu podporovat vysokoškolské studium, aniž by stanovilo podmínku jeho bezplatnosti. Pravidlo zdůrazňuje otevřenost vysokoškolského vzdělání a rovný přístup k němu coby veřejnou výhodu. Zakazuje diskriminační zacházení se studenty. Výčet diskriminačních, podezřelých hledisek je překvapivě dlouhý, začíná u rasy a končí společenskou třídou a majetkem.

Panamský návrh byl pro některé státy podnětný jen částečně. Spojené státy návrh k právu na vzdělání převzaly až na poslední větu, která uložila povinnost státu rozvíjet vzdělávací zařízení, včetně zařízení určených pro vysokoškolské studium. Vybavení škol mělo být dostatečné a účinně dostupné všemu lidu na území státu.⁴⁸ Návrh Spojených států současně odstranil z předlohy panamské delegace zákaz diskriminace, který byl použit u vysokoškolského vzdělávání. Příčinou takového znění mohlo být rasově oddělené školství všech stupňů i forem zavedené ve Spojených státech od druhé poloviny 19. století. Ve vzdělávání se ve Spojených státech důsledně uplatňovala obecná zásada *separate but equal*, která byla projevem *de iure segregace* coby jedné formy přímé diskriminace. Zásada založila a udržovala rasovou nadvládu nad afroamerickým obyvatelstvem. Zásadu prosadil Nejvyšší soud státu Massachusetts v roce 1850 ve věci pětileté dívky afroamerického původu *Sarah C. Roberts v. The City of Boston*,⁴⁹ která zažalovala město Boston za protiprávní vyloučení z veřejného vzdělání. Děti byly rozmíst'ovány do veřejných škol podle barvy pleti nebo rasy. Univerzity, které založil a spravoval stát, se rovněž řídily zásadou *separate but equal*. Stát Missouri byl v uplatňování právní zásady obzvláště vzorný. Pilně zakládal oddělené státní univerzity pro afroamerické občany. Postupoval přitom podle rovnosti v pojetí *věcné ekvivalence*. Nejvyšší soud USA aplikoval ve věci *Gaines* jak věcnou ekvivalenci, tak zejména vzdělávací příležitost

⁴⁸ E/CN.4/AC.1/8, 11 June 1947, Article 37: „It shall also assure development of facilities for further, including higher, education, which are adequate and effectively available to all the people within such territories.”

⁴⁹ Nejvyšší soud státu Massachusetts, *Sarah C. Roberts v. The City of Boston*, 59 Mass 198 (1850).

jako normativní skutečnost.⁵⁰ Podle Nejvyššího soudu směl stát vysokoškolské posluchače rasově segregovat. Avšak musel afroamerickým posluchačům poskytnout ekvivalentní, byť oddělené vzdělávací zařízení.

Vedle Spojených států předložila revidovaný návrh k článkům mezinárodní deklarace lidských práv také Francie:

Everyone is entitled to learning and has the right to education. Primary education is obligatory for all children and must be provided for them free. Access to technical, professional and higher education shall be promoted by giving equal chances to all youths and adults without distinction as to race, sex, language, religion, social standing or financial means of beneficiaries.

Každý je oprávněn se učit a má právo na vzdělání. Základní vzdělání je povinné pro všechny děti a musí jim být poskytnuto bezplatně. Přístup k technickému, odbornému a vysokoškolskému vzdělání bude podporován poskytnutím rovných příležitostí všem mladým a dospělým bez rozlišování rasy, pohlaví, jazyka, náboženství, společenského postavení nebo finančních prostředků příjemců.

Návrh obměnil normativní artikulaci práva na vzdělání. První věta čl. 35 spojila právo na vzdělání s oprávněním učit se. To bylo problematické spojení, neboť zopakovalo téměř totéž. Sémantická příbuznost obou subjektivních práv byla očividná. Základní vzdělání bylo povinné pro všechny děti a poskytováno bezplatně. Přístup k technickému, odbornému a vysokoškolskému vzdělávání spočíval na poskytnutí rovných příležitostí (*chances*) mladým a dospělým. Zmínění rovných příležitostí bylo novou složkou návrhu. Přitom rovnost vzdělávací příležitosti trpěla koncepční nezralostí a složitostí. Mohla být funkční, a tím vábivá na obecné úrovni, avšak nepraktická a složitá pro použití v denní školní praxi. Přístup ke vzdělání byl doplněn zákazem diskriminace.⁵¹

Francouzská předloha vyvolala názorovou rozepři.⁵² Předsedající Roosveltová navrhla doplnit text článku o frázi „bez vyloučení

⁵⁰ Nejvyšší soud USA, *Missouri ex rel. Gaines v. Canada, registrar of the University of Missouri, et al.* 305 U. S. 337, 349, 350 (1938).

⁵¹ E/CN.4/AC.1/W.2/Rev. 2, 20 June 1947.

⁵² E/CN.4/AC.1/SR.14.

soukromých vzdělávacích zařízení a institucí“.⁵³ Současně hodlala odstranit výraz „přístup“ a opětovně zákaz diskriminace. V první záležitosti reagovala na dřívější spornou situaci ohledně podílu soukromých zařízení na vzdělávání dětí ve Spojených státech.

Na začátku 20. století některé státy americké federace uložily rodičům, opatrovníkům nebo osobám, které měly dítě pod kontrolou, povinnost posílat dítě do veřejné školy.⁵⁴ Tím vyloučily ze vzdělávacího procesu soukromé školy nebo instituce. Stát Vermont označil *veřejnou školu za jediné místo* vzdělávání. Taková škola měla být otevřena a užitečná všem, všemi podporována a také všemi spravována. Oregon připravil zákony s analogickým právním výsledkem.

Otázkou bylo, zdali federativní stát nepřekročil ústavní pravomoc. Nejvyšší soud Spojených států rozhodl, že ústava omezuje školské zákonodárství ve věci *Pierce v. Society of Sisters*.⁵⁵ Římskokatolická korporace *Společnost sester*, která se starala o osiřelé děti a také vyučovala děti od osmi do šestnácti let, mohla být zbavena svého vzdělávacího působení. Soud byl veden *liberální* doktrínou. Postavil se proti argumentu *jednoty veřejného vyučování*. Dospěl k závěru, že stát nesmí volně nakládat s všeobecnou pravomocí standardizovat sociální situaci dětí a nutit je přijmout vyučování pouze od veřejných učitelů.⁵⁶ Soud vyvrátil Platónovu nebo Condorcetovu představu, že dítě je stvořením státu.⁵⁷

Francouzský zástupce Cassin se během přípravy čl. 35 vyjádřil k návrhu Roosveltové. Byl opatrný i ostražitý vzhledem k doplnění textu o odkaz na soukromá vzdělávací zařízení a instituce. Byl si vědom jak tradice, tak různosti národních vzdělávacích systémů. Domníval se, že by postavení soukromých zařízení a institucí nemělo být v textu výslovně upraveno. Každý stát si směl zachovat volnost v zakládání a správě soustavy veřejných škol. Jeho názor získal podporu od sovětského a britského představitele. Naopak Charles Malik (Libanon) podpořil návrh Spojených států. Australský delegát

⁵³ E/CN.4/AC.1/SR.14.: „without exclusion of private educational facilities or institutions.“

⁵⁴ Ve Spojených státech vzdělávání spadá do působnosti jednotlivých států.

⁵⁵ Nejvyšší soud USA, *Pierce v. Society of Sisters*, 268 U. S. 510 (1925).

⁵⁶ Nejvyšší soud USA, *Pierce v. Society of Sisters*, 268 U. S. 535 (1925).

⁵⁷ Nejvyšší soud USA, *Meyer v. Nebraska*, 262 U. S. 390, 401, 402 (1923).

Harry uvedl, že otázka soukromých škol je oddělené povahy, avšak problém by neměl být vyloučen z alternativního znění ustanovení.

Pro Eleonoru Roosveltovou nezůstalo doplnění textu ohledně soukromých škol okrajovým problémem. Proto se k některým stránkám znění čl. 35 během jednání Návrhového výboru (*Drafting Committee*) Komise pro lidská práva vracela.⁵⁸ Avšak nová čínská předloha čl. 35 její vytrvalé snahy o změnu nezaznamenala. Mimoto čínský protinávrh zachoval antidiskriminační doložku. Protinávrh obrátil zájem k povinnému základnímu vzdělání, které měly zajistit stát nebo obec.⁵⁹ Obě entity, které byly vždy zapojené do vzdělávací povinnosti, zmínil mimo jiné návrh australského delegáta Harryho, ale i dřívější chilský návrh.⁶⁰

Jak stát, tak obec měly nést náklady povinného vzdělání. Cassin považoval za nevhodné konstruovat myšlenku povinného základního vzdělání. Názor podložil pragmatickým argumentem, že některé státy takový vzdělávací systém zatím nezavedly. Neuvědomoval si váhu opačného argumentu, že pokud stát⁶¹ a dříve obec⁶² ukládaly vzdělávací nebo později brannou povinnost občanů, nemohly za to požadovat platbu.⁶³ Vzdělání je veřejnou investicí, poněvadž každý stát a každá obec chce mít vzdělané, rozumné a dobré občany.⁶⁴

Cassin našel podporu u britského zástupce Wilsona, jenž nebyl příznivcem myšlenky povinného vzdělání. Wilson uvedl do souvislosti povinné vzdělání a nucenou práci. Taková analogie byla krajně nepatřičná a předsedající Roosveltová ji logicky odmítla. Zároveň podotkla, že dítě je příliš nezralé, aby mohlo samostatně hájit svá práva. Jeho právo na vzdělání by mělo být chráněno a v jeho

⁵⁸ E/CN.4/AC.1/SR.15, 23 June 1947: „Returning to Article 35, the chairman speaking as the Representative of the United States, proposed the addition of the following sentence: “This will not exclude private educational facilities and institutions.”

⁵⁹ E/CN.4/AC.1/SR.15, 23 June 1947: „Everyone has the right to education. Primary education shall be obligatory and shall be provided by the State or community in which he lives. There shall be equal access to technical, cultural and higher education as can be provided by the State or community on the basis of merit and without distinction as to race, sex, language or religion.”

⁶⁰ E/CN.4/AC.1/SR.15, 23 June 1947.

⁶¹ Srov. pruský edikt pietistického panovníka Bedřicha Viléma I. (1688-1740) *Principia regulativa* z 28. října 1717.

⁶² Vladaři německých principátů Sachsen Gota (1643) nebo Hildesheim (1663) uložili povinnost rodičům posílat děti do školy. Anebo lze poukázat na koloniální zákon na území Severní Ameriky (*Ye olde Deluder Satan Act*) ze dne 11. listopadu 1647, který nařídil veřejné vyučování.

⁶³ Srov. COUSIN, M. *Report on the State of Public Instruction in Prussia*. London: Effingham Wilson, 1836, s. 34.

⁶⁴ Náklady byly rozděleny v řadě evropských států právě mezi nimi a obcemi.

prospěch. Bez povšimnutí zůstalo včlenění meritokratické koncepce do vyšších stupňů a forem vzdělávání. Vzdělávací příležitost a dobro tak měly být výhradně a bez přítomnosti jiných kvalifikovaných hledisek ovládány zásluhami studenta. Přitom zásluha může být důsledkem přirozených vloh studenta nebo vyvěrat z jeho volních předpokladů, k nimž patří studijní úsilí, ale také vyplývá z nadšení a dychtivosti poznání. Zásluha nemusí být nutně měřitelná a být založena jen na formálním hodnocení výsledků či kognitivním zušlechtění posluchače.

Na zasedání Pracovní skupiny, zřízené z iniciativy belgické delegace,⁶⁵ se rok před přijetím deklarace rozvinula rozprava o působnosti a pracovních metodách. Za základ kodifikační činnosti Pracovní skupiny byla vzata předloha textu deklarace vypracovaná Návrhovým výborem v Lake Success (New York).⁶⁶ Roosveltová zastávala názor, že samotná deklarace by měla být krátká, protože stručnost měla usnadnit její rozšíření napříč světem. Mohla mít na mysli šíření její univerzální znalosti. Tehdy by obecné zásady vstoupily do právního povědomí lidí.

Představitel Sovětského svazu Bogomolov poukázal na jiné očekávané vlastnosti textu. Obhajoval názor, že žádnou otázkou není délka instrumentu. Poukázal na vlastnosti deklarace, které měly být nevyhnutelně splněny. Těmito ústrojnými vlastnostmi se měly stát *jasnost, přímočarost a úplnost* deklarace. Britský delegát Heppel se zastal názoru předsedkyně a znovu požadoval stručnost dokumentu. Nicméně deklarace neměla být mezinárodní úmluvou v její plné formě, nýbrž prohlášením obecné zásady (*statement of general principle*).

Podle francouzského delegáta Cassina podstatný rozdíl mezi deklarací a úmluvou utkvěl ve stupni obecnosti. Deklarace je *syntézou*, obecným pohledem, kdežto úmluva nebo úmluvy vymezují předmět úpravy přesněji. Zástupce Panamy Amado k povaze a obsahu

⁶⁵ Pracovní skupině předsedala Roosveltová. Zpravodajem byl Cassin a členy Stěpanenko (Bělorusko), Amado (Panama), generál Romulo (Filipíny) a Bogomolov (Sovětský svaz). Mezi pozorovateli byli Heppel (Velká Británie), Begtrupová (Komise OSN pro postavení žen), zástupci odborných organizací (ILO, UNESCO a IRO) zástupci nevládních organizací (kategorie A - Meziparlamentní unie, Americká federace práce, Mezinárodní federace křesťanských odborů; kategorie B - Světový židovský kongres, Mezinárodní výbor Červeného kříže, Mezinárodní rada žen, Konzultativní Rada židovských organizací aj.).

⁶⁶ Srov. Document E/CN.4/21, Annex F.

deklarace doplnil, že implementace jednotlivých ustanovení je jejich podstatnou funkcí. Podle jeho návrhu měla být do každého ustanovení deklarace vložena zmínka o povinnosti státu vykonávat korelativní závazky.⁶⁷

Během jednání Pracovní skupina dospěla k nové podobě ustanovení čl. 31:

Everyone has the right to education. Fundamental education shall be free and compulsory. There shall be equal access for higher education as can be provided by the State or community on the basis of merit and without distinction as to race, sex, language, religion, social standing, financial means, or political affiliation.

Každý má právo na vzdělání. Základní vzdělání musí být bezplatné a povinné. Rovný přístup k vysokoškolskému vzdělání, které může poskytovat stát nebo obec, bude zaručen na základě zásluhy a bez rozlišování rasy, pohlaví, jazyka, náboženství, společenského postavení, finančních prostředků nebo politické příslušnosti.

Ve středu rozpravy neležela otázka práva na soukromé vzdělání, která zůstala stranou diskurzivního zájmu, nýbrž otázka podstaty vzdělání.⁶⁸ Zástupce Světového židovského kongresu Easterman označil čl. 31 za pouhý technický rámeček vzdělání. V ustanovení nebyla vystižena podstata, účel neboli duch, jenž měl ovládat vzdělání (*the spirit governing education*).⁶⁹ Jeho výtku rozhodně nebyla vůči stávajícímu textu destrukční.

Eastermanova doložka byla naopak *kompoziční* i *empirická*, jak jen mohla být. Vyžadovala přijetí kognitivního pravidla či zásady, jež by vysvětlila cíl vzdělání. Ovšem cíl (či cíle) vzdělání charakterizuje časová vzdálenost a obtížnost jeho dosažení. Cíl vzdělání se neztotožňuje s jeho ideálem. Ideál bývá vpravdě málo splnitelným úkolem. Ideálem vzdělání by mohla být ona nevysychající dychtivost po vědění či neskonalá hedonistická radost z poznání.

⁶⁷ Report of the Working Group on the Declaration on Human Rights. E/CN.4/57, 10 December 1947.

⁶⁸ E/CN.4/57.

⁶⁹ E/CN.4/57: „Mr. Easterman ... said that his Organization felt very strongly on this subject. Article 31 as drafted provided technical framework of education...nothing about the spirit governing education which was essential element.”

Na okraj návrhu Easterman poznamenal, že odmítnutí této zásady bylo v Německu hlavní příčinou dvou tragických válek.⁷⁰ V jeho výroku se ztrácel zamlčený paradox. Jeho kritice lze obšírněji porozumět až v diachronní souvislosti. Jean Jacques Rousseau, který byl pod vlivem Platóna,⁷¹ vychovával smyšleného Emila podle přírody coby antitezi společnosti. Vychovatel vedl Emila k autonomii a k rozvoji jeho individuality ve všech jejích rozrůzněných pramenech i vlastnostech. Johann Pestalozzi poučen Rousseauem určil za cíl vzdělání harmonické rozvíjení sil a vloh jedince, jejichž spojení utváří *posvátný celek*.⁷² Německá idealistická filosofie sepnula ideál svobodného a úplného rozvoje kulturní osobnosti se společenskou kázní a politickou podřízeností.⁷³

Eastermanova předloha tak měla odpovědět na svrchovaně abstraktní otázku, co je cílem vzdělání. Taková otázka není ani příliš konkrétní, ani příliš praktická. Má smysl zásadně politický a méně pedagogický. Nevztahuje se k obsahu vzdělání či k formálnímu a materiálnímu cíli školních předmětů. Otázka se vznáší nad konkrétností, proto bývá odezva příliš všeobecná. Odpověď je přímo závislou kategorií. Její obsah se podřizuje dotázanému, který odpovídá za odpověď. Učitelé by otázku zodpověděli jinak než filosofové, politici nebo právníci.

Podle filosofů musí být odpověď buď konceptuální pravdou, nebo přesvědčivou definicí.⁷⁴ A tak odpověď nevyhnutelně postrádá normativní i nekognitivní charakter. V prvním případě pojem vzdělání označuje rodinu procesů, které vedou ke kýženému stavu mysli zahrnující hloubku a šíři porozumění.⁷⁵ To je pojetí konceptuální, jež nepřináší žádnou stipulační definici vzdělání.

Učitelé takové nediferencované vysvětlení nestačí. Učitelé by se soustředili na vyjádření jiného, více konkrétního cíle vzdělání, v jehož středu by stál žák a student, ale i jeho soubor osobitých znalostí, jeho kognitivní a nekognitivní dovednosti či schopnosti, kritické myšlení,

⁷⁰ E/CN.4/57: „Neglect of this principle in Germany had been the main cause of two catastrophic wars.”

⁷¹ PLATÓN. Ústava. Praha: OIKOYMENH, 2001, s. 213 a násl.

⁷² PESTALOZZI, J. H. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956. Odkaz pokrokové pedagogické minulosti, s. 145.

⁷³ DEWEY, J. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Publishing Company, 1916, s. 112.

⁷⁴ HIRST, P. H., PETERS, R. S. *Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1970, s. 20, 26.

⁷⁵ Tamtéž, s. 20, 27.

tvůrčivost, sociální odpovědnost, etické smýšlení či estetická citlivost. Naproti tomu politici používají výraz *vzdělání* především v instrumentálním pojetí. Zajímají se o vzdělávací soustavu, o hospodářský a finanční rámec vzdělání včetně odměňování učitelů nebo o to, jsou-li absolventi schopni splnit předpokládanou hospodářskou či politickou úlohu: být dobrou pracovní silou a dobrým občanem. V pravém smyslu by to mohlo znamenat otázku, vychová-li vzdělávací soustava opravdového *homo faber*.

Easterman se prvotně soustředil na jednu stránku vzdělání, a sice na rozvoj bazální osobnosti. Neoddal se politickému myšlení, nýbrž navázal na poznatky získané z filosofie vzdělání. Navrhl doplnit čl. 31 o nový odstavec, jenž neustavil žádný pojem, lexikální nebo stipulační definici vzdělání. Jeho návrh se neodcizil instrumentálnímu myšlení, které bylo bezprostředně podloženo kolektivní i kosmopolitní zkušeností vzešlou z druhého světového konfliktu. Návrh měl následující podobu:

*Education will be directed to the full development of the human personality to strengthening respect for human rights and fundamental freedoms, and shall combat the spirit of intolerance and hatred against other nations or racial or religious groups everywhere. Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení respektu k lidským právům a základním svobodám a všude potírat duch nesnášenlivosti a nenávisi vůči jiným národům nebo rasovým nebo náboženským skupinám.*⁷⁶

Návrh vyvolal diskurzivní napětí v otázce náboženství, jež bylo upraveno v čl. 20. Zástupkyně Mezinárodního svazu katolických organizací žen se opatrně dotázala na vyučování náboženství. Zástupce Filipín Romulo rozebral náboženskou výchovu v normativním žebroví deklarace. Mínil, že náboženské vyučování nemusí být nutně předmětem úpravy čl. 31. Záležitost náboženského, to značí morálního vzdělávání, mohla být odůvodněně přenesena do připojeného komentáře.

Mimoto nebyla v rozpravě zkoumána otázka povinné nebo nepovinné školní návštěvy náboženství, jejího teistického obsahu a rodičovské

⁷⁶ Summary Record of the Eight Meeting of the Working Group on the Declaration of Human Rights. Palais des Nations, Geneva, 10 December 1947, E/CN.4/AC.2/SR.8.

volby, ba dokonce volby dítěte. Právo dítěte na náboženské vyučování podléhalo ve veřejných školách monopolu jediné církve v závislosti na národní kultuře a tradici. Jiné církve či náboženské společnosti se ze zákona nesměly do výuky náboženství zapojit. Vyučování obvykle stávalo na monoteismu a chybělo v něm zásadní odpoutání od jedinství víry.

Cassin tehdy zvrátil průběh rozpravy. Potvrdil důležitost dvou prvků rozvoje člověka: duchovní (nikterak mentálního či intelektuálního rozvoje) a náboženské složky. Oba prvky měly být vystiženy kladným způsobem. Ve vztahu k požadavku stručnosti se mu jevil text nového ustanovení příliš dlouhý. Další část návrhu by mohla být převedena do komentáře.⁷⁷ O následný výklad otázky se pokusil delegát Panamy Amado, který považoval vzdělávání bez náboženství za prostou formu výcviku žáků. Což se v pedagogické praxi mohlo rovnat chovu dítěte namísto jeho morální výchovy. Proto Amado důsledně žádal, aby se vyučování náboženství objevilo v textu ustanovení.

Názorovou nejednotu vyvolala rovněž otázka nesnášenlivosti. Nebyl to ryzí konceptuální spor, jenž by se dotýkal obsahu a rozsahu pojmu, jehož antonymem je snášenlivost (tolerance).⁷⁸ Nesnášenlivost mohla mít různé významy jako forma neúcty a nectnosti. Dokonce mohla být pojata jako kolektivní neschopnost soužití mezi určitými společenskými, národnostními nebo etnickými skupinami.⁷⁹ Spor byl vtělen do otázky cílů vzdělání. Které cíle má vzdělání naplnit? Musí učební osnovy obsahovat také výklad o dějinách náboženské či rasové nesnášenlivosti? Francouzský zástupce Cassin stál proti zmínce o nesnášenlivosti v doplněném ustanovení. Naproti tomu zahrnul do textu předlohy výraz nenávisť. Jiní účastníci rokování pokládali naopak výchovu k toleranci za etickou i kognitivní nutnost.

Cassin navrhl přepracovat předlohu navrženou Světovým židovským kongresem do kratší podoby. K plnému rozvoji jedince, aby mohl být sám sebou (*being herself or himself*), připojil tři osobnostní síly

⁷⁷ E/CN.4/AC.2/SR.8: „Mr. Cassin ... thought that both the spiritual and religious aspects should be treated in more positive terms.”

⁷⁸ LOCKE, J. *Dopis o toleranci*. Brno: Atlantis, 2000, s. 43.

⁷⁹ FORST, R. Tolerant. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), ZALTA, E. N. (ed.), forthcoming, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/tolerant/>.

(*powers*): tělesnou, duchovní a morální.⁸⁰ Z výčtu sil vynechal intelektuální rozvoj člověka. Naopak z Charty OSN přejal respekt k lidským právům coby prostředek humanizace. Kromě toho poukázal na nutnost odstranit rasovou, národnostní, náboženskou a jinou nenávisť.

Teistické odstíny rozpravy přerušil sovětský delegát Bogomolov. Upozornil na ateistickou úlohu státu na všech stupních vzdělání. Měl na mysli odborné vzdělávání dospělých, možná přípravu budoucího příslušníka dělnické třídy. Sdělil, že v řadě států je církev od státu oddělena. V této souvislosti nepoukázal na právní status církví a jejich společenské postavení, je-li církev veřejnou či soukromou právní osobou. Bogomolov tvrdil, že úloha a funkce státu jsou omezeny na nenáboženské vzdělávání, kde nesmí mít žádné místo náboženské sektářství. Podle jeho názoru mělo být vzdělání organizováno ve směru k demokracii a mírovému soužití, v duchu boje proti fašismu a hrůzám války.⁸¹

Sovětský představitel se také vyjádřil k francouzské předloze. Pokládal za nešikovné včlenit do ustanovení všechny osobnostní síly rozvoje člověka, třebaže Cassinův návrh odpovídal tomu, co starověká řecká filosofie spatřovala v *paideia* i *areté*, která představovala zdatnost duše k moudrosti i spravedlnosti. Obě by měly být nedílnými prvky bazální osobnosti. Jednotlivci mělo být poskytnuto takové vzdělání, aby mohl splnit svoje závazky vůči politické společnosti.⁸² Jeho názor jakoby vyjadřoval prvek útlaku i donucení ve vzdělávání. Sovětský delegát nadřazoval společnost nad jedince. Neumožnil jedinci setrvat v jeho přirozenosti, svobodě a autonomii, aby mohl být jen tence spojen s vládnoucí společností ve smyslu Rousseauova Emila.

Nakonec byl návrh zástupce Světového židovského kongresu s nepatrnými úpravami odhlasován. Navzdory požadavku stručnosti byl návrh rozšířen. Návrh měl následující znění:

Education will be directed to the full physical, spiritual, moral development of the human personality, to the strengthening of respect

⁸⁰ E/CN.4/AC.2/SR.8: „Education should aim at the full development of the physical, spiritual and moral powers of the individual. It shall be founded on the respect human rights and must banish racial, national, religious or other hatred.”

⁸¹ E/CN.4/AC.2/SR.8.

⁸² E/CN.4/AC.2/SR.8.

for human rights and fundamental freedoms, and to the combating of the spirit of intolerance and hatred against other nations or racial or religious groups everywhere.

Vzdělání má směřovat k plnému tělesnému, duchovnímu a morálnímu rozvoji lidské osobnosti a k posílení respektu k lidským právům a základním svobodám a kdekoli k potírání ducha nesnášenlivosti a nenávisti vůči jiným národům nebo rasovým nebo náboženským skupinám.

Ustanovení bylo označeno za čl. 31A.⁸³ K oběma článkům byl připojen komentář, že v zemích, jež si to přejí, bude respektováno právo na soukromé vzdělání. Smělo být rovněž povoleno náboženské vzdělávání ve veřejných a soukromých školách.

Komise pro lidská práva projednala obě ustanovení před koncem roku 1947.⁸⁴ Rozprava se vázala jak k čl. 31, tak k čl. 31A. Zástupce Velké Británie lord Dukeston předložil *průlomový* návrh, jenž vnesl do vzdělání prvek rozdílného hospodářského a sociálního stavu i vývoje států. Návrh zaměnil povinnost bezplatného a povinného základního vzdělání za povinnost postupně se přibližovat takové bezplatnosti, a to v závislosti na dostupných zdrojích státu.⁸⁵ Povinnost sledovala dosažení cíle v pružném chronologickém čase.

Za druhou větu čl. 31 měla být vložena fráze⁸⁶ *v největším rozsahu, jež dovolují zdroje státu nebo společnosti.*⁸⁷ Proti nahrazení bezprostřední povinnosti za progresivní provádění povinnosti se postavil delegát Uruguaye Victorica, který spatřoval ve vzdělání významnou společenskou hodnotu. Neurčil, je-li vzdělání hodnotou instrumentální anebo konečnou. Navrhl rozšířit povinnost bezplatného vzdělání pro

⁸³ E/CN.4/57/Add.1

⁸⁴ Summary Record of the Fortieth Meeting of the Commission on Human Rights. Palais des Nations, Geneva, 16 December 1947, E/CN.4/SR.40.

⁸⁵ E/CN.4/SR.40, E/CN.4/65.

⁸⁶ Obdobná fráze je součástí čl. 4 Úmluvy o právech dítěte: „Pokud jde o hospodářská, kulturní a sociální práva, státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uskutečňují taková opatření v maximálním rozsahu svých prostředků... (With regard to economic, social and cultural rights, States Parties shall undertake such measures to the maximum extent of their available resources...)“

⁸⁷ E/CN.4/SR.40: „... a United Kingdom amendment proposing the insertion at the end of the second sentence of the following words: “to the greatest extent permitted by the resources of the State or Community”.“

vyšší stupně než základní: středoškolské a vysokoškolské.⁸⁸ Středoškolské vzdělání mělo být rovněž povinné.⁸⁹

Podstatná otázka na cíle vzdělání se zdá být vnitřně rozporná. Vzdělání má různé rozměry: epistemologické, etické, ekonomické, sociální, kulturní či emoční. Kdysi osvícenství určilo pouze tři druhy rozvoje osobnosti: náboženský čili morální, rozumový a tělesný. Dítě bylo moralizováno výukou dominantního náboženství a do vědění bylo uváděno postupně, a to v souladu s materiálními a formálními cíli předmětů.⁹⁰ Osvícenství, které trvalo na individualitě a autonomii člověka, ponechalo stranou sociabilitu a citový vývoj žáka. Právě ze základu osvícenství vzešel Cassinův návrh jako nejmenší možný jmenovatel, který bude univerzálním standardem pro všechny státy.

Nejpodstatnějším problémem nebylo to, jak vhodně uspořádat soustavu škol, jak zajistit a čím zaplnit přípravu učitelů či jak sestavit vzdělávací programy pro různé stupně škol. Určení základních cílů vzdělání je kvintesencí veškerého vzdělání. Takové určení muselo vyhovět cílům mezinárodního společenství a být tak v Kantově duchu kosmopolitní a nezávislé na úzkých politických zájmech a ideologii.

Zástupci států se během přípravy deklarace museli shodnout na tom, kdo se má v zásadě ujmout vzdělávacího rozvoje dítěte. Je-li to stát, nastává nevyhnutelná podmínka, že se žák musí podřídit jeho dominanci a vzdělávacím cílům. Je-li zachováno právo dítěte na soukromé vzdělání, smí stát podřídit obsah i rozsah soukromého vzdělání stanovenému veřejnému cíli a ideálu. Zůstává otázkou, co smí stát oktrojovat soukromým školám a jak je smí kontrolovat. V domácím vzdělávání se ujímají odpovědnosti za rozvoj dítěte rodiče, ale stát si zachová dohled nad rozumovým, intelektuálním rozvojem žáka.

Takové úvahy zůstaly v Komisi pro lidská práva stranou diskurzu. Členové pomocného orgánu OSN se soustředili na vyřešení primárního problému, co musí vzdělání jednotlivce sledovat. Do úvah se rovněž vmísily jazykové nesrovnalosti. Malik připomenul, že původní text ustanovení byl navržen v angličtině. Text postrádal výraz

⁸⁸ E/CN.4/SR.40: „The least that could be stipulated in the present Article was that, so far as the resources of the State allowed, public education and, in particular, secondary and higher education, should be free.“

⁸⁹ Britský návrh byl odmítnut hlasováním (11 proti 5 hlasům).

⁹⁰ FELBIGER, J. I. *Knihy methodnj nebo Nawedenj k dokonalému wedenj včitelského vřadu pro včitele na triwialnjch a hlawnjch sskolách*. Praha: Kronberg a Weber, 1824, s. 10-11.

intelektuální, zatímco francouzskému znění chyběl výraz *duchovní*. Bogomolov se dotázal, v jakém významovém vztahu vůči sobě stojí použité výrazy: duchovní a intelektuální. Otázka mohla směřovat k tomu, není-li jeden z výrazů obecnější, a proto nadřizený druhému. Přitom význam jednoho výrazu mohl částečně pohltnout druhý. Malik opáčil, že cílem vzdělání není jenom duchovní, ale také intelektuální rozvoj osobnosti. Mimoto se význam obou výrazů v angličtině a arabštině výrazně liší. Jinou spornou otázkou bylo pořadí podstatných vlastností rozvoje osobnosti žáka. Belgický delegát Dehousse pořadí napadl. Prvním cílem vzdělání měl být podle jeho mínění plný morální a intelektuální rozvoj osobnosti a až nakonec jeho rozvoj tělesný.⁹¹

Vyhovující řešení podmiňují konstruktivní podotázky. Jednou z nich je ta, kdo odpovídá za rozumový, intelektuální rozvoj dítěte. Nese-li základní odpovědnost za uvedení dítěte do forem vědění a porozumění neboli za jeho funkční gramotnost stát. Odpověď bývá kladná, a proto břemeno odpovědnosti nese především veřejné školství. Jinak je to s morální socializací dítěte.⁹² Jsou-li k morální socializaci dítěte povolání primárně rodiče a až podřídně učitelé anebo je tomu naopak. Avšak kdokoli by mohl tvrdit, že se jedná o jejich solidární či vzájemně se doplňující úlohu.

Odpovědi na předchozí otázky se mohly lišit stát od státu, od společenského řádu ke společenskému řádu. Nalezení univerzální odpovědi vyžadovalo zevrubnou rozpravu, na niž nebyl nikdy dostatek času. Proto byla rozporuplná rozprava opuštěna. Stinné stránky diskurzu nakonec rozptýlil představitel UNESCO Havet, který porovnal zásady obsažené v čl. 31 a čl. 31A⁹³ s činností této odborné organizace. Zásady byly souladné s mezinárodní působností UNESCO.

Havet odlišil dvě zájmová pole univerzální odborné organizace: základní vzdělání (*education de base*) a vzdělání pro mezinárodní porozumění (*education pour la compréhension internationale*). Institucionální činnost se v rámci prvního sektoru zaměřovala obzvlášť na boj s negramotností a temnotou nevědění. Přitom aplikace

⁹¹ E/CN.4/SR.40: „Professor Dehousse... thought it preferable to reverse the order of the terms “physical, intellectual and – finally – physical development of the personality.

⁹² PIAGET, J. *Moral Judgment of the Child*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1932, s. 110.

⁹³ Report of the Working Group on the Declaration to the Commission on Human Rights, E/CN.4/57.

zásad čl. 31 návrhu vyžadovala nejen finanční vydání, ale také přípravu dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů.⁹⁴ Avšak představy o dobrém, kvalifikovaném učiteli se v závislosti na každé společnosti a její době lišily.

Konfuciov odkaz byl věren učiteli coby vysoké morální autoritě, čemuž odpovídal hluboký respekt k jeho osobnosti. Kdežto zen-budhistická tradice se sklání před kognitivní mocí učitele. Pruské a rakouské školské předpisy uzákoněné v době osvícenství zdůraznily jak úctyhodnost, tak poslušnost učitele coby služebníka státu. Ten se musel bezpodmínečně podřídít jednotě učebních osnov a programu.⁹⁵ V době přípravy deklarace nebyla představa kvalifikovaného učitele ani vyhraněná, ani univerzálně směrodatná.

Kromě toho Havet upozornil na jeden ideál, který byl vždy společenstvím pedagogů opatrován. Ideál je projevem rovnosti i její odvozeninou. Skýtá řadu forem, přinejmenším formální, procesní anebo substantivní rovnost. Ideál vzdělání předpokládá jedno dobro: každé dítě musí obdržet stejně dobré (kvalitní) vzdělání. Představitel UNESCO požadoval učinit mezinárodní opatření ve prospěch rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny, a to s důrazem na Komenského *omnes*. Havet nezmínil jen jednu vzdělávací příležitost, nýbrž řadu příležitostí.

Státy přitom poskytovaly vzdělávací příležitosti místní, partikulární, přiměřené či všeobecné, ale také segregované. Všeobecná a rovná vzdělávací příležitost byla univerzálním vzorem. V celosvětovém dosahu se měly příslušné odborné organizace spolu s OSN ujmout úkolu docílit rovných vzdělávacích příležitostí.⁹⁶ Opatření byla nevyhnutelná, neboť je vniterně determinovaly všeobecné a speciální vzdělávací potřeby.

Obsah zásady nebyl nikdy jednoznačný ani soudržný,⁹⁷ přesto byl nevýslovně přitažlivý i univerzálně nakažlivý. Co znamená příležitost

⁹⁴ E/CN.4/SR.40: „However, it wishes to draw attention to the fact that the application of the principles expressed in Article 31 entails not only the outlay of a certain sum, but also the training of a sufficient number of qualified teachers.”

⁹⁵ FELBIGER, J. I. *Knihá methodnj nebo Nawedenj k dokonalému wedenj wčitelského wřadu pro wčitele na triwia- lnjch a hlawnjch sskolách*, s. 11.

⁹⁶ E/CN.4/SR.40: „The ideal represented by the text of Article 31 should be therefore related to the need for international action by the United Nations and the competent Specialized Agencies directed towards assuring equal educational opportunities for all.”

⁹⁷ CALVERT, J. Educational Equality: Luck Egalitarian, Pluralist and Complex. *Journal of Philosophy of Education*, 2014, Vol. 48, No. 1, s. 70-71.

ve vzdělání, nemusí být všeobecně srozumitelné. Příležitost bývá vymezena jako *relační záležitost*. Příležitost vyjadřuje vztah mezi jednotlivcem, skupinou jednotlivců či všemi jednotlivci a požadovaným společenským cílem. Rovná příležitost znamená, že třída subjektů má možnost dosáhnout stejný cíl při absenci stejné překážky nebo souboru překážek.⁹⁸ Tím stejným a činným cílem je získat kvalitní (dobré) vzdělání.

Nebývá zřetelné, co složitý ideál vyžaduje ve vzdělávací praxi. Státy spoléhaly na *meritokratické* pojetí, které vyzdvihlo zásluhy žáka, zejména na vysokoškolském stupni vzdělání.⁹⁹ Státy rozlišovaly mezi dvěma druhy stejnosti: rovností hmotných a nehmotných vstupů do vzdělání a rovností měřitelných studijních výsledků. Po světové válce hledalo nově organizované mezinárodní společenství, jak s ideálem rovné vzdělávací příležitosti naložit. Tehdy byla vnitrostátní úprava vzdělávací záležitosti partikulární a nejednotná. Až později začaly vnitrostátní soudy (zejména Spojených států) opouštět posuzování rovné vzdělávací příležitosti jako deskriptivní skutečnosti. Nejvyšší soud Spojených států následně ustavil rovnou vzdělávací příležitost jako *deontickou kategorii*. Dětem bylo přiznáno *právo na rovnou vzdělávací příležitost*, která musela být dostupná všem bez rozdílu.¹⁰⁰

Sociální ideál rovné vzdělávací příležitosti se do návrhu ustanovení o právu na vzdělání neprosadil. Přípravné orgány upřednostnily meritokratickou formu rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Ta ponechala státům politickou i právní volnost v určení toho, co je zásluha. Komise pro lidská práva zachovala na sklonku roku 1947 uvozující normativní větu v čl. 27. Základní vzdělání (*fundamental education*) zůstalo bezplatné a povinné. Kdežto vysokoškolské vzdělání poskytované státem nebo obcí bylo přístupné na základě rovného přístupu a zásluhy. Poslední část ustanovení zakázala rozlišování z důvodu rasy, pohlaví, jazyka, náboženství, sociálního postavení, finančních prostředků a politické příslušnosti.¹⁰¹

⁹⁸ WESTEN, P. The Concept of Equal Opportunity. *Ethics*, 1985, Vol. 85, No. 4, s. 844: Equal opportunity, then, means no more than a class of agents having the chance to attain the same goal in the absence of the same specified obstacle or set of obstacles.”

⁹⁹ SHIELD, L. NEWMAN, A. SATZ, D. Equality of Educational Opportunity, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017), ZALTA, E. N. (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity>.

¹⁰⁰ Nejvyšší soud USA, *Brown v. Board of Education of Topeca*. 347 U. S. 483, 493 (1954).

¹⁰¹ Report to the Economic and Social Council on the Second Session of the Commission on Human Rights, Geneva, E/600, 17 December 1947, Annex A: „Everyone has the right to education.

Návrh deklarace rovněž zahrnul obecnou zásadu nediskriminace, která se vážala ke všem právům a svobodám, jež byly každému zaručeny. Čl. 3 návrhu zakazoval rozlišování jakéhokoli druhu. Ustanovení vyjmenovalo některá rozdílná diskriminační hlediska jako například politický nebo jiný názor, majetkový status, národnostní či společenský původ.¹⁰²

Navazující ustanovení o cílech vzdělání doznalo několika menších úprav.¹⁰³ Vzdělání jako strukturovaný a komplexní proces mělo za cíl sledovat plný tělesný, intelektuální, morální a duchovní rozvoj jednotlivce.¹⁰⁴ Do výčtu vlastností rozvoje byl nově vložen intelektuální znak. Morální vlastnost rozvoje dítěte se ocitla až na posledním místě. Zbylé části normativního souvětí byly zachovány.

Na konci jara 1948 byly již čl. 27 a 28 ve dvou samostatných odstavcích jednoho ustanovení návrhu.¹⁰⁵ Ustanovení mělo zjednodušený normativní obsah, aby splnilo požadavky stručnosti a jasnosti. Návrh čl. 23 odst. 1 měl následující podobu:

Everyone has the right to education. Elementary and fundamental education shall be free and compulsory and there shall be equal access on the basis of merit to higher education.

Každý má právo na vzdělání. Počáteční a základní vzdělání je bezplatné a povinné. K vysokoškolskému vzdělání má být rovný přístup na základě zásluhy.

Úvodní normativní věta přetrvala, jak byla původně navržena panamskou delegací.¹⁰⁶ Věta vyjadřuje obecné pravidlo, jehož osobní rozsah je inkluzivní. Věta se vztahuje k jedinci, ale zároveň k *omnes*. Pravidlo nevyklučuje ze vzdělávacího procesu děti příslušného věku ani dospělé. Nikdo není vynechán ani ponechán stranou. Druhé pravidlo

Fundamental education shall be free and compulsory. There shall be equal access for higher education as can be provided by the State or community on the basis of merit and without distinction as to race, sex, language, religion, social standing, financial means, or political affiliation.”

¹⁰² E/600, 2-17 December 1947, Annex A: „Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race (which includes colour), sex, language, religion, political or other opinion, property status, or national or social origin.”

¹⁰³ Srov. text čl. 28.

¹⁰⁴ E/600, 2-17 December 1947, Annex A: „Education will be directed to the full physical, intellectual, moral and spiritual development of the human personality, to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms and to the combating of the spirit of intolerance and hatred against other nations or racial or religious groups everywhere.”

¹⁰⁵ Draft International Declaration of Human Rights (Draft United Nations Declaration of Human Rights). E/CN.4/148/Add.1, 18 June 1948, Annex.

¹⁰⁶ E/HR/3, 26 April 1946.

se vztahuje k základnímu vzdělání. Vzdělání toho druhu bylo označováno anglickým přívlastkem *primary*, který byl použit v původní panamské předloze,¹⁰⁷ ale taktéž v překladu prvního francouzského návrhu.¹⁰⁸

Naopak Spojené státy¹⁰⁹ od počátku používaly k označení základního vzdělání výraz *fundamental*.¹¹⁰ Pracovní skupina, jakož také další orgány, které se podílely na přípravě textu deklarace, převzaly výraz *fundamental*, čemuž odpovídal francouzský výraz *fondamental*.¹¹¹ Posléze byl připojen další anglický přívlastek *elementary*, který měl ekvivalent ve francouzském výrazu *élémentaire*.¹¹² K oběma výrazům příslušel český výraz *počáteční*, jenž korespondoval s ruským překladem.

Oba odstavce čl. 23 vyvolaly zájem států o jejich opravu ve Třetím výboru Valného shromáždění na podzim roku 1948.¹¹³ Názory států se střetávaly v otázce *povinné školní docházky*, jež byla upravena v prvním odstavci. Zejména výraz *povinný* byl kontroverzní. Výraz poodhalil, že vzdělání je též mocenskou záležitostí; střetem mezi veřejnou a soukromou autoritou. Libanonský zástupce Azkoul namítal, že použitý výraz poskytuje státu neomezenou veřejnou moc (*unrestricted authority*) nad vzděláním.¹¹⁴ Stát, jak známo, vykonával od 18. století veřejnou funkci a neposkytoval jenom neutrální *epistémé*. Státy opanovaly prostřednictvím veřejných škol obojí: vzdělání i výchovu žáků nebo studentů, aniž by je usměrňovaly ke svobodnému ovládnutí mysli. Hlavním cílem vzdělání bylo získat nadvládu nad myslí žáků i studentů, a tak je uvést do intelektuálního podmanění.¹¹⁵

¹⁰⁷ E/HR/3, 26 April 1946.

¹⁰⁸ E/CN.4/AC.1/W.2/Rev.2, 20 June 1947.

¹⁰⁹ V USA byla základní školní docházka poprvé uzákoněna v roce 1852 v Massachusetts (*Act concerning the Attendance of Children at Schools, Chapter 240*). Vlivnou osobností byl Horace Man, který pokládal právo na vzdělání za manifestaci přírodního řádu. Právo na vzdělání bylo podle jeho názoru absolutní povahy. Mimo jiné posledním státem unie, který zavedl povinné školní vzdělání, byla Aljaška až v roce 1929.

¹¹⁰ E/CN.4/AC.1/8, 11 June 1947; E/CN.4/21

¹¹¹ E/CN.4/57, 10 December 1947.

¹¹² E/CN.44/148/Add.1, 18 June 1948, Annex A.

¹¹³ A/C.3/SR.147, 19 November 1948.

¹¹⁴ A/C.3/SR.146: „Mr. Azkoul ... objected to the word “compulsory” because it appeared to give the State unrestricted authority over education.”

¹¹⁵ DE LISSOVOY, N. Rethinking Education and Emancipation. Being, Teaching, and Power. *Harvard Educational Review*, 2010, Vol. 80, No. 2, s. 205.

Námitka nastolila otázku, kdo jsou strůjci či nositelé společenské odpovědnosti za vzdělání dítěte. Azkoul navrhoval obnovit rovnováhu mezi dvěma základními sociálními činiteli ve vzdělávání dětí: státem a jejich rodiči. Právní postavení rodičů se jevílo být vůči státu zcela oslabeno. Proto navrhl, aby bylo rodičům přiznáno *přednostní právo volit druh vzdělání*, které si přejí, aby jejich děti obdržely. Podle Azkoula musí stát nutit nedbalé rodiče, aby dohlíželi na vzdělání, které jejich děti získají. V pozadí Azkoulaova názoru stojí doktrína *parens patriae*. Tehdy stát zasahuje proti ledabylým rodičům, zástupci či opatrovníkovi dítěte. Rodiče by však měli požívat subjektivní právo omezit veřejnou moc státu (svrchovanost), jestliže se stát chová nepřiměřeně nebo svévolně.¹¹⁶

Představitel Austrálie Watt přednesl vážné námitky proti mandatorní formě vzdělání. Vzdělání mělo podle jeho úsudku zůstat bezplatné a povinné.¹¹⁷ Poukázal na empirický argument spjatý s úpravou vzdělání. V jeho zemi bylo základní a středoškolské vzdělání bezplatné a povinné. Záměrně postavil proti sobě vzdělání dítěte a dospělého. Právo na vzdělání náleží podle požadavku *omnes* každému. Nicméně je nemožné donutit dospělého podřídit se vyučování, pokud vzdělání nezískal v dětství. Proto mělo být pravidlo v prvním odstavci čl. 23 opraveno. Společný australsko-americký návrh revidoval první úryvek jako celek.¹¹⁸ Návrh však opomenul upravit středoškolské, technické a odborné vzdělání.

Naopak představitel Turecka Kural uvedl příkaz bezplatnosti a povinnosti do synchronní jednoty. U obou požadavků spatřoval vzájemnost a oboustrannou podmíněnost.¹¹⁹ Poukázal na skutečnost, že v řadě států bývá také středoškolské a vysokoškolské vzdělání bezplatné. Naproti tomu si byl vědom kosmopolitní reality, že takový normativní cíl nemůže být žádnému státu uložen bezprostředně. Nenavrhoval standard nejvyšší, nýbrž jeho opak: standard nejnižší. Spokojil se s požadavkem, aby *alespoň základní vzdělání* bylo

¹¹⁶ A/C.3/SR.146: „Undoubtedly, the State must compel negligent parents to see that their children obtained education, but parents should have the right to limit the State’s authority if it became excessive or arbitrary.”

¹¹⁷ A/C.3/SR.146: „...that education should be free an compulsory. He was not against the principle...”

¹¹⁸ A/C.3/352, 19 November 1948: „Everyone has the right to education, including free elementary and fundamental education. Elementary education shall be compulsory and there shall be equal access on the basis of merit to higher education.”

¹¹⁹ A/C.3/SR.146.

bezplatné.¹²⁰ Navrhl přepracovat první normativní větu australsko-americké předlohy následovně: „Každý má alespoň právo na bezplatné základní vzdělání.“ Ve větě se neuplatnil anglický výraz *elementary*, nýbrž dva souznačné anglické výrazy: *primary* a *fundamental*.

Francie navrhla obměnit oba odstavce čl. 23 naráz. Revize byla návratem k jejím předchozím předlohám. Návrh použil dva silné pedagogické pojmy: vzdělání (*éducation*) a vyučování (*enseignement*, nikoli *instruction*). Oba pojmy, jak vzdělání, tak vyučování (*instruction*), byly po přijetí Deklarace práv člověka a občana z roku 1789 součástí francouzského ústavodárného jazyka.¹²¹ Návrh požadoval bezplatnost alespoň pro počáteční a základní vyučování (*l'enseignement élémentaire et fondamental*).¹²² Francouzská předloha prvního odstavce se vrátila k původnímu návrhu a začlenila do ustanovení technické a odborné vyučování (*technique et professionnel*), které mělo být rovněž všeobecně přístupné.¹²³

Sovětský svaz znovu usiloval o změny ve formulaci přístupu ke vzdělání, jež mělo být otevřené všem bez rozlišování z důvodu rasy, pohlaví, jazyka, hmotného postavení anebo *stranické věrnosti*.¹²⁴ Jeho návrhy navazovaly na předchozí úsilí o zachování zákazu diskriminace ve vzdělání. Řada delegací považovala návrh za nadbytečný s poukazem na všeobecný zákaz diskriminace vložený do čl. 2 návrhu. Podporu sovětská delegace nacházela mezi ideologicky spřízněnými entitami, ale i mezi některými dalšími státy. Zástupkyně Polska vyjádřila spokojenost s navrženým textem čl. 23, pokud by obsahoval zásadu nediskriminace.

Sovětská delegace postupovala tvrdošijně. Sovětský svaz nemohl přijmout text, který by nezakázal diskriminaci, jak byla prováděna

¹²⁰ A/C.3/273/Rev.1; A/C.3/SR.146: „...he had contended himself with proposing that at least primary education should be free.”

¹²¹ Srov. Ústavu z 3. září 1791, která byla účinná jen do 21. září následujícího roku.

¹²² A/C.3/354, 19 November 1948: „Everyone has the right to education, *which shall be free at least in so far as elementary and fundamental education are concerned*. Elementary education shall be compulsory. *Technical and professional education shall be made generally available*. There shall be general access to higher education on the basis of merit.”

¹²³ A/C.3/354, 19 November 1948: „Everyone has the right to education, *which shall be free at least in so far as elementary and fundamental education are concerned*. Elementary education shall be compulsory. *Technical and professional education shall be made generally available*. There shall be general access to higher education on the basis of merit.”

¹²⁴ Document E/800: „Access to education must be open to all without any distinction as to race, sex, language, material status or party allegiance.”

v některých zemích. Poukázal na případ USA,¹²⁵ které nadále pěstovaly ve veřejném vzdělávání *de iure* rasovou segregaci.¹²⁶ Každý žák či student afroamerického původu utrpěl újmu na své důstojnosti a zakusil společenské ponížení z důvodu segregovaného školství. Taková újma se nevztahovala jen na tyto jedince, nýbrž zasáhla celou společnost. Byla tedy celospolečenské povahy.

Normativní obsah druhého odstavce čl. 23 se mohl jevit delegacím jako uspokojivý. Z textu byla vyňata část o formách rozvoje osobnosti, a to ve prospěch Eastermanova strohého návrhu:¹²⁷

Education will be directed to the full development of the human personality, to strengthening respect for human rights and fundamental freedoms and to combating of the spirit of intolerance and hatred against other nations and against racial and religious groups everywhere.

Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení respektu k lidským právům a základním svobodám a všude k potírání ducha nesnášenlivosti a nenávisti vůči jiným národům a vůči rasovým a náboženským skupinám.

Rozprava se nedotkla žádného z cílů vzdělání uvedeného na prvním a druhém místě. Nikdo z přítomných neoživil problém rozvoje osobnosti. Závazek posilovat respekt k lidským právům byl nadále nedotknutelným i neodolatelným ideálem od jistých okamžiků přípravy Charty OSN. Ovšem závěr druhého odstavce nebyl pro některé státy přijatelný. Mexický delegát Campos Ortiz zpochybnil myšlenku potírání nesnášenlivosti a nenávisti vůči jiným národům a vůči rasovým a náboženským skupinám.

Myšlenka byla vyjádřena příliš záporně, její vnitřní zabarvení bylo pesimistické. Navzdory stavu světa, nikoli v souladu s jeho nejhlubší realitou, Campos Ortiz navrhl, aby na závěr odstavce zazněla myšlenka opačná, a to pozitivní. Myšlenka měla podpořit porozumění a přátelství mezi národy.¹²⁸ Stejně univerzální hodnoty byly

¹²⁵ A/C.3/SR.147: „For the rest, the USSR delegation did not think it could accept the text, which did not eliminate the possibility of discrimination of the type which was frequently practised in certain countries. Taking the example of the United States of America...”

¹²⁶ A/C.3/353, 19 November 1948.

¹²⁷ Report of the Third Session of the Commission on Human Rights, Lake Success, E/800, 28 June 1948.

¹²⁸ A/C.3/356, 19 November 1948: „Education shall be directed to the full development of the human personality, to strengthen respect for human rights and fundamental freedoms and *to the promotion of*

podchyceny britským návrhem.¹²⁹ I francouzský návrh sledoval obdobnou ideu. Vzdělání mělo posilovat porozumění a přátelství mezi národy, jakož i předcházet nesnášenlivosti a nenávisti vůči jiným náboženským a rasovým skupinám.¹³⁰

4. Volba vzdělání

Ustanovení o právu na vzdělání se vyhraňovalo ve formě a obsahu. Obsah práva se stále jevil jako nehotový. Některé státy sdílely silné obavy o vyloučení autority rodičů ve vzdělávání. Libanonská¹³¹ a nizozemská¹³² delegace navrhly doplnit článek 23 o přednostní právo rodičů volit pro své děti druh vzdělání. Některým státům se snad mylně zdálo, že pravomoci státu jsou ve vzdělání jedinečné i absolutní. Cassin sdílel opačné stanovisko. Upozornil na skutečnost, že první odstavec čl. 23 neohrožuje práva a svobody rodičů.¹³³

Dějiny potvrzují, že absolutistické monarchie, které zavedly povinnou školní docházku, respektovaly práva rodičů, i když mezi nimi rozlišovaly podle majetku. Všeobecný školní řád pro německé triviální, hlavní a normální školy z 6. prosince 1774 obsahoval majestátní prosbu: „... *bychom rádi viděli, aby rodiče své děti posílali do německých škol po dobu šesti až sedmi let.*“¹³⁴ Ustanovení § 12 poskytovalo rodičům oktrojovanou volbu. Rodina si mohla vydržovat domácího učitele, pokud měla zájem a potřebné jmění. Jinak děti obojího pohlaví náležely bezvýjimečně do škol. Nicméně evoluce ve vzdělávání svědčila o neuvadající absolutizaci edukační úlohy, a to i demokratického státu. Demokratický stát hodlal vzdělávat a vychovávat občany pro sebe, aby mohla být zajištěna jeho sociální životaschopnost i politická reprodukce.

Námitkou proti uvedení práva rodičů bylo, že bude nesoudržně chráněno právo rodiny jako malého společenského kolektivu, což se

understanding, tolerance and friendship amongst all peoples, as well as the activities of the United Nations for the maintenance of peace.”

¹²⁹ A/C.3/354, 19 November 1948.

¹³⁰ A/C.3/355, 19 November 1948: „...for understanding and friendship between peoples, including to prevent the spirit of intolerance and hatred against other religious and against racial and religious groups everywhere.”

¹³¹ A/C.3/263.

¹³² A/C.3/263.

¹³³ A/C.3/SR.147.

¹³⁴ Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erbländern: vom Jahr 1774.

příčí povaze ustanovení. Do ustanovení, které bylo programově individualistické, by bylo neústrojně vloženo kolektivní právo, jež ochraňuje rodinu.¹³⁵ Podle nizozemského zástupce Beauforta měla rodina (nikoli stát) nést základní odpovědnost za vzdělání. Dítě se totiž v rodině učí způsoby života ve společnosti.¹³⁶ Rodina nemůže být proto nahrazena žádnou veřejnou nebo soukromou institucí, která přispívá ke vzdělání. Rodina je přirozenou jednotkou životní zkušenosti. K tomu připojil Beaufort vysvětlující větu, že práva dětí byla *posvěcena*, a to proto, že samo dítě nemohlo požadovat jejich uskutečnění. Rodiče jsou nejpřirozenějšími osobami, které to mohou za něho učinit.¹³⁷

Rodiče byli podle nizozemského delegáta nositeli nezcizitelných práv zvolit druh vzdělání pro své děti, ať náboženské, odborné anebo jiné. Děti mají právo na vzdělání, mínil Beaufort; jeho použití ale patří jejich rodičům, kteří jsou přirozenými ochránci dětí.¹³⁸ Beaufortovy výroky se rozcházely s praxí. Byly to děti, které navštěvovaly veřejnou či soukromou školu a učily se tam. Anebo byly zapojeny do domácího vzdělávání. Samy děti vykonávaly právo na vzdělání ve školním kolektivu nebo mimo něj.

Právo na vzdělání patřilo dětem. Práva jsou charakteristicky pojímána jako něco, co jedinec má, ovládá nebo mu patří.¹³⁹ Návrh vycházel z předpokladu, že děti nemají ani svobodu volby ani právem poskytnutou možnost se svých práv domáhat. Dětem chyběla kontrola nad korelativními povinnostmi, jež práva zdůvodňují.¹⁴⁰ Děti postrádaly způsobilost k procesním úkonům a neměly k dispozici žádné právní prostředky nápravy.

Úloha rodiny byla podle návrhu opatrně uvedena do protikladu k úloze státu. Nizozemští zástupci však mínili zachovat zásadu povinného vzdělání a nepřáli si jakýmkoli způsobem snížit sociální odpovědnost státu za vzdělání. Proti těmto úvahám stála doktrína

¹³⁵ A/C.3/SR.146.

¹³⁶ A/C.3/SR.147.

¹³⁷ A/C.3/SR.147: „The rights of children were sacred because the child itself could not demand their implementation; parents were the most natural persons to do so.”

¹³⁸ A/C.3/SR.147: „Children had a right to education; the use of that right belonged to their parents, who were their natural guardians.”

¹³⁹ HART, H. L. A. Are There Any Natural Rights? *Philosophical Review*, 1955, Vol. 64, No. 2, s. 182.

¹⁴⁰ ROSS, H. Children's Rights – a Defence of Hartian will Theory. *International Journal of Children's Rights*, Vol. 22, No. 1, s. 46-47.

parens patriae, která uděluje státu základní pravomoc i autoritu chránit dítě, které je právně nezpůsobilé jednat vlastním jménem. Stát je ochráncem všech dětí, které podléhají jeho jurisdikci. Nizozemský a libanonský návrh účelně sledovaly vyvážení pravomocí a odpovědnosti ve vzdělání mezi státem a rodiči, aniž by úlohu státu podrývaly. Volba druhu vzdělání byla od zavedení povinné školní docházky státem kontrolovaná a později podmíněná rovnou vzdělávací příležitostí.

Dánská delegace navrhla doplnit čl. 23 o další odstavec. Jejich předloha převzala názor Komise pro lidská práva,¹⁴¹ Návrhového výboru¹⁴² a Podkomise pro předcházení diskriminace a ochranu menšin na začlenění práv příslušníků menšin do textu.¹⁴³ Návrh upravoval právo všech příslušníků rasových, národnostních, náboženských nebo jazykových menšin zakládat vlastní školy a obdržet vyučování v jazyku vlastní volby.¹⁴⁴ Některé delegace s tím nesouhlasily, protože osobní rozsah pravidla mohl podřadit kolektivy jednotlivců. Návrh navázal na smlouvy o ochraně menšin uzavřené po 1. světové válce, které pokládaly vzdělání za *kulturní proces*. Smlouvy měly podle Stálého dvora mezinárodní spravedlnosti napomáhat uspokojování duchovních potřeb příslušníků menšin.¹⁴⁵ Podle dánského delegáta Begtrupa bylo právo na vzdělání podstatné pro rozvoj jejich kulturního života.

O jednotlivých návrzích států se hlasovalo po větách.¹⁴⁶ Francouzský návrh na změnu prvního odstavce čl. 32 byl odhlasován kladně.¹⁴⁷ Nejméně hlasů získala první věta, která upravovala bezplatnost alespoň pro počáteční a základní vzdělání.¹⁴⁸ Kdežto druhou lakonickou větou o tom, že základní vzdělání je povinné, podpořilo dvacet osm států.¹⁴⁹ Změny doznal také druhý odstavec, a to jeho

¹⁴¹ E/CN.4/21, Annex F, Article 36.

¹⁴² E/CN.4/95, Article 34.

¹⁴³ E/CN.4/52, Section 1, Article 36.

¹⁴⁴ A/C.3/307/Rev.1/Add.2: „All persons belonging to a racial, national, religious or linguistic minority have the right to establish their own schools and receive teaching in the language of their own choice.”

¹⁴⁵ Permanent Court of International Justice, *Minority Schools in Albania*, Advisory Opinion, Series A/B 1935, s. 17.

¹⁴⁶ V hlasování byl použit *roll-call* způsob.

¹⁴⁷ Anglický text byl zveřejněn v dokumentu A/C.3/355, 19 November 1948.

¹⁴⁸ Srov. 17 hlasů pro návrh, 11 proti a 5 zdržení se hlasování.

¹⁴⁹ OSN sdružovala v roce 1947 57 států a o rok později 58 států.

poslední část. Stejným způsobem se hlasovalo o doplnění čl. 32 o pravidlo, které navrhl Libanon.¹⁵⁰ Změna měla následující znění:

Parents have a priority right to choose the kind of education that shall be given to their children.

Rodiče mají přednostní právo volit druh jednání pro své děti.

Návrh byl přijat sedmnácti státy, zatímco jedenáct států hlasovalo proti změně. Československo se s dalšími šesti státy zdrželo hlasování.

5. Poslední úryvek preambule

Výbor pro preambuli, složený z úředníků Komise pro lidská práva, připravil obřadnou i explikační část textu na konci jara 1948.¹⁵¹ Návrh preambule posílil zásadu respektu k lidským právům, kterou tvůrci převzali z Charty OSN. Text označil za sociální příčiny předválečného a válečného barbarského chování i neúcty *neznalost* lidských práv a *pohrdání* jimi. Návrh stvrdil, že se členské státy zavázaly zajistit ve spolupráci s OSN univerzální respekt k lidským právům a základním svobodám a jejich dodržování. Mezinárodní závazek mohl být splněn pouze za podmínky *společného porozumění* (*common understanding; conception commune*) povaze takových práv a svobod.¹⁵²

V závěrečném souvětí Valné shromáždění uznává, že práva a svobody uznané v deklaraci by měly utvořit společný ideál (*l'ideál commun*), společný standard (*common standard of achievement*) pro všechny národy.¹⁵³ Následující vedlejší věta není jednostranná, je napsána v teleologickém i osobním rozsahu. Společný standard či ideál je nejprve uveden do teleologického rámce. Aby mohlo být takového standardu či ideálu dosaženo, musí se každý jednotlivec a každý orgán společnosti, vnitrostátní nebo mezinárodní, snažit vyučováním a vzděláním podporovat respekt k lidským právům a svobodám.¹⁵⁴ Úryvek přechází od společného ideálu členů OSN k jednotlivým

¹⁵⁰ A/C.3/260.

¹⁵¹ E/CN.4/138, 15 June 1948.

¹⁵² E/CN.4/138: „Whereas this pledge can be fulfilled only through a common understanding of the nature of these rights and freedoms...”

¹⁵³ E/CN.4/138: „Now therefore General Assembly recognizes in the following solemn Declaration the rights and freedoms which, being essential for the dignity and worth of the human person, should form a common standard of achievements for all nation....”

¹⁵⁴ E/CN.4/138: „...to this end that every individual and every organ of society, national and international, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms...”

adresátům: jakýmkoli orgánům a zejména se váže ke každému jednotlivci.

Každý jedinec je pojmán jako primární adresát povinnosti podporovat respekt k lidským právům ve smyslu *observantia*. Je uveden na prvním místě. Preambule oslovuje každého, aby byl seznámen anebo se sám seznámil s právy a svobodami. Respekt k právům a svobodám má být dosažen skrze respekt k povinnosti. Každý jedinec i každý orgán společnosti je zavázán k tomu, aby se snažil vyučováním a vzděláním šířit respekt k lidským právům.

Sovětská delegace připravila protinávrh preambule.¹⁵⁵ Text v návaznosti na Chartu nevynechal ani zásadu respektu k lidským právům a základním svobodám ani zásadu zákazu diskriminace, ale ani důstojnost a hodnotu lidské osoby.¹⁵⁶ Avšak návrh v dalším odstavci ohraničil účel Deklarace jinak. Ačkoli nebyla deklarace původně zamýšlena stát se součástí mezinárodního práva jako jeho formální pramen, sovětská předloha pečovala o dodržování všech práv a svobod. Deklarace mimoto obsahovala nadužívanou ideologickou frazeologii vtělenou do slov o podpoře společenského pokroku a zlepšování životních podmínek lidu a o rozvoji přátelských vztahů mezi národy.¹⁵⁷

Po drobných úpravách textu Návrhovým podvýborem pro preambuli (*Drafting Sub-Committee on the Preamble*) se Komise pro lidská práva ujala svého úkolu zpřesnit předlohu. Sovětský zástupce Pavlov vyjádřil zásadní nesouhlas se šestým odstavcem. Přál si vyškrtnout odstavec jako celek. Domníval se, že odstavec zavedl nejen klamně, ale nebezpečné pojetí.¹⁵⁸ Podle jeho stanoviska nemohla být deklarace založena na společné konceptualizaci povahy práv a svobod. To by mohlo zničit účel deklarace. Podle Pavlova odkryla rozprava v Komisi filosofické a ideologické rozdíly v názorech členů. Šestý odstavec naopak vyžadoval jednotu myšlení a myšlenek, jež nemohla být

¹⁵⁵ E/CN.4/139, 15 June 1948.

¹⁵⁶ E/CN.4/138: „In accordance with the principle of respect for human rights and fundamental freedoms for all without distinction of race, sex, language and religion, and for the dignity and worth of the human person, proclaimed by the Charter of the United Nations.”

¹⁵⁷ E/CN.4/138: „With the aim of guaranteeing the observance of all the said rights and freedoms, and of promoting the common progress and the improvement of the living conditions of the people and the development of friendly relations among the nations...”

¹⁵⁸ E/CN.4/139: „Mr Pavlov...wished paragraph 6 to be deleted, as he thought it introduced not only an erroneous but a dangerous conception.”

dosažena.¹⁵⁹ Navzdory této syrové skutečnosti mohla být mezinárodní spolupráce možná. Nejnižší možný soubor práv obsažený v deklaraci tak mohl být všemi aplikován v každém detailu.¹⁶⁰

Pavlov napadal část věty o společném porozumění povaze práv a svobod, jež zřejmě neobrážela průběh jednání. Rozvratný protinávrh se soustředil na závěr preambule. Měla být vyňata jeho nezanedbatelná normativní složka, tj. závazek univerzálního respektu k lidským právům a svobodám. Francouzský představitel Ordonneau radil, že by bylo moudré vyhnout se textu, který je chvatně napsán, a nevystavovat se tak jeho kritice. Přesto se Komise domnívala, že navzdory různosti filosofických a politických systémů bylo možné nalézt důvody pro společné konání (*common action*).¹⁶¹ Přítomní si přáli v osnově preambule šestý odstavec udržet a pouze vyhovět sovětské antitezi odlišným vyjádřením závěrečné části. Stačilo zřejmě odstranit část o povaze lidských práv a základních svobod.

Britský zástupce Wilson naopak pravil, že Komise dosáhla pozoruhodný stupeň porozumění. Deklarace byla výsledkem shody názorů, jež byla stvořena souhlasem s kompromisem. Wilson připomenul demokratické hlasování a upozornil na souvislost mezi pátým a šestým odstavcem. Oba odstavce vyhověly utilitaristické představě, a tak plnily užitečnou funkci.

Jeho názor podpořil australský představitel Jockel, který ocenil šestý odstavec jako nejdůležitější v preambuli. Podle jeho stanoviska měl být odstavec zachován. Problémem nebyla myšlenka, nýbrž její normativní konstrukce. Francouzský představitel Ordonneau ještě upozornil na jazykovou nesrovnalost. Francouzský text vyvolával dojem, že úsilí národů by mělo směřovat výlučně k vyučování a vzdělání, a to neodpovídalo společnému úmyslu.¹⁶² Komise odhlasovala navržený odstavec. Pro jeho přijetí hlasovalo dvanáct

¹⁵⁹ E/CN.4/139: „To make the Declaration on Human Rights dependent on the application of a common conception of the nature of rights and freedoms would destroy its very purpose. The Commission's discussions had clearly shown the divergences which existed between the members in the fields of philosophy and ideology; that difference of ideas had not prevented fruitful co-operation, because even though there had been disagreement on the nature of the rights...”

¹⁶⁰ E/CN.4/139: „Paragraph 6 in its present wording seemed to require an unity of thought and ideas which was imposed to achieve. His delegation, however, held that, in spite of philosophical differences, international co-operation was possible, as it considered that the minimum of rights, as set forth in the Declaration, could be applied in every detail by all.”

¹⁶¹ E/CN.4/139.

¹⁶² E/CN.4/139.

delegací. Žádný stát nehlasoval proti a čtyři delegace se hlasování zdržely.

Sovětská delegace navrhla doplnit preambuli o nový odstavec, jenž se zaměřil na provádění zásad deklarace.¹⁶³ Opatření měla být pod ochranou zásady nevměšování se do vnitřních věcí.¹⁶⁴ Odstavec chránil *volnost státu v uvážení*, jaká zákonodárná, politická či jiná opatření může přijmout ve prospěch provádění deklarace, a sice na základě doporučení Valného shromáždění OSN. Návrh výslovně odkázal na systémy výchovy a vzdělání coby nevyhnutelný prostředek šíření ustanovení deklarace. Pěstování povědomí mělo být univerzální a mělo zasáhnout všechny státy, včetně závislých území jako byly kolonie, ale také nesamosprávná, poručenská území.

Uvnitř návrhu se neprojevoval jen univerzální cíl blahosklonnosti. Návrh upozornil na existenci soustavy kolonií, jež ovládaly dva metropolitní subjekty: Velká Británie a Francie. Rovněž nepřímou poukázal na zásadu sebeurčení národů, jež Charta podchytila v čl. 1 a 55. K tomu se pojila také zásada nediskriminace. Přesto nebyl návrh odsouzen. Libanonský zástupce Malik se sice obával, že první úryvek předlohy oslabuje deklaraci, avšak druhá část se dotýkala zásady univerzality: šíření textu na nesamosprávných územích.

Představitel Velké Británie upozornil na rozdíl mezi deklarací a rezolucí, jež schvaluje Valné shromáždění OSN jako dvě formy doporučení.¹⁶⁵ Tvůrci deklarace si při psaní preambule osvojili stejnou techniku jako při sestavování preambule Charty OSN. Sovětská předloha by uvedla deklaraci mezi rezoluce, což nesmělo nastat. Nadto britský zástupce oponoval odkazem na diskriminaci v souvislosti se soustavou poručenských a nesamosprávných území. Nehledě na to, že návrh jiným způsobem zopakoval podporu

¹⁶³ E/CN.4/139: „*Recommends* to all the States Members of the United Nations the following Declaration on Human Rights.

For use at their discretion in taking appropriate legislative and other measures and in their systems of upbringing and education, and for the dissemination of the provisions of this Declaration throughout the population of the States Members themselves, of territories over which such States are performing the functions of administering authority, of territories under trusteeship, (non-self-governing territories).”

¹⁶⁴ Srov. čl. 2 odst. 7 Charty.

¹⁶⁵ Srov. čl. 10.

univerzálního respektu a dodržování lidských práv a základních svobod.¹⁶⁶

Francouzský zástupce Ordonneau poukázal na obsahovou příbuznost mezi sovětským návrhem a posledním článkem deklarace, jenž pocházel od Cassina.¹⁶⁷ Souhlasil s potřebou podchytit problém v závěru textu místo v jeho úvodu. Souhlasil s imperativem univerzality. Ordonneau poukázal na to, že se francouzská Deklarace o právech občana z roku 1793 aplikovala na všech francouzských zámořských územích. Proto nespatriil žádný důvod jmenovat v preambuli nesamosprávná území.

Střet o formu a obsah preambule do konce listopadu 1948 neskončil. Státy předložily návrhy stylistické, dílčí či smíšené, ale také celistvé, jejichž úloha byla výhradně substituční. Ke smíšené skupině se řadil britský návrh, který požadoval nahrazení výrazů *régime of law*¹⁶⁸ vlivným právním souslovím *rule of law* (vláda práva),¹⁶⁹ které je významově rozsáhlé, avšak neznamená totéž co právní stát (*Rechtsstaat*). Návrh se vázal pouze k anglickému znění textu, a nikoli k ekvivalentní francouzské frázi *régime de droit*.

Naproti tomu Jihoafrický svaz mýnil vyškrtnout tuto formulaci *protected by a regime of law* a místo ní vložit dvě slovesa s právním významem *respected and observed*.¹⁷⁰ Australská předloha se týkala záměny dvou sloves v pátém odstavci, který artikuloval závazek členských států docílit ve spolupráci s OSN podpory univerzálního respektu a dodržování lidských práv a svobod. Sloveso *achieve* (dosáhnout; docílit) mělo být nahrazeno slovesem *promote* (podporovat; prosazovat).¹⁷¹

Francouzská předloha byla jen zdánlivě nepodstatná.¹⁷² První návrh byl identifikační povahy. Od zahájení příprav *International Bill of*

¹⁶⁶ E/CN.4/139: „He was opposed to the apparent discrimination made in the USSS text by especially mentioning the trust and non-self-governing territories, when it was clearly laid down in paragraph 5 of the Preamble that States Members of the United Nations were pledged to guarantee not only effective but universal respect for human rights and fundamental freedoms.“

¹⁶⁷ E.CN.4/82/Add. 8, Article 28.

¹⁶⁸ A/C.3/314/Rev.1, 20 November 1948: „Whereas is essential, if mankind is not be compelled as a last resort to rebel against tyranny and oppression, that human rights should be protected by a regime of law...“

¹⁶⁹ A/C.3/253.

¹⁷⁰ A/C.3/226. Návrh následně stažen.

¹⁷¹ A/C.3/257: „Whereas Member States have pledged themselves to promote, in co-operation with the Organization, universal respect for the observance of human rights and fundamental freedoms.“

¹⁷² A/C.3/339.

Human Rights Komise pro lidská práva věděla, že deklarace bude jednou ze součástí kodifikačního soupisu lidských práv. Kodifikační katalog představoval mezinárodní *trivium*: deklaraci, pakt a implementační opatření.¹⁷³ Sponou trivia byl prozatímní přívlastek mezinárodní. Deklarace měla mít tento výraz na svém štítě. Budoucí pakt měl být označen stejně.

Francouzský návrh cílil k učinění podstatné změny, která neměla mít pouhý formální, bezobsažný či bezúčelný rozměr. René Cassin použil výraz ve všeobecné rozpravě již na začátku října 1948.¹⁷⁴ Návrh navazoval na rezoluci předloženou Haiti, která zmínila univerzální charakter deklarace.¹⁷⁵ Výraz *mezinárodní* měl nahradit výraz *univerzální*.¹⁷⁶

Překlad anglického a významově totožného výrazu do češtiny se ztrácí v neurčitosti, ale též v částečné nepochopitelnosti. Všeobecnost je pro mezinárodní právo pramálo zajímavá, a to na rozdíl od výrazů *mezinárodní* anebo *univerzální*. Ve spojení s právem obráží složený výraz *mezinárodní* svébytnost i originalitu této systémové formy práva, která se utváří mezi státy či jinými subjekty. Předpona *mezi* předpokládá formální rovnost jako prázáklad tohoto normativního řádu. Výraz *mezinárodní* nepoukazuje na vztahy podmaňující, mocenské či subordinaci politického druhu.

Výraz *univerzální* by mohl být podezříván z lexikálně bezmezného vztahu k adresátům. Jeho používání ovšem označuje každého, každou společenskou skupinu, každé společenství, každou osobitou část živého celku. Preambule byla koncipována jako normativní složenina. Její text oslovuje členy lidské rodiny, lid členských států a nesamosprávných území, a to nejen jako politické subjekty. Oslovuje každého člověka, zmiňuje jednotlivce, ženy i muže. Co je úmyslné, že oslovení opomíjí *stát*. Ten je zatížen povinnostmi.

Podle druhého francouzského návrhu měla být preambule uvozena totožnou větou jako preambule Charty OSN *We, the peoples of the United Nations* (My, lid Spojených národů), který byl navržen prezidentem Rooseveltem. Návrh měl podepřít myšlenku, že je deklarace odvozena z Charty. K tomu belgický zástupce Carton de

¹⁷³ Srov. Declaration, Covenant and Measures of implementation.

¹⁷⁴ A/C.SR.92: „...it was therefore essential that the declaration should be universal.”

¹⁷⁵ A/C.3/373.

¹⁷⁶ A/C.3/339: „Substitute the word “universal” for the word “international”.

Wuart podotkl, že deklarace by měla být obecná rozsahem, slavnostní tónem a co nejuvýstižnější.¹⁷⁷

Proti francouzské předloze se postavila Roosveltová. Upozornila na skutečnost, že preambule je kompromisní text odrážející názory řady vlád. Francouzská předloha navrhla převzít úvodní slova preambule Charty. Přijetí návrhu mohlo vyvolat právní zmatek, že deklarace představuje formu mezinárodní smlouvy.¹⁷⁸ Zástupce Filipín Aquino pokládal francouzský návrh za nerealistický. Deklarace sice usilovala o univerzalitu, avšak tento akt může mít nanejvýš mezinárodní charakter.¹⁷⁹

Představitelé Ekvádoru chtěli navržený text preambule změnit.¹⁸⁰ Šestý odstavec ekvádorského návrhu neodstranil povinnost každého jednotlivce a každého orgánu usilovat o podporu respektu k lidským právům a svobodám. K tomu připojili požadavek univerzálního uznání a dodržování jak mezi lidem členských států, tak mezi lidem nesamosprávných území. Zástupce Ekvádoru Carrera Andrade k návrhu poznamenal, že text preambule obsahuje tři hlavní teoretické zásady. Jmenoval *společný standard* neboli *ideál*, závazek zajistit univerzální a účinné *uznání práv a svobod* a konečně jejich *dodržování*.¹⁸¹

Novozélandský návrh zkrátil návrh Komise pro lidská práva.¹⁸² Představitelka Nového Zélandu Newlandsová souhlasila s návrhem, aby se deklarace odlišila od paktu, jenž by jinak byl formálním pramenem mezinárodního práva. Deklarace měla mít průzračný obsah i jednoduchou formu. Deklarace se měla stát všeobecným prohlášením (*general statement*) zásad v jednoduchém, stručném a jednoznačném jazyku.¹⁸³ Předloha proto odstranila první tři odstavce a zachovala

¹⁷⁷ A/C.3/SR.165: „He would, however, accept the decision of the Commission on Human Rights and the precedent of the Charter. He agreed with representative of France that the preamble should derive from the Charter, should be general in scope, solemn in tone and as concise as possible.”

¹⁷⁸ A/C.3/SR.165.

¹⁷⁹ A/C.3/SR.165: „The declaration strove for universality but, at best, could be regarded as having an international character.”

¹⁸⁰ A/C.3/351.

¹⁸¹ A/C.3/SR.165, 30. November 1948: „The basic text of the preamble contained three main theoretical principles, the mention of a common standard of achievement and a pledge undertaken by the United Nations to secure universal and effective recognition and observance of the rights and freedoms enunciated in the declaration.”

¹⁸² A/C.3/267.

¹⁸³ A/C.3/SR.165.: „Mrs Newlands agreed that the declaration, as distinct from the covenant, ... should be a general statement of principles in simple, brief an unambiguous language.”

kvintesenci návrhu Komise. Bezprostředně navázala na Chartu a její závazek respektu a dodržování lidských práv a základních svobod bez rozlišování rasy, pohlaví, jazyka nebo náboženství. Návrh nezměnil pasáž, že deklarace představuje společný standard či ideál všeho lidu a všech národů.

I Sovětský svaz byl k obsahu a formě preambule neúprosný. Znovu předložil substituční návrh, který se shodoval s předchozí předlohou.¹⁸⁴ Jeho návrh podpořila jménem polské delegace Kalinowská. Deklarace měla být podle ní jasná a stručná. Podrobila kritice zbytečnou délku preambule a její slabou operativní část. Různé orgány OSN nedokázaly za dva roky práce nic jiného než naléhat na jednotlivce a orgány společnosti, aby usilovali vyučováním a vzděláním o podporu respektu, a tak zajistili dodržování lidských práv a svobod.¹⁸⁵ Kalinowská postrádala uvedení zásady diskriminace, třebaže čl. 1 odst. 2 Charty tak činil, a také zásady rovnosti práv mužů a žen. Návrh preambule byl ve stávající formě proto nedostatečný i neuspokojivý.

Představitel Ukrajiny Děmčenko podpořil sovětský návrh.¹⁸⁶ Tento text byl podle jeho stanoviska nejjasnější, nejstručnější a nejpřijatelnější. V předloze preambule byly zdůrazněny všechny nezbytné ideje. Návrh poukázal na způsoby, jak provádět deklaraci, na otázku společenského pokroku a také na podporu mezinárodního porozumění.¹⁸⁷ Zástupce Běloruska vyjádřil nespokojenost s preambulí, jak ji navrhla Komise pro lidská práva.¹⁸⁸ Předloha Komise selhala ve vytčení cílů deklarace. Zdálo se, že závěrečný úryvek stanovil za hlavní účel deklarace pouze učit lidi respektovat lidská práva a svobody. Preambule jen neurčitě odkázala na

¹⁸⁴ E/800.

¹⁸⁵ A/C.3/SR.165: „...the declaration should be clear and concise...Moreover, its lengthy introduction led to a surprisingly weak operative clause. Was the work of two years by various bodies of the United Nations to result merely in urging individuals and organs of society to “strive by teaching and education to promote respect for” and to “secure...observance” of human rights and freedoms.”

¹⁸⁶ Ukrajinská sovětská socialistická republika byla zakládajícím členem OSN, ačkoli byla součástí Sovětského svazu coby mezinárodní federace.

¹⁸⁷ A/C.3/SR.165: „All the necessary ideas were included in it, such as the manner in which the declaration should be implemented, the question of social progress and the promotion of international understanding.”

¹⁸⁸ Běloruská sovětská socialistická republika zaujala místo zakládajícího člena OSN, třebaže byla v tomto období součástí Sovětského svazu.

pokroková opatření. Neobsahovala žádná doporučení směrem ke schválení pokrokových zákonů, jež by zajistily společný standard.¹⁸⁹ Roosveltová nemohla kvůli jejím sníženým účinkům přijmout revizní představu preambule Sovětského svazu. Protinávrh oslaboval uvozující část aktu a zejména omezil aplikační rozsah deklarace. Předloha vypracovaná Komisí pro lidská práva se obracela přímo k adresátům. Preambule vyzývala každého jednotlivce a každý orgán společnosti uskutečnit zásady deklarace. Kdežto podle sovětského návrhu by Valné shromáždění vyzvalo vlády členských států OSN provést zásady podle jejich volného uvážení. Navržená formulace vážně znehodnotila *morální rozhodnost* deklarace jako celku.¹⁹⁰ Roosveltová obrátila analytický zájem k právní nezávaznosti deklarace. Akt měl vyzařovat co největší sílu *morální domluvy* (*the greatest possible force of moral suasion*). Deklarace neměla být ale jenom morální domluvou, ale taktéž politickou úmluvou. Práce nad preambulí se blížila ke konci.¹⁹¹ Ještě 3. prosince 1948 předložila francouzská delegace zdokonalenou podobu závěrečného

¹⁸⁹ A/C.3/SR.165: „Mr Kaminsky...observed that his delegation was not satisfied with the preamble as drafted by the Commission because, while it used solemn phraseology, it failed to state the objectives of the declaration clearly. Its operative part, when seen in connexion with the recital, appeared to state that the main purpose of the declaration was merely to reach men respect human rights and freedoms. While there was a vague reference to progressive measures, it contained no recommendation that progressive laws should be passed to ensure a common standard of achievement.”

¹⁹⁰ A/C.3/SR.165: „She could not accept the USSR amendment because its total effect would be to weaken the preamble and to restrict the scope of application of the declaration. The basic text called upon “every individual and every organ of society” to implement the principles of the declaration, whereas under the USSR amendment the General Assembly would call upon Governments to implement it “at their discretion”, a phrase which seriously impair the moral forcefulness of the declaration as a whole.

¹⁹¹ General Assembly resolution 217 (III) of 10 December 1948, International Bill of Human Rights, a Universal Declaration of Human Rights: „Now, therefore The General Assembly Proclaims this Universal Declaration of Human Rights as a common standard of achievement for all peoples and all nations, to the end that every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms and by progressive measures, national and international, to secure their universal and effective recognition and observance, both among the peoples of Member States themselves and among the peoples of territories under their jurisdiction.“

Francouzský text je následující: „L'Assemblée générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des Etats Membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction.

úryvku deklaráce.¹⁹² Dne 10. prosince 1948 bylo na návrh Polska hlasováno o každém odstavci preambule a o každém ustanovení operativní části deklaráce zvlášť. Každá část celku získala rozměrnou většinu hlasů. Poté hlasovali zástupci států o celku. Všeobecná deklaráce lidských práv byla odsouhlasena 48 státy, 8 států se zdrželo hlasování. Mezi těmito státy bylo i Československo.¹⁹³ Následně byly přijaty čtyři rezoluce: o petičním právu, o osudu menšin, o otázce známosti (*publicity*) deklaráce a o přípravě paktu o lidských právech a implementačních opatřeních.¹⁹⁴

6. Přerod morálních práv a povinností

Deklarace byla podle čl. 10 schválena Valným shromážděním ve formě rezoluce. Zaujala postavení mimo formální prameny mezinárodního práva podle čl. 38 Statutu Mezinárodního soudního dvora. Stala se autoritativním prohlášením cílů a zásad Charty OSN i autoritativním výkladem intenzionální a extenzionální složky pojmu *lidská práva a základní svobody*.¹⁹⁵ Zakládající smlouva OSN uvedla tento pojem do mezinárodního práva a jeho názvosloví. Deklarace vysvětlila jeho úlohu, právní obsah a rozsah.

Belgický představitel Carton de Wiart odmítl na sklonku negociačních prací názor, který se rozšířil v určitých diplomatických kruzích. Podle tohoto názoru byla deklaráce lidských práv pouhý akademický spis.

Jakoby měla probouzet jen libost akademiků, vědecký jásoť nebo naopak šířavou kritiku.¹⁹⁶ Stanovisko bylo hrubé i omylné. Deklarace měla dosud nevídanou morální hodnotu a ztělesňovala začátky právní

¹⁹² A/C.3/SC.4/21, 3 December 1948, Original text: French: „The General Proclaims the Universal Declaration of Human Rights as the common standard of achievement for all peoples and nations: (to this end), every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms and by progressive measures, national and international, to secure the universal and effective recognition and observance, both among the peoples of Member States themselves and among the peoples of territories under their jurisdiction.”

¹⁹³ A/PV.183, s. 933.

¹⁹⁴ Místem události byl *Palais de Chaillot* v pařížské čtvrti Trocadéro.

¹⁹⁵ Srov. čl. 1 odst. 3 Charty OSN: „...uskutečňovat mezinárodní součinnost řešením mezinárodních problémů rázu hospodářského, sociálního, kulturního nebo humanitního a podporováním a posilováním respektu k lidským právům a základním svobodám pro všechny bez rozdílu rasy, pohlaví, jazyka nebo náboženství...”

¹⁹⁶ NIETZSCHE, F. *Radostná věda („la gaya scienza“)*. Praha: Československý spisovatel, 1992, s. 43.

hodnoty.¹⁹⁷ Vedle etického rozměru získala všeobecnou politickou váhu.

Deklarace není adresována jenom členským státům OSN, oslovuje každého člověka a rovněž každý orgán společnosti. To věrně stvrzuje její preambule. Deklarace nevynechala různé druhy lidského společenství a soužití. Preambule ukládá každému jednotlivci a každému orgánu společnosti morální závazek, aby vyučováním a vzděláním usiloval o podporu respektu k právům a svobodám.

Závazek je stejně osobní jako společenský, jeho morální rozpětí je univerzální. Charta OSN závazně ukládá totožnou povinnost státům. Společně utvářejí morální a politický *convolutus* závazků, jejichž subjekty jsou státy a různé orgány, ale především jedinci. Závazek totožného účelu je obsažen v ustanovení čl. 26 odst. 2 deklarace o cílech vzdělání, a to podle Eastermanovy doložky. Podle druhého odstavce musí vzdělání směřovat (*shall be directed*) k posilování (*strengthening*) respektu k lidským právům a základním svobodám.¹⁹⁸

K tomu je zavázán na základě Charty OSN stát.

Deklarace práv dítěte, kterou přijalo Valné shromáždění OSN 20. listopadu 1959, je kromě preambule desaterem zásad.¹⁹⁹ Desatero se od univerzální deklarace odchyluje v otázce vzdělání dítěte. Zásada 2 poukazuje na tělesný, duševní, morální, duchovní i sociální rozvoj dítěte. Tam, kde se tvůrci univerzální deklarace vzdali vysvětlení stránek rozvoje osobnosti dítěte, tam jiní členové OSN uspěli.²⁰⁰ Zásada 7 stanoví, že je dítě oprávněno obdržet vzdělání. Má se mu dostat takového vzdělání, jež podporuje jeho obecnou kulturu. Vzdělání má dítěti umožnit rozvoj jeho schopností, individuálního úsudku a jeho smyslu pro morální a sociální odpovědnost, aby se mohlo stát užitečným členem společnosti.²⁰¹

¹⁹⁷ A/PV.181: „In certain circles, it had been said that the declaration of human rights was purely academic document. That statement was erroneous, for the declaration not only had an unprecedented moral value, it has also the beginnings of a legal value.”

¹⁹⁸ General Assembly resolution 217 (III): „Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms.” Francouzský text je následující: „L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.”

¹⁹⁹ General Assembly resolution 1386 (XIV) of 20 December 1959.

²⁰⁰ OSN sdružovala v roce 1959 82 státy.

²⁰¹ General Assembly resolution 1386 (XIV):

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech z roku 1966 náleží do *International Bill of Human Rights*.²⁰² Není jediným paktem mezinárodního souboru, jak to orgány OSN původně zamýšlely.²⁰³ Pakt coby formální pramen mezinárodního práva udržuje kontinuitu subjektivních práv s Chartou i Všeobecnou deklarací lidských práv. Preambule paktu stvrzuje platný závazek členských států OSN podporovat univerzální respekt k lidským právům a svobodám.²⁰⁴ Nejrozsáhlejší ustanovení o právu na vzdělání se vztahuje k jeho cílům. Podle čl. 13 odst. 1 má dítě právo dostat takové vzdělání, které posiluje jeho respekt k lidským právům a svobodám.²⁰⁵

Pakt převádí část Eastermanovy doložky, že vzdělání má za cíl posilovat respekt k lidským právům a svobodám, do pozitivního mezinárodního práva. Morální právo, aby každý obdržel vzdělání, které posiluje jeho respekt k lidským právům a svobodám, a korelativní povinnost státu jsou transformovány. To osvědčuje formální i substantivní přerod.

Ani Úmluva o právech dítěte z roku 1989 se neodklonila od autoritativní tradice.²⁰⁶ Všeobecná deklarace lidských práv umocnila svůj význam i vliv. Úmluva rozvinula cíle vzdělání holistickým způsobem. Čl. 29 odst. 1 není prostým výčtem cílů ani recepcí Eastermanova návrhu.²⁰⁷ Pravidlo přikazuje, aby bylo vzdělání dítěte směřováno k rozvoji respektu k lidským právům a svobodám.²⁰⁸ Druhý formální pramen mezinárodního práva utváří právo dítěte

²⁰² General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966. Mezinárodní pakt vstoupil v platnost 3. ledna 1976.

²⁰³ General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966. Mezinárodní pakt o občanských a politických právech. Pakt vstoupil v platnost 23. března 1976.

²⁰⁴ General Assembly resolution 2200A (XXI): „Considering the obligation of States under the Charter of the United Nations to promote universal respect for, and observance of, human rights and freedoms...“

²⁰⁵ General Assembly resolution 2200A (XXI), Article 13, paragraph 1: „The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms.“

²⁰⁶ DETRICK, S. A. *Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. The Hague/Boston/London: Martinus Nijhoff Publishers, s. 511-512.

²⁰⁷ General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989: „...The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations...“

²⁰⁸ Convention on the Rights of the Child. General Comment No. 1 (2001), Article 29 (1): The Aims of Education. CRC/GC/2001/1, 17 April 2001, s. 5-6.

a ukládá státům odpovídající závazek. Pravidlo se přiblížilo k absolutní univerzální platnosti.²⁰⁹ I když namísto výrazu *posilování* smluvní pravidlo používá výraz *rozvoj* (*development*) vůči sousloví *respekt k lidským právům a základním svobodám*. Výraz *rozvoj* byl už dříve používán ve francouzském znění návrhu deklarace.

7. Právo znát, žádat a obdržet informace o lidských právech

Těsně po vstupu obou mezinárodních paktů o lidských právech v platnost se ve Vídni konal Mezinárodní kongres o vyučování lidských práv. Kongres přijal jiné desatero zásad.²¹⁰ Jednání se dovolávalo Charty, Všeobecné deklarace lidských práv, obou paktů, ale i dalších mezinárodních smluv o lidských právech. Ze zásad vyplývá, že vyučování práv člověka má uvést žáka do formy myšlení o lidských právech, a to již v raném stadiu vyučování. Postupně musí žák ovládnout základní pojmy, včetně pojmu lidských práv. Žák by si měl osvojit úlohu, obsah a rozsah pojmu lidská práva, a to nikterak v tradičním neboli klasickém smyslu, nýbrž ve vztahu ke konkrétním společenským problémům, ale i ke své osobní situaci.

Vzdělání k lidským právům označil kongres za *celoživotní proces*, jehož účelem není pouhá formální znalost lidských práv a institucí založených pro jejich uskutečňování. Jedinec si musí být vědom vlastních lidských práv, své totožnosti přirozeného nositele a tato práva vykonávat. Ve vztahu k jiným si musí být vědom korelativních povinností, respektovat práva a svobody druhých a chovat se podle toho.

V návaznosti na závazky obsažené v Chartě a Všeobecné deklaraci lidských práv Valné shromáždění OSN vyhlásilo 10. prosince 2004 Světový program pro vzdělání k lidským právům.²¹¹ Rezoluce potvrdila, že vzdělání k lidským právům je nepominutelnou podmínkou výkonu a požívání lidských práv a základních svobod. Program byl časován do dvou fází. Na základě rezoluce 12/4 Výboru pro lidská práva (*Human Rights Council*) byla vypracována hodnotící

²⁰⁹ Úmluva o právech dítěte zavazuje 196 smluvních stran.

²¹⁰ International Congress on the Teaching of Human Rights, Vienna, Austria, 12-16 September 1978.

²¹¹ Resolution 59/113 adopted by the General Assembly on 10 December 2004. World Programme for Human Rights Education. A/RES/59/113, 17 February 2005.

zpráva první fáze programu (2005-2009), přičemž pouze slabá polovina členů (76 států) připravila pro její vypracování podklady.²¹² Hodnotící zpráva utváří *schéma* pěti součástí vzdělání k lidským právům na úrovni každého členského státu OSN: (a) politika takového vzdělání, (b) politika implementace, (c) školní prostředí, (d) procesy vyučování a učení a jejich nástroje, (e) vzdělání a odborný rozvoj učitelů a dalších výchovných pracovníků.²¹³ Zpráva poukazuje na způsoby vzdělání k lidským právům. Dokument požaduje holistický přístup ke vzdělání k lidským právům. Ve zprávě se zobrazují také dva Komenského požadavky: *omnes* a *omnio*.

Dokument na prvním místě předkládá jednu z variant způsobů vzdělání: „lidská práva skrze vzdělání“ (*human rights through education*). Ta se zaměřuje na kontext a způsob vyučování a učení. Všechny složky a procesy vzdělání k lidským právům jako například školní vzdělávací program, podklady, pomůcky, metody mají být ústrojně organizovány tak, aby byly ve shodě s právy učitelů a žáků a se společenskými či individuálními hodnotami. Zpráva rovněž poukazuje na druhý způsob: „lidská práva ve vzdělání“ (*human rights in education*). To značí, že jsou lidská práva dodržována a respektována všemi členy vzdělávacího společenství; jak učiteli, tak žáky. V tomto ohledu se lidská práva stávají nevyhnutelným předpokladem vyučování, učení, školní kázně a bezpečného školního prostředí.

Zpráva výslovně neuvádí, avšak mlčky předjímá další požadavek vyučování a učení k lidským právům, v jehož středu stojí žák. Učení o lidských právech (*learning about human rights*) má přivést žáka do formy vědění a porozumění, a to nejen do oblasti formální znalosti základních pojmů jako lidská práva, svoboda, spravedlnost, respekt, odpovědnost, demokracie či solidarita. Vyučování mu musí smysluplně pomáhat pochopit úlohu a funkci lidských práv v kontextu vlastních zkušeností. Z procesu vzdělání nesmí být vynecháno vyučování a učení pro lidská práva (*learning for human rights*), jež směřuje k utváření a rozvíjení dovedností, postojů a osvojování

²¹² Evaluation of the First Phase (2005-2009) of the World Programme for Human Rights Education (WPHRE), Czech Republic.

²¹³ First evaluation of the implementation of the first phase of the World Programme for Human Rights Education. Note by the Secretary-General. A/65/322, s. 3.

hodnot tak, aby žáci dokázali vykonávat svá práva a svobody, podporovat je i hájit, přičemž trvale respektovali práva ostatních.²¹⁴

Dne 19. prosince 2011 Valné shromáždění OSN schválilo první jedinečnou rezoluci 66/137: *Deklarace OSN o vzdělání a vzdělávání k lidským právům*.²¹⁵ Preambule deklarace je zrcadlem normativní teleologie a inspirace.²¹⁶ Deklarace naplňuje cíle a zásady Charty OSN či Všeobecné deklarace lidských práv. Akt stvrzuje, že každý jednotlivec a každý orgán společnosti se musí usilovat vyučováním a vzděláním podporovat respekt k lidským právům. Preambule vepisuje do „stély“ mezinárodního práva, že státy jsou zavázány (*duty-bound*) zajistit, aby vzdělání směřovalo k posílení respektu k lidským právům a základním svobodám.²¹⁷ Přitom takové vzdělání a vzdělávání přispívá k podpoře, ochraně a účinnému uskutečňování všech práv člověka.²¹⁸ Právo na vzdělání tak *aktivuje* výkon všech lidských práv základních svobod.

Deklarace uznává v čl. 1:

Everyone has the right to know, seek and receive information about all human rights and fundamental freedoms and should have access to human rights education and training.

Každý má právo znát, žádat a obdržet informace o všech lidských právech a základních svobodách a měl by mít přístup ke vzdělání a vzdělávání k lidským právům.

Vzdělání je podstatné pro podporu univerzálního respektu k lidským právům. Následné ustanovení zdokonaluje i zpřesňuje triumvirát způsobů vzdělání k lidským právům. Vzdělání o (*about*) lidských právech zahrnuje vědění a porozumění zásadám a pravidlům lidských

²¹⁴ Výbor pro lidská práva se následně rozhodl zaměřit na druhou fázi programu (2010 – 2014). Srov. Evaluation of the implementation of the second phase of the World Programme for Human Rights Education. Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. A/HRC/30/24, 16 July 2015.

²¹⁵ Resolution 66/137 adopted by the General Assembly on 19 December 2011. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. A/RES/66/137, 16 February 2012.

²¹⁶ Human Rights Council Open-Ended Working Group on the draft United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. First session, Geneva, 10-14 January 2011. A/HRC/WG.9/1/CRP.1/REV.2.

²¹⁷ Čtvrtý odstavec preambule v anglickém jazyku zní: „Reaffirming that States are duty-bound, as stipulated in the Universal Declaration of Human Rights and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and in other human rights instruments, to ensure that education is aimed at strengthening the respect for human rights and fundamental freedoms...“

²¹⁸ A/RES/66/137: „Acknowledging the fundamental importance of human rights education and training in contributing to the promotion, protection and effective realization of all human rights...“

práv, jež je podepírají, jakož i mechanismům jejich ochrany.²¹⁹ Vzdělání skrze (*through*) lidská práva kloubí takové učení a vyučování, které respektuje práva jak učitelů, tak žáků a utváří bezpečné školní prostředí.²²⁰ Vzdělání pro (*for*) lidská práva posiluje osoby v požívání a ve výkonu jejich práv a k respektu a prosazování práv jiných.²²¹

Vzdělání k lidským právům se neváže k jednomu životnímu období či k určitému chronologickému věku člověka. Začíná s předškolním vzděláním a nekončí s vysokoškolským studiem. Takové vzdělávání se odehrává na jakémkoli stupni a v jakékoli formální struktuře veřejného, soukromého i domácího vzdělání. Nevynechává *informální* a *neformální* vzdělání.²²² Nezasahuje jen žáky a studenty, ale nevyhnutelně se týká studentů pedagogických škol a fakult a všech učitelů působících ve vzdělávání. Vzdělávání doléhá na státní úředníky, soudce, státní zástupce a všechny pracovníky, kteří jsou ve styku s dětmi. Vzdělávání k lidským právům používá jazyk a didaktiku, která se přizpůsobuje požadavkům vzdělávací skupiny. Musí také vyhovět vzdělávacím potřebám účastníků. Vzdělání k lidským právům by mělo čerpat poznatky ze Všeobecné deklarace lidských práv a z platných mezinárodních smluv a relevantních dokumentů.

Rezoluce Valného shromáždění OSN 70/1 z 25. září 2015 nazvaná *Přetváření našeho světa: Agenda 2030 pro udržitelný rozvoj*²²³ stanoví cíl 4: zajistit inkluzivní vzdělání stejné kvality a podporovat celoživotní příležitosti pro všechny.²²⁴ Rezoluce ukládá vzdělávací

²¹⁹ A/RES/66/137: „Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection...”

²²⁰ A/RES/66/137: „Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners...”

²²¹ A/RES/66/137: „Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others.”

²²² V pedagogické literatuře se rozlišuje formální výchova, kterou poskytuje soustava škol. Naproti tomu informální výchova zahrnuje učení vyplývající z každodenního kontaktu a zkušeností získaných v rodině, s přáteli, prací, působením médií a dalších společenských činitelů v různých životních prostředích a situacích. Neformální výchova se odehrává mimo formální výchovný systém. Uskutečňuje se prostřednictvím dobrovolné činnosti jedince. Srov. práce recenzenta této publikace Antonína Bůžka.

²²³ Resolution 70/1 adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1, 21 October 2015.

²²⁴ A/RES/70/1: „Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.”

úkol 4.7, aby všichni žáci a studenti nabyli vědění a dovednosti v oblasti lidských práv.²²⁵ Reprezentativní orgán OSN má na mysli nabytí jak kognitivních, tak nekognitivních dovedností. Takové nekognitivní dovednosti zahrnují kritické myšlení, tvořivost, práci ve skupině, dovednost řešit problémy a konflikty, schopnost komunikovat či empatii.

Rezoluce není posledním dokumentem, jenž se vyjadřuje ke vzdělání k lidským právům. Ve dnech 19. až 22. května 2015 se sešlo v jihokorejském Inčchonu *Světové fórum pro vzdělání* (World Education Forum – WEF), které přijalo Deklaraci k naplnění čtvrtého cíle rezoluce Valného shromáždění OSN 70/1.²²⁶ Deklarace obsahuje tři zásady. První zásada má normativní i inkluzivní ráz. Zásada prohlašuje vzdělání za *základní lidské právo* a za právo, které umožňuje požívání a výkon ostatních práv člověka. Takové právo by nemělo nikdy nikoho vynechat. Podle druhé zásady je vzdělání *veřejným dobrem*, vůči němuž je stát věčným nositelem povinnosti. Občanská společnost, učitelé, soukromý sektor, rodiny, děti, mládež a všichni mají důležité úlohy v uskutečňování práva na vzdělání. Normotvorná úloha státu je základní. Stát je dominujícím subjektem. Utváří vzdělávací standardy a stanoví pravidla. Třetí zásada vyžaduje rovnost mezi pohlavím, rovnost mezi dívkami a chlapci, rovnost mezi ženami a muži. Všichni bez rozdílu mají mít rovný přístup ke všem cyklům vzdělání a mají mít rovněž příležitost vzdělání dokončit. Ve vzdělání a skrz vzdělání se mohou jejich životní tužby i lidská práva a základní svobody naplnit.

²²⁵ A/RES/70/1: „By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality...”

²²⁶ Incheon Declaration, Education 2030. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all, 19 – 22 May 2015.

Informování ohrožených dětí o jejich právech a zapojování do procesu sociálně-právní ochrany

Michaela Trávníčková, Michaela Zdráhalová

1. Úvod do problematiky příspěvku

Tento příspěvek primárně obsahuje výstupy z kvalitativní studie, jež byla provedena v polovině roku 2017 ve spolupráci s 52 ohroženými dětmi z České republiky. Cílem bylo zjistit, jak na vlastní informovanost a zapojení do procesu sociálně-právní ochrany dětí nahlízejí samotné děti a mládež a jaké s ní mají zkušenosti. Kapitola se nejprve velmi krátce věnuje celkovému teoretickému kontextu participace na mezinárodní úrovni a přibližuje praxi některých zemí. Následně popisuje způsob a formu kvalitativní studie, stejně tak i její cíl. Nejobsáhlejší částí kapitoly je pak popis samostatných kategorií, které vyplynuly z hovorů s dětmi, následné shrnutí nejpodstatnějších výstupů studie a otázky pro další diskuzi. Na závěr jsou pak formulována odborná doporučení pro participaci ohrožených dětí použitelná v praxi. Studie je výjimečná především tím, že jsou skutečnosti získané výhradně od dětí, a proto mohou být velmi odlišné od vnímání samotných dospělých.

2. Použité pojmy a zkratky

- *dítě/ohrožené dítě* - v celé této studii je za pojmem dítě myšleno automaticky dítě dle §6 zákona o sociálně-právní ochraně dětí anebo dítě, které se samo nebo spolu se svou rodinou ocitá v situaci, kdy hrozí ohrožení jeho základních podmínek k životu a ke zdravému vývoji. Prakticky se v této studii jedná o děti z azylových domů pro matky s dětmi a azylových zařízení pro mladé dospělé, děti sledované OSPOD, děti z dětských domovů, v pěstounské péči, děti z výchovných ústavů a děti ze sociálně vyloučených lokalit.
- *SPOD* - sociálně-právní ochrana dítěte
- *OSPOD* - orgán či oddělení sociálně-právní ochrany dětí obecního úřadu anebo městské části
- *SP* - *sociální pracovník/nice* - myšlen sociální pracovník/nice OSPOD a kurátor/ka OSPOD. V případě, kdy je myšlen SP daného zařízení (azylového domu, dětského domova), je vždy explicitně uvedeno. Pohlaví je většinou uváděno ženské, jelikož

jde o povolání s převahou žen (tak jak to znají děti). Automaticky v sobě zahrnuje i sociální pracovníky a kurátory muže.

- *NNO - nestátní nezisková organizace*
- *DO - doprovodná organizace pěstounských rodin (NNO)*
- *DD - dětský domov*
- *VÚ - výchovný ústav*
- *PP - pěstounská péče*
- *IPOD - individuální plán ochrany dítěte*

3. Teoretický vhled do zapojení dětí

Informování ohrožených dětí o jejich právech a jejich zapojování v jakékoli podobě je dlouhodobě ožehavým a diskutovaným tématem. Častější diskuze o problematice nutně neznamenají realizaci v praxi. V mnoha rodinách a institucích jde stále jen o trend či možnost, která není favorizovaná. Sledovaných i ohrožených dětí a rodin je velký počet, úředníků a sociálních pracovníků je málo. S dětmi často nemá kdo o jejich právech nebo názorech mluvit. A když je čas i personální zdroje, nemusí být pracovníci nutně vybaveni potřebnými zkušenostmi a kompetencemi. Z toho pocházejí zkušenosti dětí, kterých se sociální nebo jiný pracovník např. otevřeně a necitlivě ptá na výběr jednoho z rodičů. Pak si neověří, zda je informace od dítěte soukromá, a sděluje ji rodičům či soudu nebo přenáší odpovědnost, kterou nezvládají rodiče, na dítě. Informování o dětských právech a zapojování do procesu SPOD jsou podřízené pojmu participace dětí. Téma participace se u nás promítá do vzdělávacích akcí, objevuje se v diplomových pracích, na internetu je volně k dispozici řada zdrojů v angličtině i v češtině. V souvislosti s participací především mládeže se dočteme mimo jiné o Evropském parlamentu mládeže (EYP)¹, Evropském fóru mládeže², Bílé knize Evropské komise o mládeži, revidované Evropské chartě participace mladých lidí na místním a regionálním životě³ nebo České národní agentuře mládež (ČNAM).

¹ European Youth Parliament dostupné na <http://eyp.org/>. Evropský parlament mládeže v ČR dostupné na <http://eyp.cz/>.

² European Youth Forum dostupné na <http://www.youthforum.org/>.

³ Revidovaná Evropská charta participace mladých lidí na místním a regionálním životě dostupná na <http://docplayer.cz/11679308-Revidovana-evropska-charta-participace-mladych-lidi-na.html>

Protože se příspěvek věnuje zjišťování úrovně informování ohrožených dětí o jejich právech a jejich zapojování do procesu SPOD, bylo cílem zjistit ne odhad participace dětí dle dospělých, ale pohledem samotných dětí. Krátce objasníme samotný pojem participace, pak také konkrétní příklady praxe ze zahraničí.

Podle World Vision International⁴ (dále jen Světová vize) je participace dětí smysluplná, bezpečná a klíčová strategická priorita pro zajištění trvalého blahobytu dětí a vytvoření demokratických společností s informovanými a angažovanými občany. Pokud se podle nich děti naučí sdělovat své názory, přebírat odpovědnost a činit rozhodnutí, rozvíjejí tím pocit sounáležitosti, spravedlnosti, odpovědnosti a solidarity. Participace zde odráží zejména vyjadřování názorů na záležitosti, které se dětí týkají, svobodu projevu, myšlení, sdružování a přístupu k informacím. To všechno při respektování role a odpovědnosti rodičů či dalších autorit. Z tohoto pohledu je možné vnímat participaci a kladení důrazu na participaci za součást výchovy k občanství napříč společnostmi. Dle Save the Children UK⁵ by měla být participace dětí informované a záměrné zahrnutí všech dětí (marginalizovaných, v různorodém věku a s různými schopnostmi) ve věcech, které se jich buď přímo, nebo nepřímo dotýkají. Dětská participace je zde způsob práce a nezbytný princip, který by měl fungovat napříč programy, oblastmi a místy - od domovů přes vládu, z lokální na mezinárodní úroveň.⁶ Vyjádření názoru i právo na informace zajišťuje dětem ve svých člancích často zmiňovaná Úmluva o právech dítěte (článek 12 a 13).

V souvislosti s participací se zmiňuje její míra, často diskutabilní, a proto je nutné hledat hranice každého případu individuálně. Dva z často užívaných modelů jsou Hartův osmistupňový žebříček⁷ a Úroveň participace žáků podle P. Tresedera⁸. Dle Harta stojí na jedné

⁴ World Vision International je globální křesťanská rozvojová organizace zaměřená na práci s dětmi, rodinami, komunitami, její snahy směřují k překonání chudoby a nespravedlnosti. Má více než 45 000 zaměstnanců v téměř 100 zemích.

⁵ Save the Children je nezisková organizace založená v Londýně 1919. Celosvětově má asi 24 000 zaměstnanců pracujících ve více než 120 zemích světa. Zaměřuje se na pomoc dětem v mimořádných situacích, na vzdělání dětí, dětskou chudobu, zdravotnické služby pro děti, boj proti hladu, ochranu dětí v nebezpečí a dětská práva.

⁶ Practice Standards in Children's Participation, 2005.

⁷ HART, R. Children's participation, From Tokenism to Citizenship. Unicef, Florence, Italy, No. 4 (March 1992)

⁸ TRESEDER, P. Empowering Children and Young People - Training Manual: Promoting Involvement in Decision-Making. London: Save the Children, 2004

straně dětští obhájci hovořící o potenciálních spásitelích společnosti, mnoho dalších lidí hodnotí děti však jako až příliš naivní, než aby přejímaly rozhodovací pravomoc dospělých. Jiná názorová skupina cítí potřebu chránit děti před nepřiměřeným zapojením a odpovědností za problémy společnosti, děti by podle nich měly mít právo na bezstarostné dětství. Také se objevuje, že děti nemají dostatečnou kapacitu k participaci (rozhodování), že toto může mít nepříznivé účinky na rodinný a školní život. Nicméně zkušenosti s dětskou participací ve světě poskytuje stále více důkazů, že jsou tyto obavy neopodstatněné a že má tato participace pozitivní dopady. Je nerealistické očekávat, že se děti stanou odpovědnými a participujícími ve věku 16, 18 nebo 21 let bez předchozího nácviku dovedností a přejímání odpovědnosti. Děti musí být zapojeny do smysluplných projektů s dospělými. Porozumění demokratické participaci, důvěru a způsobilost k participaci lze získat jen postupným nácvikem, nikoli abstraktní výukou. Totéž potvrzuje Nález Ústavního soudu 1041/14, který říká, že: *“Participace dětí v řízení by měla vzrůstat s přibývajícím věkem. ... Jde o určité kontinuum Věk 18 let nemůže představovat hranici, před kterou dítě do řízení není zapojeno vůbec a po které již plně.”* (Nález Ústavního soudu 1041, 2014, s. 6). Právo dítěte na slyšení je dle Nálezu širší než pouhá možnost vyjádření svého názoru na problematiku, ale je nutné ho vykládat v kontextu obecnějšího práva „být přítomen projednávání své věci“. *Mělo by jít o důležitou záruku, že o právech dětí není rozhodováno bez jejich účasti* (Nález Ústavního soudu 1041, 2014). Stále častěji jsou zmiňovány přínosy zapojování dětí. Když se berou v úvahu dětské názory a zkušenosti (se školou, v rodině nebo jiné), pomáhá to rozvíjet dětskou sebeúctu, kognitivní schopnosti, sociální dovednosti a respekt k druhým. Díky participaci děti získávají dovednosti, budují kompetence, rozšiřují aspirace a získávají důvěru. Čím větší je participace, tím efektivnější jsou přínosy a mají větší vliv na jejich vývoj. *Pro skupinu marginalizovaných dětí je velmi těžké se zapojit vlastními silami, proto je nutné podpořit zprostředkování participace, pokud si mají uvědomit svůj potenciál.* Participace

přispívá k přípravě na rozvoj občanské společnosti, toleranci a respektu k ostatním⁹.

Běžná praxe dle našich zkušeností potvrzuje v tomto ohledu různorodost v rámci participace dětí. Lze spatřovat rozličné přístupy k dětem nejen na úrovni rodiny, sociální práce s ohroženými i neohroženými dětmi, ale i na úrovni soudů, které o rodinách a tím i o dětech rozhodují. Stejně jako jsou rodiče nebo sociální pracovníci, které zajímá názor dítěte a je pro ně při rozhodování důležitý a dítě pravidelně informují, stejně tak existují v běžné praxi soudci, kteří považují za podstatné se přímo nebo alespoň zprostředkovaně zeptat, jak dítě konkrétní záležitost vidí, a pak mu také dát vědět, jak vše dopadlo. Existují i radikálně odlišné postupy při práci odborníků nebo péči rodičů. Klíčovou otázkou zůstává, jak mezi krajními póly balancovat a jak zajistit všem dětem určitou minimální míru informovanosti a minimální standard jejich zapojení. V některých oblastech bude i nadále přetrvávat přístup, kde je dospělý (v podobě rodiče, úředníka, sociálního pracovníka, učitele nebo soudce) v pozici autority, která má „patent na pravdu“ a ví nejlépe, co je pro dítě nejlepší. Nicméně zkušenosti i výzkumy dokazují, že je stále více míst, kde se dětem a jejich úvaze a názorům začíná důvěřovat.

Jedním z nich je u nás kancelář ombudsmana, kde jsme mohli osobně nahlížet do anonymizovaných spisů takzvaných dětských podání. Zde se ukázalo, že na všechna dětská podání spisů za období 2016 a 2017 bylo odpovězeno adekvátně dle věku i situace. Ve chvíli, kdy dítěti nemohli pracovníci nabídnout žádnou službu kanceláře ombudsmana, odkazovali je na služby jiné, případně doporučovali možnosti při řešení jejich situace. Děti nejčastěji volí jako způsob oslovení e-mail a pokud již mají konkrétního pracovníka přiděleného, také telefon.

Mnoho západních národů si dle Harta¹⁰ myslí, že dosáhlo plné demokracie pedantní výukou zásad demokracie ve třídě, která je sama modelem autokracie. To není přijatelné. Zapojení podporuje motivaci, která posiluje kompetence, což zase motivuje k dalším projektům. Zajímavým příkladem je hnutí Sarvodaya na Srí Lance, kde jsou děti v mnoha vesnicích klíčem k rozvoji komunity. Učitelé nejdříve

⁹ HART, R. Every child's right to be heard, A resource guide on the un committee on the rights of the child general comment. Save the Children UK, London, No. 12, 2011

¹⁰ HART, R. Children's participation, From Tokenism to Citizenship. Unicef, Florence, Italy, No. 4, 1992

v raném dětství mění způsob participace dětí a následně toto rozšiřují na dospělé populaci. Samozřejmě existují i negativní příklady využití mladých lidí, historicky například Hitlerjugend.

Mapování participace dětí provedla v roce 2015 Evropská komise, konkrétně Generální ředitelství pro spravedlnost a spotřebitele. Snažila se poskytnout východisko pro participaci dětí jak na národní úrovni, tak na úrovni EU, a to ať pro jednotlivé děti nebo pro skupiny dětí. Došlo k mapování právních předpisů, politické úrovně a praxe ve 28 členských státech EU se zaměřením na implementaci článku 12 Úmluvy a dalších článků týkajících se dětí (Final report, 2015).

Při zajišťování dobré praxe participace dětí je možné hledat podněty v zahraničních zkušenostech. Příspěvek představí konkrétní prvky ze Spojeného království, Francie, Slovenska a Islandu.

Spojené království Velké Británie a Severního Irska

Pozoruhodně a velmi inspirativně postupuje v rámci participace Spojené království, především pak skotský ombudsman pro děti a mládež. Již zmíněná organizace Save the Children UK vydala sedm praktických standardů dětské participace. Ty mají reprezentovat minimální očekávání způsobů, jak by měl personál s dětmi jednat. Standardy jsou vyvíjeny podle zkušeností s podporou dětské participace na lokální a globální úrovni, respektují základní principy Úmluvy o právech dítěte. Standardy zahrnují: Etický přístup (transparentnost, čestnost a odpovědnost), důležitost a dobrovolnost dětské participace, příjemné prostředí pro děti, rovnost příležitostí, efektivní a sebejisté zaměstnance, participace podporuje bezpečnost a ochranu dětí, zajištění následného sledování a hodnocení participace (Practice Standards in Children's Participation, 2005).

Práce anglické ombudsmanky je zaměřena a úzce spojena s politikou. Na každé období jsou připravovány strategie a tématická zaměření, cíle, vypracovávají se šetření, která se analyzují a průběžně publikují. Což je patrné i na jejích webových stránkách¹¹, kde lze vše volně stáhnout nebo požádat o zaslání na e-mail. Je dostupná na Twitteru, Facebooku, YouTube a LinkedIn. Samozřejmostí jsou pak online formuláře, telefonní nebo e-mailové kontakty. Její činnost je rozdělena

¹¹ Children's commissioner. Dostupné na <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/>

dle cílové dětské skupiny (1. děti v péči mimo domov; 2. tzv. „neviditelné děti“ - propadající systémem, s mentálním postižením nebo jakkoli ohroženy; 3. děti v ústavní péči ať už zdravotnické, sociální nebo trestně-soudní).

Výše zmíněný skotský ombudsman pro děti a mládež má na webových stránkách uveřejněno 7 základních pravidel pro participaci:

1. Pochop má práva.
2. Dej mi šanci se zapojit.
3. Nezapomeň, je to má volba.
4. Važ si mne.
5. Podpoř mne.
6. Pracujme společně.
7. Buďme v kontaktu.

Ke každému pravidlu si dítě může přečíst vysvětlující text, kde se dozví, na co má právo. Také si může stáhnout materiál, který je pro děti a mládež graficky i jazykově upraven. Zlatá pravidla jsou přitom zpracována odlišně pro děti a pro mládež. Jsou pro děti přístupné ke čtení, vidění (obrázky), poslechu a znakování. Mohou si je stáhnout také v různých jazycích. Všeobecně jsou stránky skotského ombudsmana¹² velmi „child friendly“. Obsahují mnoho obrázků, jednoduchý kontaktní formulář a na děti myslí i v případě například oficiálních dokumentů jako je výroční zpráva, kterou pro děti natočili jako film.¹³ Informování dětí zajišťují také publikováním dětských práv¹⁴ v podobě opět velmi vhodné pro děti nebo mládež. Přičemž jsou zde uváděna práva nebo odkazy, kde lze zjistit potřebné informace o právech dětí, a to už i těch nejmenších. Pro děti a mládež jsou služby ombudsmana přístupné mimo jiné na Twitteru, Facebooku a YouTube.

Služby ombudsmana jsou proaktivní, snaží se oslovovat děti s tím, co by chtěly a potřebovaly, co jim chybí, jak by si věci představovaly. Na základě dětských podnětů tak například minulý rok zlepšovali úroveň hygieny na toaletách (aby byla zaručená čistota minimálně stejná jako u dospělých v práci). Jde o již nastavenou odlišnou službu a přístup,

¹² Dostupné na <https://www.cypcs.org.uk/>.

¹³ Dostupné na <https://www.cypcs.org.uk/about/annual>.

¹⁴ Your rights in pictures dostupné na <https://www.cypcs.org.uk/rights/picture>

který se zajímá o to, co chtějí děti. Nikoli o to, co si myslí dospělí, že chtějí děti.

Francie

Ve Francii funguje také Ombudsman pro děti (Défenseur des enfants) a je jednou ze čtyř institucí Ochránce lidských práv (Défenseur des droits). Pomáhá dětem v podobných případech jako ombudsman u nás, tzn. při problémech se službami, pokud již byly vyčerpány všechny možnosti při řešení problému (Défenseur des droits, 2017). Webové stránky nejsou přizpůsobeny věku a nelze je v mnoha proklících přepnout do jiného jazyka než francouzštiny.

Dostálová¹⁵ srovnávala participativní přístupy k dětem v dětských domovech v České republice a ve Francii. Podle ní je možné usuzovat, že participace dětí je v českém zařízení uplatňována intuitivně, neexistuje konkrétní metoda ani nebylo přesně stanoveno, jak participaci zavádět. Ve Francii jsou konkrétně obsaženy v zákonu z roku 2002, o reformě sociálních a zdravotně sociálních služeb a v souvisejících vyhláškách. Lze však shrnout, že vnímání výhod participace dětí pomáhajícími profesionály z českého a francouzského zařízení je poměrně shodné. Pracovníci reflektují výhody participace pro vztahy s dětmi, které vnímají jako důvěrnější; vnímají výhody pro organizaci ve smyslu zlepšení vztahů mezi pracovníky a k rozvoji zařízení a v neposlední řadě pro samotné děti v rozvoji jejich kompetencí. Vnímání rizik je pak zcela odlišné.

Pomáhající profesionálové z francouzského zařízení nevidí téměř žádná rizika participace dětí. Snad jen to, že by mohla být nesprávně vedená a dětem tak nepřinesla kýžený efekt.

Čeští pomáhající profesionálové vnímají v procesu zmocňování dětí k participaci především nedostatky, mezi něž patří nedostatečná ukotvenost v zákonech, případně v metodikách, a projevují obavy ze ztráty své autority a neadekvátního nárůstu moci dítěte. V obou zemích se zavádění participačních procesů jeví jako příkaz shora, ale francouzští respondenti proces nevnímají jako tlak, ale jako oporu a návod na participaci.

¹⁵ DOSTÁLOVÁ, D. Participace dětí z dětských domovů na rozhodování o svém životě z pohledu pomáhajících profesionálů - komparace ČR a Francie (Magisterská práce), 2015

Slovensko

Informace o zkušenostech ze Slovenska jsou od pana Petera Guráně, bývalého člena Výboru OSN pro práva dítěte v období 2013 až 2017, který aktivně pracuje v oblasti práv dítěte na Slovensku i v zahraničí. Podle něj je všeobecná informovanost dětí o jejich právech a možnostech na Slovensku zabezpečována na školách (především středních), jsou zde vyvěšené kontakty na bezplatné linky, příslušný sociální úřad, Linku detskej istoty (LDI). Kontakty na konkrétního pracovníka mají pouze děti, které již něco s Úřadem práce, soc. vecí a rodiny řešily. Velmi zřídka se však - podobně jako u nás - ozývají svým sociálním pracovníkům. Pokud ano, jde o osobní návštěvu, telefon nebo e-mail. Kontaktování dětí sociálními pracovníky se odvíjí od problému. Vzhledem k přetížení pracovníků je běžný kontakt při řešení potíží jednou až dvakrát za měsíc, což je mnohdy nedostatečné. Podle pana Guráně velmi málo výzkumů na Slovensku ověřuje informovanost dětí o jejich právech. Poslední reprezentativní výzkum prováděl Unicef, který hovořil o 45% dětí, které vědí o svých právech. Další menší průzkumy z posledních dvou let potvrzují nízkou informovanost dětí o jejich právech.

Pokud jde o zjišťování názorů dítěte u soudu, soudci se většinou spoléhají na stanovisko sociálního pracovníka nebo na znalecký posudek. Podle vyjádření soudců je zde obdobná situace jako v České republice. V procesu je nejen nedostatek času, ale současně i nedostatečná příprava a zručnost soudců. Soudci, kteří se zúčastnili vzdělávání o právech dětí, postupně mění svou praxi a zjišťují názor dítěte i přímo sami. Obvyčně jde o osobní pohovor mimo soudní síň. Celkově jde však stále o ojedinělý postup. Policie a soudnictví pak zůstávají nepokrytou oblastí přípravy na práci s dětmi, ať už v kontaktu nebo při konfliktu s právem.

O svých právech jsou děti informovány v případě, že se účastní soudního jednání, přičemž je (podle pana Guráně) informují sociální pracovníci. Systematické informování všech dětí však není zajištěno. Z větší části tuto úlohu plní školy, ve většině případů až střední školy nebo gymnázia. Kvalita je rozdílná. Některé školy zapojené do Olympiády lidských práv (okolo 300) mají v této oblasti lepší a stabilnější výchovu.

Stejně probíhá informovanost o možnosti stížností. Děti jsou informovány vzděláváním a přednáškami na školách, jejich úroveň je

však na školách i v regionech rozdílná. Zákonem z roku 2015 (Zákon č. 176/2015 O komisárovi pre deti a komisárovi pre osoby so zdravotným postihnutím) byl na Slovensku zřízen samostatný úřad dětského ombudsmana, který začal svou činnost začátkem roku 2016. V zavádění chyběla společenská diskuze o smyslu a významu a především o zapojení samotných dětí. První rok činnosti neproběhl v duchu důvěry, což poškodilo kredit úřadu dětského ombudsmana.

Island

O praxi na Islandu nás informovala Rut Sigurðardóttir z Icelandic Adoption Society. V oblasti ochrany dětí se vždy snaží s dětmi domluvit a dát jim vědět, kdo je jejich sociální pracovník, a jak se s ním mohou setkat. Informuje je o plánu práce s rodinou. Teenageři se obracejí na svého pracovníka poštou nebo telefonem, mladší děti v pěstounské péči se obracejí na pracovníka prostřednictvím svých pěstounů.

Pokud je na úřad doručeno oznámení, je klasický postup takový, že se nejdříve mluví s rodiči nebo opatrovníky (pokud nejde o akutní nebezpečí, zneužívání nebo zanedbávání dítěte opatrovníky). Dle závažnosti oznámení se pak sbírají další informace, samozřejmě i od dětí. Existuje nepsané pravidlo, že pokud je dítě dost staré, sociální pracovník případu se pokusí spojit i s dítětem. Často tím získá hodně informací.

V praxi se prověřuje povědomí dětí o jejich právech. *Pokud je dítěti 15 a více let, nemůže být v jeho případě učiněno žádné rozhodnutí bez jeho souhlasu a zjišťování názoru.* Vždy je o dění informují a jejich názor je brán v úvahu. Děti si osvojují práva ve vztahu k věku, zralosti a vývoji, to se snaží sociální pracovníci respektovat.

Není běžnou praxí, že by soudci mluvili s dětmi. Někdy se soudce může setkat s dítětem o den dříve, než je soudní řízení. Běžné je zapojení psychologa, který mluví s dítětem o jeho názoru. Stanovisko lze také vyčíst z dostupných podkladů pro soudce z Úřadu pro ochranu dětí. Zde je jmenován mluvčí dítěte a ten posílá zprávu soudu. Použití mluvčího se v posledních letech zvyšuje. Dítě nad 12 let by mělo být schopno o své situaci hovořit. Klade se důraz na získávání názoru způsobem, který má na dítě co nejmenší vliv (opět vzhledem k věku, zralosti a vývoji).

V případě nouze zná na Islandu téměř každé dítě číslo 112, ale snaží se je učit, že mohou také kontaktovat Úřad pro ochranu dětí. Na Islandu je také zřízen institut dětského ombudsmana, ten je pro děti dostupný na webu¹⁶, telefonu (všední dny 9 - 15 hodin) nebo e-mailu. V posledních letech byl na Islandu kladen větší důraz na zajišťování skutečné účasti dětí ve všech záležitostech, které se jich týkají. Samotné děti tak mohou být svým způsobem experty na svůj vlastní život a mohou mít cenné znalosti a zkušenosti, které je důležité zvážit a naslouchat jim. Bylo prokázáno, že možnost vyjádřit se posiluje sebevědomí a zvyšuje pravděpodobnost, že dítě přijme rozhodnutí, které bude učiněno.

4. Pojetí participace dětí ve jmenované studii

Na počátku studie bylo nutné explicitně vymežit, co přesně bude zahrnuto v pojmu „zapojení dítěte do procesu sociálně-právní ochrany.“ Dle našeho pojetí tento pojem v ideálním případě zahrnuje:

- Vysokou informovanost dítěte, která je implicitní průběžnou součástí celého procesu (o tom, co se dělo v minulosti, co probíhá aktuálně a jaké jsou možnosti do budoucna; informace o dítěti samotném i o jeho nejbližší rodině a rodinné situaci, o procesu, ve kterém se nachází, a o jeho průběžných i finálních důsledcích).
- Základní informovanost dítěte o jeho právech podstatných pro jeho aktuální situaci i informace, kde hledat pomoc nebo si stěžovat.
- Možnost dítěte sdělit svůj názor na situaci a své přání způsobem odpovídajícím věku a schopnostem dítěte a zacházet s tímto názorem plnohodnotně jako s názory ostatních účastníků.
- Účast dítěte na setkáních, kde dochází k rozhodování o osudu dítěte (případové konference, mediace, soudní řízení aj.) a adekvátní příprava dítěte na tato setkání i následné zhodnocení setkání společně s dítětem.
- Možnost dítěte odmítnout jakoukoli účast na zapojení do procesu rozhodování.

¹⁶ Ombudsman for children. Dostupné na <https://www.barn.is/um-empaettid/upplysingar-a-erlendum-tungumalum/enska/>

Dle přesvědčení, že participace napomáhá dítěti rozvíjet své sebepojetí a sebejistotu, kompetence k aktivnímu řešení své vlastní situace a důvěru ve svět kolem sebe, jsme začaly sestavovat kvalitativní studii, která otevřeným srdcem i myslí naslouchá zkušenostem ohrožených dětí v procesu sociálně-právní ochrany, který se jich bezprostředně dotýká.

5. Příprava studie a její provedení

Na počátku kvalitativní studie stála jednoznačná otázka: *Jak jsou ohrožené děti zapojeny do sociálně-právních procesů, které se jich bezprostředně dotýkají?* Záhy se však k této výchozí otázce přidaly další, navazující a na základě přemýšlení o nich a zvyšující se teoretické citlivosti k tématu byl stanoven cíl studie i výzkumné otázky.

Výzkumný cíl:

„Identifikovat a popsat současnou praxi zapojování ohrožených dětí do sociálně-právních procesů, které se jich bezprostředně dotýkají, a to pohledem a porozuměním samotných dětí.“

Výzkumné otázky:

Otázka 1: Jaké mají děti zkušenosti se sociálním pracovníkem a soudem?

Otázka 2: Jaké mají děti znalosti svých práv a jak je dokáží vztáhnout ke své situaci?

Otázka 3: Kde by děti hledaly v případě těžkostí pomoc a jaké mají povědomí o možnostech si stěžovat?

Hlavní metodou kvalitativní studie bylo otevřené kódování zakotvené teorie dle Strausse a Corbinové¹⁷. Kvalitativní analýza byla pro práci zvolena záměrně, jelikož se domníváme, že právě kvalitativní interpretací informací získaných přímo od dětí je možné porozumět jejich vlastnímu vnímání participace. Otevřené kódování je, jak uvádí Strauss a Corbinová „proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů“. Jde tedy o určité třídění údajů, selektování zajímavostí, vytváření pojmů, zjišťování jejich vlastností

¹⁷ STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert & Brno: Sdružení podané ruce, 1999

s následným seskupováním podobných pojmů (událostí, případů) do kategorií. Cílem otevřeného kódování je vytvoření kategorií, které budou pojímat konkrétní jevy z údajů zobecněných do pojmů. *Otevřené kódování nám tak ve studii pomůže zprostředkovat porozumění jednotlivých jevů dětmi, přičemž bude doloženo jejich vlastními slovy.*

Výzkumný vzorek

Cílová skupina byla vybrána účelově. Celkem šlo o 52 dětí starších 9 let spadajících do právní kategorie ohrožené dítě.

Naším jednoznačným kritériem bylo, aby se jednalo o dítě, které má nebo by mělo mít zkušenost s oddělením sociálně-právní ochrany dětí v podobě kontaktu se sociálním pracovníkem anebo kurátorem pro mládež. Zároveň šlo o to, aby ve vzorku byly i děti, o kterých rozhodoval či rozhoduje soud. Nechtěly jsme mít děti koncentrované pouze z jedné služby či jednoho místa, a tak finální výzkumný vzorek obsahoval tyto děti:

- *10 dětí z rodin sledovaných OSPOD, přičemž 8 z nich vytypovaly dva spolupracující orgány sociálně-právní ochrany dětí (rozhovory proběhly na půdě OSPOD) a 2 děti vytypovala spolupracující nezisková organizace pracující se sociálně vyloučenými dětmi (rozhovory proběhly v rodině dítěte a v kanceláři NNO).*
- *12 dětí umístěných v dětském domově, z toho jedno dítě vytypovala spolupracující NNO pracující se sociálně vyloučenými dětmi, 11 jich bylo umístěno v jednom konkrétním DD ve velkém městě.*
- *10 dětí žijících aktuálně se svou matkou v azylovém domě pro matky s dětmi, a to ze dvou různých zařízení*
- *5 mladistvých z azylového domu pro mladé dospělé*
- *děti z výchovného ústavu*
- *děti z pěstounské péče, přičemž 4 děti byly z pěstounských rodin doprovázeny neziskovou organizací a 4 děti byly z pěstounských rodin doprovázeny OSPOD (kontakt na ně zprostředkovala spolupracující organizace pracující se sociálně vyloučenými dětmi).*

Původní cíl 50 dětí byl pro kvalitativní studii stanoven záměrně vyšší, jelikož zkušenost s rozhovory s dětmi přináší uvědomění, že ne vždy jsou děti sdílné (někam spěchají, není jim příjemné prostředí, nevědí, jak odpovědět), případně také schopné samostatné verbalizace (dětí s lehkým mentálním postižením aj.). Z celkového počtu 52 realizovaných rozhovorů je nakonec zřejmé, že minimálně třetina z nich reagovala úsporně. Vyšší počet rozhovorů tak pro studii zajistil dostatek zajímavých výroků dětí i širší spektrum oslovených dětí.

Věkový limit byl na začátku studie stanoven na 10 až 18 let. Horní hranice byla stanovena oficiální zletilostí a spodní limit na základě předpokladu a zkušenosti, že děti starší deseti let již většinou plně rozumí předkládaným pojmům. Šlo především o praktickou stránku, jelikož u mladších dětí bychom pravděpodobně museli použít jiný přístup (více odpovídající věkovým specifikům) a nebylo by efektivní mít v této malé studii dvě různé metody zjišťování dat. Je však potřeba říci, že se rozhovoru účastnilo i jedno devítileté dítě a 4 čerstvě zletilí mladí dospělí, kteří jsou však nadále v péči ústavu, kde předtím žili. Mají tedy stále čerstvé zkušenosti, velmi podobné jejich o rok mladším vrstevníkům. Ve všech těchto případech šlo především o vlastní aktivní zájem dětí (a mladých dospělých) sdělit nám svou osobní zkušenost, a proto jsme se rozhodly je mezi výzkumný vzorek zahrnout.

Zhruba u jedné třetiny dětí nemůžeme zhodnotit, nakolik byl výběr náhodný. Jedná se o děti z výchovného ústavu a děti z rodin oslovených OSPOD. Ve výchovném ústavu bylo umístěno na čtyři desítky dětí a zástupce ředitele vybral celkem 7 z nich, dle jeho slov ty, které nám „jsou schopny něco říci“, tedy děti komunikativní. V případě výběru dětí v rodinách sledovaných OSPOD jsme byli dohodnutí, že jediným kritériem je věk a klasifikace „ohrožené dítě.“ Nicméně pravdou je, že nemůžeme vědět, na základě jakého kritéria byly konkrétní děti osloveny. V dětském domově a obou azylových domech se účastnily všechny děti, které byly aktuálně přítomny a splňovaly definovaná kritéria. Podobný přístup měly spolupracující neziskové organizace (zapojily ty děti, jejichž rodiny byly aktuálně v průběhu probíhajících prázdnin přítomné).

U všech dětí s jejich účastí ve studii souhlasil buď rodič, nebo osoba odpovědná za výchovu dítěte (zástupce ředitele zařízení, vedoucí služby, pěstoun, babička apod.), což většina dotyčných potvrdila

podpisem informovaného souhlasu (tyto podpisy chybí pouze u některých rodin, kde děti, na základě telefonátu s rodiči, dorazily na setkání bez doprovodu). Všechny děti ve studii vystupují anonymně, tedy pod přezdívkou, kterou si na počátku rozhovoru samy vymyslely. Ve studii nejsou použity žádné další identifikující údaje.

Metoda sběru dat a jejich zpracování

K získání stěžejních informací byl využit polostrukturovaný rozhovor, který byl se souhlasem dětí nahráván na diktafon a následně přepsán. Rozhovory realizovaly autorky studie v období červen až srpen 2017, každá vždy s jedním dítětem. Záměrem bylo mít na každý samostatný rozhovor vždy pouze jedno dítě v samostatné uzavřené místnosti, tak aby rozhovor nebyl rušen a zároveň to bylo pro dítě bezpečné místo. V některých případech toto nešlo plnohodnotně zajistit (např. asi 8 rozhovorů v kancelářích OSPOD, kde se děti nemusí cítit uvolněně). Zároveň v některých zařízeních (dětský domov, výchovný ústav, azylový dům pro mladé dospělé) děti s uskutečněním rozhovoru souhlasily, avšak pouze společně s kamarádkou či kamarádem. Vzhledem k tomu, že zajištění pocitu pohody dítěte bylo primární, 15 rozhovorů je ovlivněno přítomností jiného dítěte. Některé děti tak občas viditelně nechtěly před ostatními hovořit podrobně o svých zkušenostech nebo se automaticky přidaly k názoru kamaráda (tendence ke konformním odpovědím). U jiných společných odpovědí se však naopak zdálo, že účast kamaráda nemá na odpovídání negativní vliv, naopak děti v bezpečnější atmosféře hovořily uvolněně a byly schopny sdělit i opačné stanovisko než jejich vrstevník. *Celkem 37 rozhovorů však proběhlo zcela nezávisle na dalších osobách.*

Selektivní přepis eliminoval ty části hovoru, které s předmětem studie nesouvisely (zájmy dítěte, témata k udržení plynulosti hovoru) a které informovaly dítě o jeho dětských právech - kde hledat pomoc a kde si stěžovat (informování dítěte bylo součástí projektu). Samozřejmě a taktéž nepřepisovanou součástí rozhovoru bylo jeho zarámování (představení studie dítěti, nastavení času, pravidlo, že nemusí odpovídat, když nechce apod.).

Rozhovor vedly autorky studie, zvyklé ve své praxi sociální pracovnice a psychologičky na pravidelný kontakt s dětmi, rozhovory s nimi, jejich informování i zjišťování jejich názoru.

Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor byl vytvořen na míru výzkumným otázkám a zároveň obsahoval dotazy na rodinný kontext dítěte a další dílčí témata, která je možné využít v praxi (například dětmi preferovaný komunikační kanál). Otázky byly předpřipraveny jako samostatná témata a v průběhu rozhovoru byly vždy přizpůsobeny porozumění či vyprávění dítěte. Otázky i podotázky tak měnily občas své pořadí a také formu. Cílem bylo, aby každé dítě - nezávisle na jeho věku, kognitivní úrovni a verbálním dovednostem - otázce porozumělo a mělo možnost odpovědět. Proto si každá tazatelka tematické okruhy lehce přizpůsobila životní situaci dítěte, příp. přidávala další podotázky, které umožnily dítěti reagovat nebo sdělit své alespoň dílčí povědomí (které třeba samo neumělo verbalizovat). Níže uvedený výčet otázek tak není přesný.

Polostrukturovaný rozhovor měl tyto tematické okruhy, otázky a podotázky (vždy přizpůsobené konkrétnímu dítěti a situaci):

ÚVOD:

- *Jaká je tvá přezdívka, kolik je ti let a do které třídy chodíš?*

RODINA:

- *Kde teď bydlíš a s kým? S kým se dál vídáš z rodiny / za kým jezdíš / jezdíš na propustky / dovolenky? Jak často se vídáš s rodiči / s tátou / s mámou? Jak bys popsal, že funguje tvoje rodina? V čem vidíš největší problém tvé rodiny? Když máte doma problém nebo se vaši hádají, vysvětlují ti to poté, mluví s tebou o tom? Když jdeš ty nebo rodiče na úřad, co o tom víš? Ptají se tě doma na tvá přání a kdo?*
- *Kolik si myslíš, že toho víš o své rodině a co se s ní děje? Škála: všechno - docela dost - docela málo - skoro nic - nevím, jak odpovědět. Chtěl bys mít víc informací o tom, co se s tvou rodinou děje? ANO x NE.*

SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK (SP):

- *Víš, kdo je to sociální pracovník? Kdybys měl svému kamarádovi říct, co dělá SP, jak bys to popsal? Setkal ses někdy s nějakým SP? Co myslíš, že dělá? V čem ti může pomoci? Znáš svou*

sociální pracovníci z úřadu / odjinud? Víš, jak se jmenuje a jak ji kontaktovat? Máš na ni telefon? Jak bys k ní trefil? O čem s tebou mluví tvůj sociální pracovník? Co ti vysvětloval a na co se ptal? Jak často s tebou mluví a jak dlouho to trvá? Jste spolu o samotě nebo s rodiči? A jak to bylo dřív?

- *Kolik si myslíš, že toho o sociálním pracovníkovi víš? Škála: všechno - docela dost - docela málo - skoro nic - nevím, jak odpovědět. Chtěl bys o něm a jeho práci vědět víc? ANO x NE.*
- *Kdyby ti měl pracovník říct důležité informace o tobě nebo tvé rodině, jak by to měl nejlépe udělat? Vyber dvě možnosti: osobně (přijel by) - telefon - facebook - skype - e-mail - messenger - dopis - jinak.*
- *Kdyby ses ty chtěl pracovníka na něco zeptat, nejraději bys: osobně (přijel na úřad) - zatelefonoval - napsal na facebook - napsat e-mail - dopis - skype - jinak.*

SOUND a ROZHODOVÁNÍ O TOBĚ:

- *Kdo pomáhá vaší rodině situaci řešit? Víš, kdo o tobě a tvé rodině rozhoduje a jak? Rozhodoval o tobě (nebo tvé rodině) soud? Jak a kdy? Ptal se soud na tvůj názor, a co by sis přál? Sám nebo přes jiného pracovníka, který to soudu dodal? Jak to probíhalo, kde, kdo, nač se ptali, co ti říkali? Jaké to bylo na soudě? Jaké to bylo tam jít, jak ses cítil? Vysvětloval ti někdo, jak to bude probíhat? Kdo ti řekl o výsledku? Pochopil jsi, co to znamená?*
- *Jak moc jsi byl zapojen do rozhodování o sobě (tzn. někdo ti říkal, co se děje a ptal se na tvůj názor) Škála: hodně - docela hodně - docela málo - vůbec - nevím, jak odpovědět.*
- *Chtěl bys, aby ti někdo říkal, co se s tebou a tvou rodinou děje? ANO x NE.*
- *Chtěl bys, aby se tě soud ptal na tvůj názor? ANO x NE.*

PRÁVA DĚTÍ:

- *Víš, co jsou to práva dětí? Na co myslíš, že má dítě právo? Co by mělo mít dítě určitě? Slyšel jsi o právu na... (soukromí, informace, vyjádření názoru, kontakt s rodiči, ochranu*

a bezpečí)? Co to asi znamená? Kde ses o právech dozvěděl? Víš, kde hledat více informací o právech?

- *Kolik toho o dětských právech víš? Škála: všechno - docela dost - docela málo - skoro nic - nevím, jak odpovědět. Chtěl bys o nich vědět více? ANO x NE.*

POMOC:

- *Kdyby ses ocitl v těžké situaci, kde bys hledal pomoc? Kdyby ti nemohl pomoci nikdo z rodiny, kdo jiný by to mohl být? Kdo další může vaší rodině pomoci? Znáš linku bezpečí, co o ní víš?*

STÍŽNOST:

- *Víš, kde by sis mohl stěžovat? Slyšel jsi někdy slovo ombudsman a víš, co dělá?*

Některé rozhovory jsou obsáhlé a děti detailně popisovaly své zkušenosti, jiné jsou naopak velmi stručné a děti odpovídaly jednoslovně nebo pouhým přikývnutím (ať už z důvodu jejich nižší schopnosti verbalizovat anebo z nedostatečně vytvořeného pocitu bezpečí). Z celkového počtu 52 rozhovorů však vzniklo dostatečné množství materiálu k následné interpretaci. Jelikož nejde o přímou kvantifikaci odpovědí, nevádí, že některé děti nechaly některé z otázek nezodpovězené.

6. Analýza a interpretace dat – základní kategorie

Samotné otázky byly v polostrukturovaném rozhovoru členěny do vyšších celků. Jedním z nich byla oblast otázek směřující k dítěti a rodině a případným problémům, ale také způsobům, jakým je dítě v rodině informováno o tom, co se děje. Celkově odpovědi dětí týkající se rodinných a jejich problémů vytvořily především kontext dalším celkům, které díky tomu nabývaly na významu.

Další velkou oblastí byly otázky směřující k samotnému zapojení dítěte do SPOD. Jednalo se o témata týkající se práce sociálního pracovníka a následně zkušeností dítěte se soudem. Právě sociální pracovník je totiž osoba odpovědná za proces SPOD, právě on má rodinu i dítě konkrétně svěřenou do své působnosti a zodpovědnosti, tudíž má ze své podstaty vystupovat jako case manager a koordinátor práce s dítětem a rodinou.

Zcela samostatnými entitami se nakonec jevíly znalosti dětí o jejich právech a povědomí o tom, kde hledat pomoc i kde si stěžovat.

Na základě předpřipravených celků tak byly stanoveny hlavní kategorie, v nichž posléze vznikaly dílčí specifické oblasti. Hlavními kategoriemi z pohledu dítěte pak byly: životní kontext dítěte, bohatě rozvrstvená kategorie zkušenost dětí se zapojením do procesu SPOD, informovanost o dětských právech, informace o možnostech pomoci anebo stížnosti.

7. Životní kontext ohroženého dítěte

Kategorii „životní kontext ohroženého dítěte“ jsme použily jako výchozí bod pro posuzování dalších informací studie. Uvádí kontext, tedy životní situaci dětí, které se studie účastnily, i představu o nich samotných (o jejich rodinách, přístupu k nim, mezi řádky také náhledu na sebe sama). Do této kategorie byly zahrnuty jen nejvýznamnější faktory. Některé aspekty jsme se rozhodly nezahrnovat, neboť neměly v kontextu celého rozhovoru dostatečné opodstatnění a mohly mít více významů (čímž by mohlo dojít k nepřesnému pochopení dětí).

Přibližně čtvrtina dětí z výzkumného vzorku pochází z rodin, jejichž fungování narušovaly hádky, neshody, konflikty a nezáměr rodičů.

Mamka mě nechce a taťka hledá větší byt, abych mohla být u něho. U babičky jsem dva roky určitě. Pejsek, 13 let

Že mamka za námi nechodí, že nás nevidá, neozve se, nepřijde, neozývá se jinak, nezvedá mobil. Jogurt, 9 let

Opakovaně se v jejich rodinách objevuje nedostatek financí nebo nevyhovující bydlení, nezajištění potravin a základních potřeb.

Největší problém bylo to, že si sociálka myslela, že jsme neměli jídlo a tak. Anie, 14 let

Máma nesplňovala to, co měla. Doma nebylo jídlo ... Gabča, 15 let

Především u dětí z azylových domů odpovědi ukazují na vážné selhání jednoho z rodičů, většinou otce, který ohrožoval rodinu jako celek užíváním alkoholu, agresivním chováním či neschopností si udržet

zaměstnání a příjem. Jako příčiny špatného fungování rodiny se u dětí z výzkumného vzorku ukázaly také:

- problémy se sourozencem, resp. "problémový" sourozenec
Mamka bráchovi moc nevěří, že začne dělat napevno. A že nebude dělat jen dva tři měsíce, na co potřebuje peníze. A když je potřebovat nebude, tak přestane pracovat. Květinka, 18 let

- přiznání vlastních výchovných obtíží
*Před prázdninami jsem dělal problémy, byl jsem celou noc venku. Tak jsem tam šel (pozn. do Klokánku). Despasito, 12 let
Za to nemůžou rodiče, že jsem tady, za to můžu já (užívání pervitinu, devět měsíců je "čistá"). Denisa, 17 let*

Teď je to o hodně lepší, protože před nějakýma třema rokama to bylo pekelně strašný. Hrozně jsem se změnil a dneska jsem rád, že nejsem v dětském domově. Furt jsme se hádali, vyhrožovali jsme si velmi sprostě a bylo to takový dost krutý. Pomohlo, že jsem začal chodit k psychologovi a psychiatrice. Potkan, 15 let

- smrt nebo nemoc rodiče či rodič/rodiče ve vězení
S rodičem jsem byl ještě jako malý. Máma je teď ve vězení, táta byl taky, ale vrátil se. Moc se nestýkáme, několikrát jsem je viděl. Erik, 10 let.

- Také je často patrná kombinace více faktorů, které narušují fungování rodiny.
Hádky kvůli penězům, azylák a tak. Oni o mě nemají zájem. Nejezdí ani na návštěvy. Obráběč kovů, 18 let

Já bydlela do třinácti s rodičema, pak už ne. Rodina fungovala úplně strašně, můj táta mlátil mou mámu, chlatal, neměli jsme kde bydlet, a proto jsme šli do děcáku. Občas byly dobrý chvíle, kdy táta dělal práci mimo domov, to vod něj byl na chvíli klid. Nejdřív, když nechlastal, byl v pohodě. Ale pak se z něj stal jinej člověk, furt byl agresivní. Medvídek Pú, 19 let

V rodině se to celé rozpadlo na začátku hned. Bratr šel do výchováku, matka se rozvedla s otcem, matka vyhodila sestru, ta šla do diagnostáku a já pak taky hned. Bambus, 17 let

Obecně se problémy a příčiny narušeného fungování příliš neliší podle toho, zda jsou děti aktuálně v pěstounské péči, v rodině pod dohledem OSPODu, v dětském domově, výchovném ústavu nebo v azylovém domě. Napříč všemi skupinami se objevuje nedostatečná péče nebo zájem rodičů, hádky a neshody, nedostatek financí, agresivní chování jednoho z rodičů. Specifika, která se objevila v několika případech, nejsou nijak objevná a odpovídají cílové skupině služby. Například u dětí z azylových domů pro matky s dětmi se objevuje častěji smrt otce. Nedostatečná péče a zájem rodičů jsou přítomny téměř u všech dětí z pěstounské péče a dětských domovů, výchovné problémy a agresivita jednoho z rodičů u dětí z výchovných ústavů.

Odpovědi dětí z výzkumného vzorku, zda si myslí, že s nimi rodiče o problému hovoří a vysvětlují jim situaci, se ukázaly dost vyrovnané. Mírně převažovaly ty, kde informuje a debatuje jeden z rodičů, nejčastěji matka.

U nás je to tak zase, že oni když se pohádají a nevím, o co gou, tak přijdu domů a mamka mi to sama řekne, co se stalo všechno. A pak sedíme kolem stolu, tak si to řekneme. Dominik, 17 let.

My jsme byli většinou u toho, nebylo to příjemný. Táta měl furt nějaký haldy, furt měl nějaký problém... Jo vlastně máma mi říkala, že mě odložej do děcáku a že si mě vyzvednou za dva měsíce. To je všechno, co si pamatuju. Že budou chodit na návštěvy. Medvídek Pú, 19 let.

S dětmi z těchto rodin o situaci mluví také oba rodiče nebo další příbuzní nebo sourozenci.

Tak naši se v podstatě nehádají, mluví v klidu. Z toho, co řeší, tak mě naši staví do situace, že mě berou jako dospělého. Pokud je problém, tak mi to řeknou na rovinu a nesnaží se chodit kolem horké kaše. Čtyřicet tři, 16 let.

Řešíme to všechny společně, někdy mamka sama. Koblížek, 10 let.

Některé děti byly přesvědčené, že jim nikdo nic vysvětlovat nemusí, sami vidí a poznají, když se něco děje.

Ne. Nikdo mi nemusí nic vysvětlovat. Já si prostě dokážu uvědomit, co se děje. Proč každé dospělé vidí v dítěti, že si nedokáže uvědomit svoji situaci. To mě vážně štve! Kolosus, 11 let.

Čtvrtina dětí z výzkumného vzorku má zkušenost, že se jich rodiče ptají na názor.

Já jsem je naučil sám, že chci mít vlastní názor. Dřív bylo všechno na tom, jak jsem řekl a teď poslední dobou je to tak, že řeknu svůj názor a oni se buď podle toho podřídili, nebo udělali kompromis. A oni teď ví, že co řeknu já, tak platí, protože už mám svůj rozum, protože už jsem delší dobu čistý. Už mi ve všem věří. A většinou je to jejich názor, co říkám. Tomáš, 15 let

V některých případech tuto odpověď děti podmiňují tím, že se jich ptá opět pouze jeden z rodičů nebo že se rodiče ptají na jejich názor, jen pokud jsou v klidu a ne rozčilení.

Mamka se snažila, když chápala, jak to vlastně chci, když tomu rozuměla. Eliška, 16 let.

Také se objevuje odpověď o využívání jiných služeb.

Chodím na LPDŽ - Lépe připraven do života. To je projekt, kdy děláme různé aktivity, kde nás připravují do života. ... Tam se na naše názory ptají pořád. A to je úplně úžasný. To mě baví docela. Bambus, 17 let.

U dětí, se kterými je situace probírána a kterých se rodiče nebo pečující osoby ptají na názor, je pak patrný rozdíl při znalostech práv dětí (viz níže).

Děti o své rodině téměř v polovině případů nechtějí vědět více informací nebo podmiňují, o kom by informace chtěli a o kom ne.

Ne, mě už to nezajímá, jsem tady dlouho, už jsem si zvykla. Dřív mně to bylo líto, ale teď už jsem si zvykla. Medvídek Pú, 19 let

O své mamce vím dost. O svého tatku se nestarám, on se o mě neuměl postarat, a tak já se o něj taky nestarám. Ano, o své rodině ano, trochu odkud jsem a tak. August, 15 let

Asi jen o bratrovi. Honza, 17 let

No ani nevím. Sami, 11 let

Radši ne. Samanta, 13 let

Objevuje se i možná přetíženost a zahlcenost informacemi:

Popravdě ani ne. Pak to všechno padá na mě a já su z toho pak vystresovanej. Patrik, 17 let.

Část dětí by byla ráda za informace o rodině a někteří z nich si tím nejsou jisti.

Ty jo no nevím, jestli by mi to pomohlo. No možná jo. Filip, 17 let.

Je možné uvažovat o více důvodech, proč děti aktuálně nechtějí vědět více informací o své rodině. Ty jsou společně s dalšími postřehy zpracovány ve Výstupech studie.

8. Zkušenosti dětí se zapojením do procesu SPOD

Aktivní zapojení se do jakéhokoli procesu vyžaduje vědět, co se děje, kdo jsou relevantní a styčné osoby, a mít reálný prostor pro vyjádření svého názoru a pro možnou aktivitu.

Se zapojením se do procesu SPOD je to stejné. Proto jsme se děti dotazovaly na jejich znalost a zkušenost se sociální pracovníci, která je „styčným důstojníkem“ dítěte v procesu jeho SPOD. Jedná se o stěžejní osobu, která zastupuje zájem dítěte, vykonává dohled a nabízí podporu dítěti a rodině. Je tedy automaticky prodlouženou rukou státu i v oblasti participace dítěte.

V rozhovorech jsme sledovaly, jak probíhá kontakt SP a dítěte, zjišťování názoru a jeho informování. Bohužel jsme na počátku nezahrnuly do studie také vztah dítěte k SP, i když nyní z mnoha přímých i dílčích informací vyplývá, že se jedná o stěžejní téma vzájemné spolupráce a ochoty dítěte být aktivní.

Samostatným blokem je pak zkušenost dětí se soudní praxí, případně zkušenost z případových konferencí, mediací apod. Následující

kategorie vycházejí z analýzy rozhovorů. Přestože mnoho z nich svádí k doplnění o kontext či odbornou interpretaci, ponecháváme kategorie maximálně popisné. Profesní odhad je pak možné nalézt v kapitole Zabíhající se praxe a budoucí výzvy zapojování dětí aneb výstupy studie.

Porozumění roli sociálního pracovníka

Pokud chceme, aby bylo dítě jedním z aktivních hybatelů procesu SPOD, potřebuje se orientovat v osobách, s nimiž má spolupracovat a na které se může obrátit. Práce sociálního pracovníka nemusí (a evidentně není) dětem jednoznačně zřejmá. Role SP zahrnuje řadu činností, které vyplývají z konkrétní specializace. Proto jsme dětem položily stěžejní otázku: „Kdybys měl svému kamarádovi vysvětlit, kdo je to SP, jak bys jej popsal?“ Odpovědi dětí jsme pak rozdělily do tří úrovní porozumění.

Pouze 8 dětí bylo schopno popsat roli pracovníka uceleně, např. výčtem alespoň 3 a více viditelných činností SP, problémů, které řeší, případně bylo schopno obecnou představu o této profesi vytvořit ze svých konkrétních zkušeností práce SP.

To je člověk, který dostane rodinu, lépe řečeno dítě na starosti, nebo děti, pokud jich je tam víc. Který mají problémy v rodinách, kde to nefunguje. Dítě se vrací pozdě, má pořád poznámky, pětky, výchovné opatření. Protože je to ovlivněné tím, že v rodině něco nefunguje, a tak to to dítě poznamená. Je to člověk, který se to snaží dát dohromady a najít tu nejlepší cestu. A když to fakt nefunguje, tak to dítě zkusí dát mimo, a podle mě doufaj, že ta rodina se díky tomu změní. A taky je to zástupce dítěte a chodí k soudu. Bambus, 17 let.

Je to paní, která chodí za dětma se koukat, ptá se, jak to u nich chodí a je taková jejich OSPOD - něco takového. Může nám říct o mamce, pomáhat s jídlem, může pomoci zařídit práci, zařídit, aby se děti dostaly do dětského domova, ale ne do 21 let, ale až si tě bude chtít vzít mamka. Pak když jí to přijdou zkontrolovat, tak jí řeknou, že si nás může vzít a že už sem nemusíme vůbec chodit. Jogurt, 9 let.

O něco méně než polovina dětí je schopno roli SP popsat alespoň dvěma konkrétními aspekty práce SP, většinou pak tím, co samy

zažily, případně zaslechly od rodičů, občas s emočním zabarvením. Zároveň je u mnoha dětí patrné, že si odpovědi nejsou jisté.

Asi nevím. Pomáhá lidem shánět práci, bydlení. Petr, 13 let

Záleží jaký. Je to taková ta paní, kvůli které jsme tady. Posílá děti do děčáku! Ale taky jsou takové sociálky, které, když je nějaká rodina chudá, tak jim dávají peníze nebo jim zaplatí tábory. Mr. X, 10 let

Celá polovina dětí má však zcela vágní představu o tom, co SP dělá. Děti odpovídají většinou slovním spojením „pomáhá rodině řešit problémy“, ale jinak si nedovedou představit, jaké činnosti může sociální pracovník s rodinou dělat nebo alespoň jaké problémy pomáhá řešit.

Nevím, něco si o nás píše. Ale nevím, co s tím pak dělá. Krista, 17 let

Moc toho nedělá. Denča, 12 let

Je to někdo, kdo se snaží pomáhat lidem určitým způsobem. Nějaké rady, jak to má fungovat nebo něco takového. Asi. Nevím. Batman, 15 let

Znalost „své“ sociální pracovnice

Znalost sociální pracovnice byla definována znalostí jména, telefonního kontaktu a místa výkonu práce, kde je možné ji najít. Jednalo o SP, která je za dítě zodpovědná.

U některých dětí došlo ke zmatení pojmů SP OSPOD, kurátor a SP jiné organizace (azylového domu, NNO doprovázející pěstouny apod.). Např. u dospívajících v azylovém domě pro mladé dospělé většina dotázaných sdělovala velmi malou znalost svého sociálního pracovníka. (např. *Verča, 18 let*: „*Já asi žádného nemám.*“) Ke konci se však najednou zmínila, že pokud by si měla stěžovat, pak třeba u kurátora (toho tudíž zná). U této skupiny pěti dospívajících mohou být proto údaje částečně zkreslené (ke zjištění došlo až na konci rozhovoru). Další děti však byly schopné přiřadit kurátora k sociálním pracovníkům. Jiné zmatení nastalo u dětí z azylových domů a dětských domovů, které se odkazovaly na sociální pracovníci ze zařízení, a dále děti v pěstounské péči doprovázené neziskovou organizací, které se odkazovaly na klíčovou terénní pracovníci NNO.

Po následném rozlišení SP z úřadu a SP z azylu / DD nebo organizace byly děti schopné pokračovat v hovoru a určit svou znalost u obou SP, případně je porovnat.

Přesné jméno své sociální pracovníce OSPOD zná pouze 14 dětí z celkových 52. Dalších sedm z nich si jméno alespoň matně vybavuje, ale není si jím jisté.

Je to paní Č., z OSPOD na Maliňáku. Jednou jsem tam s mamkou byla. Nikola, 14 let.

Myslím, že nějak Petrová nebo tak nějak. Nějaká Petra. Číslo na ni nemám, nevím, kde bych ho našel. (Jak by ses jí ozval?) Nevím. (Už tady za tebou v DD byla?) Ne. Mr. X, 10 let.

Jedna dívka deklaruje, že svou sociální pracovníci vůbec nezná, neví, kdo to je, ani ji nikdy nenavštívila. Všechny ostatní děti, tedy velká většina (31), sdělují, že ví, že nějakou pracovníci na úřadě mají, avšak neznají jméno a jejich povědomí je tvořeno buď vzpomínkou na jejich někdejší setkání, anebo znalostí úřadu, pod který spadají.

Nevím, asi ne. Já si to už nepamatuju. Neznám svou pracovníci, nevím, kde bych ji našla. Nevím, kdo mi zařizuje dovolenky. Bětka, 11 let.

Neznám jméno. Vím, že byla někdy doma, možná se mi představila, ale nevím. Kurátorku znám, ale nebyla za mnou. Jsem tu 4 měsíce. Gabča, 15 let.

Nevím, jak se jmenuje. Myslím, že pracuje na Praze 5. Bobr, 13 let.

Já teď nevím, jak se jmenuje. Jako vysoká moc není, blond vlasy a mladší. Nevím, z jakého je úřadu. Už ji ani moc nevidám. Někdy chodila k nám domů, třeba tak jednou za týden, myslím. Nevím, kde pracuje. Na úřadě s mamkou jsem za ní byl asi 2x. Skříňka, 11 let.

Telefon na svou pracovníci OSPOD má jen 6 dětí, a to navzdory tomu, že je mobilní telefon u dětské populace nad 10 let již zcela běžný. Také jen 14 dětí jednoznačně uvádí, že by za svou pracovnící samo trefilo na úřad. Pouze dvě dívky mají jednoznačnou znalost

všech tří kontaktních údajů - jméno, telefon i místo, kde pracovníci najdou.

Paní L., mám na ni telefonní číslo (ukazuje mobil) a vím, kde je. Chodím tady často. Rajče, 15 let

Dagmar N. na Bratislavské, mám aji telefon na ni. Samanta, 13 let

Z. je její jméno. Číslo na ni nemám, já jí nevolám. Já když s ní potřebuji promluvit, tak když jedu domů, tak řeknu mamce a ona jí zavolá v týdnu. A v pátek si na mě udělá čas a já s ní mám normálně schůzku, jen sám bez rodičů u ní. Když potřebuji. Když vám to číslo nedají, tak oni jsou ochotní, když se s nimi člověk domluví, i zavolat. Tomáš, 15 let

Znám jenom kurátora L. a dál nevím. Říkám mu pane. Telefon na něj nemám. My si to vždycky domluvíme dopředu tu schůzku a já pak přijdu. Despasito, 12 let

Poměrná většina dětí uvádí, že telefonní číslo na sociální pracovníci mají rodiče, babička nebo pracovníci ústavu a v případě potřeby by jim ho zprostředkovali. Otázkou zůstává, jak by dítě situaci řešilo, kdyby chtělo se sociálním pracovníkem hovořit, aniž by o tom rodina anebo vychovatelé věděli (zvláště pokud by chtěly řešit problém související s péčí dotyčné osoby). Navíc požádat o číslo a teprve pak volat vyžaduje další nutné množství odvahy a sebepřekonání, kterou musí děti vyvinout. Zároveň také získání telefonního čísla nemusí být až tak snadné, jak uvedl Dominik.

Je to Lucie Z., z Hodonína. Nemám na ni telefonní číslo. Právě já jsem se ho snažil zjistit, protože jsem potřeboval s ní mluvit, ale nezískal jsem to číslo zatím. Nejprve jsem se ptal mamky, ale nějak se to zakecalo, takže jsem to nevěděl. A pak jsem se ptal tady (ve výchovném ústavu), už ale nevím koho přesně. Víím, že se to nějak řešilo... Dominik, 17 let

To jsem věděl asi prvních 20 min. Ted' už - já už v tomhle mám tolik jmen, že už si to nedokážu vybavit. Telefonní číslo na ni nemám. Když tak bych se zeptal tety, jestli bych jí mohl zavolat anebo bych počkal, než ona přijede. Ale kdyby to bylo naléhavé, tak bych poprosil tetu. Voják, 17 let

Jasně že vím, jak ji zkontaktuju. Půjdu tady za tou tlustou paní, jak se jmenuje - za A. nebo panem P. a oni mi s tím trochu pomůžou. Jo a jinak bych ho našel v Prostějově u kina Metra. Zedník, 17 let

Velmi podstatná se ukázala souvislost znalosti jména a kontaktu s častou fluktuací sociálních pracovníků. Děti, které jsou v péči OSPOD několik let, mohou zažít v průběhu doby několik různých pracovníků. To může u dětí způsobovat určitou rezignaci a odevzdání se této nepřehledné situaci, která byla patrná v hlase některých z nich. Vliv má také četnost setkání s danou pracovnící a také to, zda SP základní informace opakuje v průběhu let (pokud se představím osmiletému dítěti, ve 14 letech už si to nemusí pamatovat).

Neznám jméno. Já už mám zase novou, asi pátou. Já už si to nepamatuju. Je to mladá blondýna z Prahy 1. Kontakt na ni mají tety, těch bych se zeptal. Bambus, 17 let.

Domlouvám se se strejdou, ten jí volá. Ted' jsem dostal novou, byla tady jednou. Peťa, 16 let.

My jsme měli, ale ted' se nějak změnila, ted' je taková mladá. Nevím nikdy jméno. Taková blond'atá, mladá. Kde to je jako vím - takové náměstí. Nevím, jak se to jmenuje, ale vím, kde to je. Trefila bych tam. Ale kontaktovat ji nevím jak. Mončičák, 11 let.

Děti v pěstounské péči, ke kterým dochází sociální pracovníce z neziskové organizace, shodně uvádějí jméno této SP a jako jediné ji oslovují křestním jménem, dvě z nich mají telefonní číslo a jeden chlapec dokonce facebookový profil.

Jmenuje se Radka Š. Ona mi dala facebook. Když jí napíšu, tak mi poradí. To je sociální pracovníce z organizace XY. Za Radkou bych trefil, nevím, jak se to tam jmenuje, ale trefil bych tam. Pracovníci z úřadu OSPOD asi znám, ale nevybavím si její jméno. Nevím, kde bývá. Určitě jsem ji viděl několikrát, ale nevybavím si toho moc. Orel, 16 let

Postoj dítěte k SP

Bohužel otázky na vnímání SP dětmi nebyly do rozhovorů zahrnuty, ačkoli je zřejmé, že postoj dítěte k SP výrazně ovlivňuje případnou

vzájemnou spolupráci a lze předpokládat, že také účinnost intervence. Velká většina dětí svou sociální pracovníci příliš nezná a tudíž k ní má vztah spíše neutrální, středový, kde se v různých výkyvech pohybuje na úrovni „jsem lehce ostražitý“ („paní, co sedí na úřadě“) až k úrovni s pozitivní konotací („je docela fajn“). U některých dětí je patrné, že raději SP neříkají určité informace anebo svůj reálný názor na problém *Já nemůžu paní sociální pracovníci říct, jak si svůj život představuji dál, to jí nemůžu říct, protože to mi - ne že zakážou, ... zatrhnou to ještě dřív, než jim to vůbec řeknu. Rajče, 15 let.*

Silně vystupuje skupina dětí, která byla přemístěna do zařízení proti své vůli a zřejmě bez jakéhokoli vysvětlení, tedy některé děti z dětského domova a výchovného ústavu. Tyto děti mají silně negativní až nesnášenlivý přístup k sociální pracovníci, což bylo nejčastěji vidět v reakcích na nastíněnou možnost, že by pomoc mohly hledat právě u ní.

Po tý bych nikdy nic nechtěla. Já mám zlou kurátorku. Spíš moc přísnou. Denisa, 17 let.

Jo, pomoct mít komplexy a kurvit náladu. Tím, že mě sem dala, mi nepomohla... Ne, oni dostávají peníze za to, že dostanou děcko do pastáku! Obráběč kovů, 18 let.

Máma mi říkala, že soudkyně řekla mámě, že na tady tý Praze je jedna sociálka, že naše sociálka je nejhorší v Praze, ta naše na Praze 8. Vono ty sociálky, ono strašně záleží, jaké jsou. Některé hodné nebo je jí to jedno úplně. My máme tu nejblbější! Mr. X, 10 let.

Od ní fakt ne! Protože ji nemáme moc rádi. Bobr, 13 let.

Nechci vůbec mluvit s kurátorkou. U nás akorát šmírovala doma. Obráběč kovů, 17 let.

Na druhé straně pak (spíše výjimečně) vystupují děti, které si sociální pracovníce váží anebo jim spolupráce přišla příjemná („taková milá paní“).

Pro mne osobně jsou to lidé, před kterými smekám, protože toho dokážou víc než kdokoliv. Voják, 17 let.

(Jak na tebe působí?) Jo dobře, je milá, hodná, neřve na tebe, i když uděláš nějaký průšvih, tak se spíše zeptá, proč jsi to udělal a tak. Jogurt, 9 let.

Pozitivní výjimkou jsou 3 děti z pěstounské péče, které otevřeně a opakovaně deklarují důvěrný vztah ke svým klíčovým sociálním pracovním z doprovodné organizace. Automaticky zařadily tyto pracovníce mezi osoby, u nichž by hledaly pomoc, a to na stejnou úroveň jako rodiče nebo jiné členy rodiny. Opakovaně uvádějí, že SP vnímají jako osobní, kamarádké a mají k ní důvěru (*Tě prostě věřím, Potkan, 15 let*), oslovují ji křestním jménem a objevují se další prvky důvěrného vztahu (obzvláště patrné na výrocích Potkana, Orla a Starlorda i dál v textu).

Je to Rád'a Š., číslo na ni nemám. Ona je z organizace XY, chodí k nám asi jednou za dva měsíce. S Radkou děláme různé hry, jednou jsme dělali něco s modelínou a pak se bavili o rodičích. Starlord, 12 let

Tak Radka je spíš víc osobní, že jí mohu svěřit i osobní problémy. Když bych to nechtěl říct rodičům, tak bych to mohl říct Radce a ta by mi to poradila. A ta z úřadu ta spíš řeší... nevím co. Orel, 15 let

Způsoby (spolu)práce s dítětem

Stěžejní otázky rozhovorů o sociálním pracovníkovi byly: O čem spolu mluvíte? V čem ti může pomoci? Co ti vysvětluje a nač se tě ptá? Jak často s tebou mluví a jak dlouho?

Zde bylo nejvíce patrné, že některé děti příliš nevěděly, co odpovědět a omezovaly se na poměrně strohé odpovědi a ano/ne. Jiné však s návodnými otázkami dokázaly poskytnout přehled o tom, jak aktuálně vnímají způsob práce a komunikace jejich sociálního pracovníka s nimi samými. Vznikly tak dílčí podkategorie různých způsobů práce či spolupráce SP s dítětem.

„Automatizované“ jednosměrné zjišťování

Naprosto nejčastější způsob práce SP s dítětem je dětmi uváděné dotazování na školu, zájmy, volný čas, vztahy doma a fungování rodičů, případně zjišťování, zda rodina nemá nějaký problém. Dotazy SP, které děti uváděly, se jeví stereotypní, celkově na povrchní úrovni a jednosměrné. Toto zjišťování je mnohdy dětmi popisované jako pořád stejné a ony odpovídají mnohdy také stále stejně. Děti nejčastěji uvádějí, že tyto dotazy zažily od sociálních pracovníků předtím, než došlo k nějaké větší změně (např. když do ohrožené rodiny docházela SP na kontrolu, než byly děti přemístěny jinam). Zároveň tyto dotazy běžně uvádějí děti z dětského domova a také z pěstounských rodin doprovázených OSPOD. Typicky bývá takové setkání se SP kratší (méně než půl hodiny), mnohdy děti uvádějí i jen 5 až 10 minut, doma nejčastěji za přítomnosti jednoho z rodičů, v případě dětského domova pak skoro vždy o samotě.

Spíš se přišla podívat a zeptala se, jak to funguje v rodině, jestli mám dostatek jídla a tak. Spíš ale mluvila s mamkou, já jsem to jen slyšela. Teď sem chodí asi jednou za 4 měsíce. Mluví s námi o tom, jak nám to třeba jde ve škole, jaké máme známky, co nás baví, jak se máme tady v děcáku, jestli jsou tady na nás hodní, jak se nám tady vede, jestli chodíme na víkendy a tak. Naposledy tady byla před půl rokem. Bobr, 13 let.

Ona pošle mamku za dveře a ptá se mě na různé otázky a já jí odpovídám na to. Pak ona to píše do počítače, pak to vytiskne, dá to podepsat, teda dá mi to, jestli nechci něco upravit, když řeknu, že ne, tak to podepíšu a dám jí to. A tak je to. Dá se to. Ona se ptá skoro furt na to stejný, takže už to mám nacvičený. Ne, telefon na ni nemám, možná mamka. (Uměl bys ji kontaktovat?) Když ona je kousek od nás. Já teď nic neřeším a nepotřebuji teď asi nic. (Vysvětlovala ti někdy něco? O tvé rodině, co se děje a tak?) Ne. Spíš se ptá, jak se mám, jestli chci někdy za mamkou. Jestli bych u ní bydlel a takové otázky. Nevím, jak dlouho takový rozhovor trvá, asi 15-20 minut. August, 15 let

O samotě se mnou mluví. Kde chci být, jestli se vídám s taťkem nebo s mamkou, a už nevím, nevzpomínám si. Spíš se mě ptá a já jí odpovím. Když jsem přišel k babičce, tak 3-4 dny potom jsme šli za

ni. Pak se mě ptala, proč jsem chtěl za babičkou a co se stalo. A že bude nějaký soud, abych byl soudně u babičky. Spiderman, 11 let.

Než jsem byl v DD, tak občas u nás byla, třeba jednou za půl roku. Převážně mluvila s matkou, ale občas si vzala i mě. Jak to mám ve škole, jak se mi daří, jestli mám všechno, co potřebuji, jaké mám zájmy a takhle. Než jsem šel do DD, tak za mnou nebyla. Ale teď, co jsem tady, tak jezdí za mnou jednou za 3 měsíce, hodinku zhruba spolu mluvíme. Já jí říkám to, na co ona se mne zeptá. Co mám za známky, jak jsem na tom ve škole, jestli je v pohodě kolektiv. Voják, 17 let.

Mluví se mnou a babičkou dohromady (zvlášť ne). Mluví o všem možným, jak se mám, třeba jestli mám doučko, když jsem ho měla mít, nebo třeba se ptala, co mamka, co taťka... Pejsek, 13 let.

Jednou přišla k nám domů, že si s mamkou přijde popovídat, a ptala se mě, jak se máme a kam chodíme jakoby ven a na výlety. Izabela, 10 let.

Zjištění názoru dítěte pro soud

Asi v 11 případech děti uvedly, že se sociální pracovníci hovořily, protože jí měly říct pro soud svůj názor. V takových případech šlo spíše o nárazové setkání, zacílené jen na zjištění přání dítěte a informování, že tato skutečnost půjde k soudu.

Skrz mamku a taťku, jako ke komu jsme měli jít a takhle. To mi bylo asi 8. Ptala se mě jedna sociální pracovníce, s kým bych chtěla být, tak jsem řekla, že s mamkou. A jestli bych chtěla navštěvovat taťku, tak jsem řekla, že jo. Nikola, 14 let.

My jsme tam byli několikrát kvůli rozvodu, tak jsme tam měli říct, co si o tom myslíme a tak. Byli jsme tam asi třikrát, myslím. Ne, dvakrát a jednou byla ona tady. Vždycky si jednoho z nás vzala a s tím chce mluvit o samotě. Asi 10-15 minut a bylo to o našem pohledu na věc. Jestli by se ta rodina, rozvrácená, dala zase nějak spravit a já jí řekl, že to asi nepůjde. Říkala, že ten můj názor, zhruba to, co jsem řekl, u toho soudu řekne. Batman, 15 let.

Tak jako viděli jsme se málokdy, jen když je to opravdu nezbytné, naposledy třeba před třema měsíci. Ona potřebovala nás vyslechnout, jaký je náš názor na rozvod, protože náš táta se pořád odvolává. Já jsem jí řekl, že by to mělo vyvrchlit rozvodem prostě, že už toho bylo dost. Trvalo to asi přes hodinu. Bylo to u ní v kanceláři a bylo to celkem dobrý. Jsem se aspoň nenudil, no. Kolosus, 11 let.

Průběžné (ne)poskytování informací

Při běžném poslechu hovorů bylo brzy evidentní až zarážející, jak často zaznívá, že sociální pracovníce se dětí vyptává a ony jí odpovídají. Vysvětlování a informování o tom, co se děje, co bude, jaké jsou možnosti anebo co se stalo, jako by úplně chyběly. Na přímý dotaz, zda jim pracovníce něco vysvětluje, jsme dostali 17 odpovědí „ne“ a 15 „jo“. Pouze tři děti však byly schopny popsat, co jim pracovníci sdělují a o čem je informují. V podstatě se však jednalo o totožné děti, se kterými pracovníci aktivně pracovali a plnili roli dlouhodobé podpory dítěte.

Ne, jen ona (SP) se ptá mě. Bambus, 17 let.

Aj mi vysvětluje, aj se mě ptá. Třeba když přišel za mnou do Klokánku, vysvětloval mi, že jestli nepůjdu k tatkově, tak půjdu do pastáku. Despasito, 12 let.

Se starou pracovnící jsem nevěděl nic. I když jsem si nějaké informace vyžádal, nevěděl jsem nic. S tou novou je to lepší. Peťa, 16 let.

Ne, jen se ptala, to mi neřekla. Sami, 11 let.

Joo, to bylo vždycky takový povídání, pak jezdila ona k nám. Proč, to mi nikdy neřekli, ale byly tam asi nějaké povinnosti. Obráběč kovů, 17 let.

Kája mi taky vysvětluje, když něco nevím, tak mi to říká, o škole, spíše si povídáme. Potkan, 15 let.

Celkově by se tato úroveň informování dětí měla projevit na jejich reálné úrovni znalostí své rodiny, svých a rodinných problémů apod. Jelikož jsme však nesrovnávaly subjektivní informace od dětí

s „objektivním“ názorem sociální pracovníce nebo soudu, nemůžeme toto porovnat. V průběhu rozhovoru se však přímo od dětí objevovaly náznaky, které informace jim chybějí.

Nemáme doma žádný problém. Nevím, proč doma nemůžu být. Bětka, 11 let (v DD)

Oni prej budou mámě dělat posudek, jestli je schopná matka. A já myslím, že máma je schopná matka. To mi mamka říkala, že jí budou dělat testy. (A ta sociálka ti o tom něco říkala?) Ne. Mám právo vědět, co se děje¹⁸. Ty víš, proč jsem tady? Oni nemají právo mi to tajit! Oni mají povinnost mi to říct, protože mám právo to vědět. Spoustu věcí mi neříkají! A já mám právo to vědět, proč jsem tad, a jak dlouho tady budu! Protože na to mám právo. A máma řekla, že o nás bude bojovat. Jo! Že nás chce získat zpátky. Mr. X., 10 let.

Říkala mi (SP) to, co věděla. Ale to už jsem věděla dopředu, takže nic nového. Pejsek, 13 let.

Na dotaz, zda by děti chtěly, aby jim někdo sděloval, co se s nimi a s jejich rodinou děje, odpověděla pozitivně skoro polovina dětí (23) a jednoznačně negativně se vymezily jen 4 děti. Ty většinou buď další informace nepotřebovaly, anebo se informací obávaly.

Ne-informování v krizových životních situacích

Především se však mezi dětskými vyjádřeními objevují zásadní informační díry, a to v nejnáročnějších okamžicích SPOD, které jsou navázané na krizi rodiny. Jedná se především o zcela chybějící informační i lidskou podporu v průběhu akutní změny prostředí - většinou odebrání dítěte z původní rodiny. Mnohdy absolutní nedostatek informací, který dítěti brání v orientaci v nastalé kritické situaci, může způsobit vážnou traumatizaci dítěte. Děti zmiňují, že nevěděly a dosud neví, jak dlouho v zařízení budou, nerozumí důvodům, proč musely z rodiny odejít, a také že navzdory tomu, že jsou v zařízení již několik týdnů až měsíců, sociální pracovníce některé z nich ještě nenavštívila. Tato tvrzení byla většinou

¹⁸ Podtržený text znamená, že dítě mluvilo velmi důrazně, až křičelo.

doprovázena změnou hlasu, případně výrazným emočním laděním dítěte, a tudíž v kontextu všech rozhovorů výrazně vystupovala.

To bylo nečekaný. Chodili jsme do Šternberka do školy. Já jsem chodil do první třídy, brácha ještě nechodil do školy. Mamka pro mě přišla, byli tam policajti a vzali nás do Klokánku. Když jsem pak odcházel z Klokánku, tak už jsem byl informovaný, to mi to předtím řekli. Patrik, 17 let.

Ne, my jsme nevěděli, o co jde. Hodila nás sociálka do auta, nevěděli jsme, o co jde. Anie, 14 let.

(Když jste byli ještě doma, mluvila s vámi vaše SP?) Já si pamatuji jen to, že máma nám na počítači ukázala, kam jdem, něco jako Klokánek, ještě než jsme šli sem, a pak tam přišly dvě paní v autě, a pak si chvíli povídaly s mámou a pak si nás odvezly. Předtím jsem je neviděla. Za dobu, co tady jsem, tady byla jenom dvakrát asi, naposledy před 4 měsíci. Veverka, 12 let.

Já jsem tam ani nebyl ani jsem nevěděl, že budu mít ústavku. Já jsem se to dozvěděl, až pro mě přijeli. Mně nejdřív kurátorka řekla, že sem jdu na dva měsíce a pak půjdu zpět, ale nic. Obráběč kovů, 17 let.

Mamka mi něco říkala, na jeden soud mě vzala. Když šlo o předběžko, tak jsem nic nevěděl, byl jsem úplně mimo. Ale dva měsíce jsem byl v SVP. To vlastně jsem se nedozvěděl. To předběžko trvalo 2,5 roku. Teď se to zrušilo. Já jsem se jel podívat do domova a o týden později mi mamka řekla, že tam budu nastupovat. Filip, 16 let.

Tak na názor se mě neptali vůbec, a co jsem o tom věděl - skoro nic, nevysvětlili mi, co to je. Mi to vysvětlila sociálka třeba v pěti šesti slovech. Jen mi řekla - půjdeš tam a tam a budeš tam tak dlouho. Takže skoro nic. Tomáš, 15 let.

Bohužel ano. Já jsem tady rok a teď tady byla poprvé moja kurátorka. Jako ona na mě vyloženě jebe. Ne, dělám si srandu. Je dobrá. Poprvé tady byla. Nevoláme si. Vyřizuje to moje sestra. Zedník, 17 let.

Ne, nikdo se mě neptal. Nikdo mi nic neřek. Jenom mi oznámili, že je soud a že nejsem pozvanej, Spíš mi řekli jen, jak to dopadlo, ale stejně jsem se nic moc nedozvěděl. O tom, že odjíždím do domova, mi řekl vychovatel noc předtím, že druhý ráno odjíždím. Nikdo jiný mi neřekl nic, vůbec jsem nic nevěděl. (To musí být síla se o tom dozvědět večer předtím...) No pořád to bylo lepší, než když jsem měl jet do diagnostáku a oznámili mi to až ten den ráno, přišli a sbal se. Rodiče mi o tom předem neřekli. Peťa, 13 let.

Řekla mi sociálka, že sem du. Ale už si to nepamatuju. Já bych chtěla vědět, zda byl soud a co se tam říkalo! Ani nevím, jestli tam byli pozvaní naši. Medvídek PÚ, 19 let.

Pouze výjimečně se objevovaly pozitivní příklady, kdy si děti uvědomovaly, že jim někdo sděluje, co se bude dít a proč.

Když jsme šli kdysi do diagnostického ústavu, tak jsem byl na sociálce na úřadě u paní Z., a tam mi to vysvětlovali. Potkan, 15 let.

(A než jste šli do DD, tak vám něco říkala?) No že mamka bude muset bydlet u kamarádek a u přítele, že to tentokrát bude trvat dlouho, možná 5 měsíců. Říkala mi něco dál, ale už si to nepamatuji. Jogurt, 9 let.

Já jsem byl v tom starým dětským domově a pak jsem musel jít sem, protože tam to bylo jenom na omezenou dobu. Říkaly mi to tam ty sociálky, Mr. X., 10 let.

Aktivní podpora a spolupráce s dítětem

U pouhých 12 dětí z celkových 52 zjišťovaných dětí (jedna pětina) by se dalo hovořit o aktivní podpoře dítěte ze strany sociálního pracovníka, tedy nikoli práci s dítětem, ale spolupráci s dítětem. Do těchto dvanácti případů spadají také 3 chlapci, kteří takto úzce spolupracují s klíčovou terénní pracovnící doprovodné organizace pěstounských rodin, přičemž tuto zkušenost uvádějí do kontrastu se svou zkušeností se SP OSPOD.

Je to Kája, příjmení mám na vizitce v autě v peněženke. V mobile mám Kája. Kdysi jsem měl jinou z té organizace, tak jsem se s ní radil s konfliktama doma. A sociální pracovnice z úřadu, to jsou takoví záškodníci, kdybych si nějak postěžoval, tak by to nevyřešili,

oni by to řešili takovým drtivým stylem. Nepovídali by si se mnou, aby věděli, co se stalo, ale oni hned do toho tahají policii. Nevím prostě, moc jim nevěřím. Když je to někdo z té organizace, tak si o tom povídáme a hledáme způsoby, jak z toho vyjít. Kája, s tou si povídám o škole a co doma, co s otcem, co s mámou, co s víkendama a tak. Kája se mnou mluví třeba hodinu a chodí za námi co druhý měsíc. Pomoc bych hledal asi u Káji, protože té prostě věřím. A pak rodičům. A kdyby to bylo fakt moc, tak na policii. Potkan, 15 let.

Tak Radka je spíš víc osobní, že se jí mohu svěřit i osobní problémy, když bych to nechtěl říct rodičům, tak bych to mohl říct Radce a ta by mi to poradila. A ta z úřadu ta spíš řeší problémy... no nevím co. Radka je taková kamarádká, ptá se, jak jdou holky, teď mám problémy s kolenem, tak se na to ptá a tak. Třeba když jsem potřeboval rady na holky, tak ona mi vždycky poradila. Hodněkrát mi hodně pomohla, třeba v domácích úkolech, že jsme třeba po skypu řešili. Z úřadu se vyptává spíše, jak to jde v rodině. Si vždycky sednem a vyptává se, jak to jde s babičkou, jestli nejsou žádné problémy a tak. Jestli je všechno v pořádku a tak. Moc mi věci nevysvětluje. Orel, 15 let

Dalších devět dětí při popisu spolupráce se SP uvedlo časté vzájemné povídání o jejich problémech, častou výměnu názorů, vedení přes problematické chování dítěte, alespoň částečné zapojení dítěte do vzájemné komunikace. Ve většině případů šlo však o kurátory pro mládež, nikoli klasické sociální pracovníky OSPOD. Některé z těchto dětí pak také uvedly SP jako jednu z možností, kde by v případě tíživé situace hledaly pomoc (i když ne na úrovni rodiny jako chlapci výše). *Bavíme se, jak to probíhá doma, někdy o mně, někdy o doučování, jestli nepotřebuji, o mojí holčičce, jestli chodí k doktorce, jestli je všechno v pořádku s ní. Teď spadla z postele a to bylo hrozné, se bouchla, ani nevím jak. Ani moc neplakala, ale museli jsme na rentgen, naštěstí to bylo v pořádku, ale o takových věcech musíme dávat taky vědět... (Otázka po delší době rozhovoru: A když by to nešlo u nikoho z blízkých lidí, tak kam bys šla, kdybys hledala pomoc?) Tak bych šla za paní L. a chtěla bych, aby mi vyřídila*

takový azyl, ten je pro nezletilé matky s dětma v Moravském Krumlově. Rajče, 15 let.

Ano, každý měsíc probíhaly prohlídky, kecání, jo. Tak třeba když jsem měla ve škole problémy, tak se mnou rozebírala, proč to dělám, říkala, že do příště o tom třeba nechce slyšet, tak jsem to musela ve škole dodržet a být hodná, protože ona si to ověřovala od paní učitelky. Nebo jaký mám známky, protože jsem se doma neučila. Nebo co je doma. (Takže ti pomáhala?) Jo, ve všem. A říkala mi všechno... (Po delším době rozhovoru: A kdo by ti ještě mohl pomoci - mimo rodinu?) Ještě tak kurátorka, ale to je takový nejistý, že by asi zrovna nemusela mít čas v tu chvíli zakročit. Květinka, 18 let.

Třeba když jsem bral drogy. Ona mne prvního půl roku nemohla nikde umístit, ne že rodiče nesouhlasili, ale mi nikdy drogové testy nedělali a nic nenašli - já jsem to měl prostě pojištěné. Já jsem tam došel a ona mi řekla: My víme, že huliš trávu, ale nemůžeme ti to nijak dokázat. A ptala se, jestli s tím nechci pomoci. Až mě poprvé chytli policajti, tak už mě umístila, ale to nevyšlo. Pořád jsem bral drogy, tak mne zase umístili na půl roku, a pak jsem zase bral drogy a šel jsem do tohoto zařízení. Ale než jsem šel sem, tak jsem jí řekl, že už nechci na léčení, že chci do výchovného ústavu radši. A pak jsem si prostě sám uvědomil a chtěl jsem sám přestat. Ona mi dala podmínky, které musím splnit, tak díky tomu půjdu domů a už se tady asi po prázdninách nevrátím. A to jsem tady 3 měsíce, měl jsem předběžné opatření a teď budu mít soud o ústavní léčbě, protože jsem ve výchovném zařízení a tady nemůže být člověk na předběžko déle než dva nebo tři měsíce. Takže půjdu k soudu - teda nemusím, SP mi řekla, že k soudu jít nemusím, že ona u soudu dá dohodu se mnou a hlavně s mamkou, protože mamka mě má pořád v péči. Nemá mě sociálka v péči, protože mamka dělá podle toho, co jí řekla kurátorka. A kurátorka jí řekla, že když to podá ona, tak se to ještě dá stáhnout, když to podá ona, tak to bude trvat strašnou dobu a neví, zda to vůbec půjde. Asi jednou za měsíc se vidáme. Jak dlouho jsem u ní? Tak hodinu, hodinu a půl určitě, podle toho, jestli jde jen třeba o nějaké papíry podepsat, když to probíhá dobře. A když to probíhá špatně, tak tam jdu já na hodinu a pak tam jde mamka a řeší to. Je hodná. I když je přísná, tak je hodná. Tady u té

sociálky je to na tom, jestli ten člověk chce s ní mluvit. Já jí nejdříve řeknu, co chci já, pak mi ona řekne, jestli je to v jejích silách, a pak mi řekne, jak by se to dalo udělat a hlavně mi řekne podmínky k tomu. Tomáš, 15 let.

Individuální plán

Individuální plán ochrany dítěte (dále jen IPOD) má sociální pracovník OSPOD tvořit pro každé ohrožené dítě, a to na základě vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny. Tento plán má být pravidelně aktualizován každého půl roku a měl by vznikat ve spolupráci s rodiči, samotným dítětem a spolupracujícími odborníky.¹⁹ Je proto tristní, že pouze dvě děti uvedly alespoň zmínku o tom, že něco takového znají a alespoň zčásti se na IPOD podílejí. Navíc jedna z dívek, která znalost IPOD uvádí, to dává do souvislosti se sociální pracovnící azylového domu, v němž se právě nachází, tudíž se jedná o IPOD sociální služby, nikoli OSPOD.

Jenom když mamka má ípéčko, tak se mě ptá, jak se mám. Já nevím, jak to říct, co je to ípéčko. Paní B. se ptá mamky na něco a ona si to zapisuje. A domlouvají se pak na další. (Jmenuje se to individuální plán?) Jo. A to se ptá, jak se mám. A já říkám, že se mám dobře. Jak dlouho to trvalo to povídání? Asi 10 min. - Jestli se těším na tábor. Sylvie, 11 let (SP z azylového domu).

Záleží na tom, co se děje v té rodině, jestli máte dohled nebo něco jiného. Když máte dohled, tak chodí na kontroly, jestli je všechno v pořádku, nebo dává individuální plány, které takhle musí splnit a musí se dodržovat. Je na to papír. Asi každých půl roku je individuální plán. Zjišťuje, jak to je, jestli je v pořádku, si nás pozve, když je všechno v pořádku, tak řekne: Je všechno v pořádku, chodila jsi do školy. A pak nám dá zase další plány. Ale úplně na začátku jsme dostali papír, co všechno jsme museli zařídit, pro malou, abychom měli všechno. Se školou jsem měla všechno v pořádku. Rajče, 15 let.

¹⁹ Dostupné z: <http://slovník.mpsv.cz/individualni-plan-ochrany-ditete-ipod.html>

Případová konference

Případová konference (dále jen PK), jak uvádí slovník MPSV²⁰, je „jednou z metod sociální práce, která je využívána orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Spočívá v zapojení rodičů (popřípadě jiných osob zodpovědných za výchovu dítěte), samotného dítěte, jiných osob blízkých rodině a dítěti a dalších subjektů, které se podílejí na ochraně dítěte a řešení jeho situace. (...) Případová konference je pořádána v zájmu dětí a rodin a je příležitostí pro hledání řešení situace dítěte. OSPOD je povinen uspořádat případovou konferenci vždy před podáním návrhu soudu na některé z opatření, kterými se zasahuje do rodičovské odpovědnosti rodičů.“

Přestože případové konference (nebo další moderní způsoby práce s dítětem a rodinou jako rodinné konference, facilitované setkání či mediace) by měly být již dnes součástí běžné práce sociálního pracovníka, rozhovory s dětmi na tento trend nijak nepoukazují. Ze všech

52 dětí uvádějí zkušenost se setkáním, které plní rysy případové konference, pouze dva chlapci. A to navzdory tomu, že řada z těchto dětí zažila soud, který rozhodoval o jejich umístění, v posledních třech letech.

Třeba přišel za mnou do Klokánku a vysvětloval mi, že jestli nepůjdu k tatkově, tak půjdu do pastáku. Protože já jsem k tátovi nechtěl, tak jsem mu řekl, tak já půjdu do pastáku. A pak bylo to sezení a šel jsem k mamce. Protože ten hlavní kurátor řekl - všichni říkali, že ne, že bych měl jít do pastáku - a on řekl, ten nejhlavnější, že mám jít k mamce. A pak všichni začali říkat taky, že mám jít k mamce. Tam bylo 12 lidí. (A jmenovalo se to nějak, třeba případová konference?) Ne, sezení takové. (Říkal ti někdo, co se bude dít na takovém sezení?) Jo, z Klokánku paní Jiřina mi říkala, že se tam budou ptát, jestli jsem se zlepšil, kolik tam bude lidí a kde to bude. Asi tak hodinku říkala. Byl tam pan učitel N. ze školy. Znáám jenom toho kurátora L. a toho hlavního K., jinak je neznám vůbec. A taky tam byla taková spisovatelka, co úplně rychle psala na počítači. Jo a ještě z NNO XY tam byl Jiří. Ten taky říkal, že mám být u mamky, jako já. (A ty jsi taky říkal, co by sis přál?) Jo, my jsme šli do

²⁰ Dostupné z: <http://slovník.mpsv.cz/pripadova-konference.html>

*kolečka a každý říkal. Nejvíce mluvil pan N., ten mluvil nejdéle.
Despasio, 12 let*

No a jednou jsem byl na úřadě, byl jsem tam já, babička s mámou, sociální pracovníci z úřadu a moje sociální pracovnice z organizace XY a řešili jsme, jak to bude probíhat, jak budu navštěvovat mámu, co můžou a nemůžou dělat doma (u tety), protože jsem si stěžoval, že mě mlátí. Bylo to tam hezky vybavené, ale když jsem tam byl, bylo mi - těžko. Už to bylo hodně dávno, tak moc nevím. Potkan, 15 roků

Vhodný komunikační kanál

Vzhledem k tomu, že jsme v rámci této studie měly jedinečnou možnost hovořit s větším množstvím ohrožených dětí, rozhodly jsme se zjistit, jaké jsou preferované komunikační kanály současných dětí. Technika jde totiž mílovými kroky kupředu, mobilní telefon má devět z deseti dvanáctiletých dětí (Troupová, 2008)²¹, dá se očekávat, že s alespoň částečným přístupem k internetu. Mnoho dětí se běžně pohybuje na sociálních sítích (Facebook, Twiter, Instagram aj.). Dá se tedy předpokládat, že se v průběhu času může proměnit preferovaný způsob komunikace dítěte se sociálním pracovníkem. Navíc si většinou způsob komunikace s dítětem určuje sociální pracovník a možná by bylo zajímavé nahlédnout do preferencí samotných dětí. Nicméně ohrožené děti se mohou lišit od většinové dětské populace. Proto měly děti vybrat dvě nebo tři z nabízených forem komunikace a ty byly posléze dle počtu uvedení seřazeny do přehledu.

Důležité informace o sobě a své rodině by od sociálního pracovníka chtěla znát s absolutní převahou většina dětí osobně. Pokud by to jinak nešlo, pak telefonicky nebo dopisem, ale pár dětí si poradí i s e-mailem. Dotazy na sociální pracovníci by však děti automaticky získávaly v nerozlučném a tradičním tandemu: zatelefonovat a následně přijít na úřad. Převažují tedy spíše tradiční způsoby komunikace, nicméně zvláště u mladších dětí postupně narůstá

²¹ TROUPOVÁ, M. 2008. *Psychosociální dopady používání mobilních telefonů u dětí ve věku do 12 let*. V prevence úrazů, otrav a násilí, 2/2008. Dostupné z <http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/prevence-urazu-otrav-a-nasili/administrace/clankyfile/20120328110135953199.pdf>

tendence využívat e-mail, Facebook (na kterém jsou dle svých slov pořád), případně Messenger.

| PŘIJMOUT INFORMACE OD SP | | ZEPTAT SE NA DOTAZ | |
|--------------------------|----|---------------------|----|
| OSOBNĚ - přijet za mnou | 41 | ZATELEFONOVAT | 35 |
| PŘES TELEFON | 28 | PŘIJET NA ÚŘAD | 30 |
| DOPIS | 13 | EMAIL | 9 |
| EMAIL | 10 | NAPSAT NA FACEBOOK | 7 |
| MASSENGER / WHAT'S UP | 9 | DOPIS | 3 |
| FACEBOOK | 6 | SKYPE | 1 |
| JINAK | 3 | JINAK | 1 |
| SKYPE | 2 | MASSENGER/ WHATS'UP | 0 |

Soud

Na otázku „Rozhodoval o tobě někdy soud?“ odpovědělo pozitivně 31 dětí. Dalších 6 dětí, které odpověděly záporně nebo neznaly odpověď, však bylo umístěných v některém ze zařízení anebo v pěstounské péči, tudíž soud o nich rozhodovat musel, pouze o tom nevědí. Celkem se proto otázky na zkušenosti se soudním řízením týkaly min. 37 dětí. Je pravda, že pro některé z dětí to bylo v natolik dávné minulosti, že si nic nepamatují, a ani zjišťování názoru dětí nebylo relevantní (*A když šlo o rozvod, to mi byly tak 3 roky. Tomáš, 15 let*) Nicméně přesto byla řada dětských zkušeností zajímavá.

Celkem 15 dětí uvedlo, že se jich soud na jejich názor neptal (a to ani přímo, ani přes jinou osobu). V 11 případech se na názor dítěte soud ptal prostřednictvím sociální pracovnice (viz kapitola výše). Přímou zkušenost se sdělováním svého názoru soudu uvedlo 11 dětí. Zvláště děti s proviněním (trestná činnost u mladistvých) uvádějí přítomnost u soudu pravidelně. Prožívání všech dětí v této nestandardní situaci, to, jakým způsobem byly připraveny k soudnímu jednání i jakým způsobem jim bylo sděleno rozhodnutí soudu, je obsahem této kategorie.

Zároveň právě zde je vhodné uvést, že skoro dvě třetiny dětí (31) jednoznačně uvedly, že v případě soudu by chtěly mít možnost soudu svůj názor sdělit. Pouhé čtyři děti se vůči tomu vymezily negativně.

Prožitky dětí u soudu

Prožitky dětí u soudu se mnoho nelišily. Většina dětí uváděla, že měla strach, cítila se nervózní nebo nejistá (*U toho prvního soudu - to bylo*

rozhodování o ústavce, jestli budu tady nebo budu v děčáku dál, to jsem byl strašně polekaný z toho celkem. Dominik, 17 let). Zkušenosti dětí se rozcházejí v tom, zda byly jednání přítomny po celou dobu nebo jen na část, případně, zda jim byly otázky soudu pokládány o samotě nebo veřejně, před všemi dalšími účastníky.

Takové divné, napínavé to bylo, jsem tam seděl a vedle mě byla mamka a pan kurátor tam byl. U soudkyně byla zapisovatelka. Nevím, na co se mě ptali, já si to nepamatuju už (viditelně o tom nechce mluvit, soud byl před dvěma měsíci). (Ptali se tě, co ty si myslíš?) Jo. Úplně přísná byla ta paní soudkyně. A úplně rychle na mě mluvila. Jsem ji vůbec nestíhal. Něco jsem stíhl a něco ne, co říkala. Despasito, 12 let.

Byla jsem u soudu. Jak jsem šla do domova, tak jsem říkala, že tam chcu jít. Příbuzný neměl barák, abych u něj mohla být. U soudu se mě soudce ptal před všema, nevadilo mi to. Samanta, 13 let.

Soud rozhodoval o péči, kde bude moje dcera, a pak jsem měla ještě první soud, kde jsme byli všichni, kvůli tomu, že jsem otěhotněla. Kde jakoby soudili matku a mého přítele. Já jsem byla u toho soudu, kam půjde malá do péče. U toho prvního jsem měla taky výsledky a takhle, ale do toho soudu mě nepozvali. Na tom soudě mě nevyslyšali, asi stačil ten papír z výsledku a od kurátorky. (Když jsi k soudu šla, jak ses cítila?) Špatně a taky jsem se bála. Já jsem věděla, že matce nic neudělají, to mi bylo jasné, protože ona o tom ani nevěděla, ale měla jsem strach, že jeho zavřou. Ale na to jsem měla asi myslet dřív, ... nebo oba - no. (Když jsi měla soud s dcerou, tak to jsi tam byla, ptali se tě na tvůj názor?) Ne, to ne, jenom sociální pracovnice. Já jsem to říkala paní L. a ona posílala zprávy na soud. Jsem chtěla, aby šla do mojí matky péče. Nechtěla jsem, aby šla do jeho péče, protože to bychom nemohly být ve společné domácnosti. Rajče, 15 let.

Soud se ptal přímo v soudní síni, ostatní odešli bokem. Míša, 15 let. Já jsem byl přímo u soudu. Já jsem dostal na výběr, že tam můžu jít a nemusím. Přímo v soudní síni se soud ptal. I u toho vyhlašování jsem v síni byl. Honza, 17 let.

Teď budu mít soud. Bude tam maminka, taťka, babička i ta pracovnice a bude to o tom, jestli budu u babičky anebo jestli půjdu za maminkou. (Aha, ty jsi u babičky 3 roky a teprve teď budeš mít soud.) Ne, já jsem byl tady a byl soud a bylo to tak, že budu u babičky. Pak já jsem brečel a maminka říkala, že nemá žádného přítele, tak jsem šel zase soudně tam. A teď jsem šel zase sem a bude soud. Nově jsem tady u babičky asi měsíc nebo dva. Včera jsem byl u sociální pracovnice a ona se mě ptala, co chci. (Vysvětlovala ti, jak ten soud bude probíhat? Jak to tam bude vypadat?) Ne, nebo já už jsem tam byl a já už vím, co a jak. Tenkrát poprvé já jsem měl strach, jak to rozhodne. To bylo takové malé a byla tam soudkyně a nějaký pán a měl tam počítač. Soudce se mě ptal, jestli bylo všechno pravda a pak jestli chci být u babičky. Bylo to docela dobrý. Já jsem tam byl celou dobu, tak jsem slyšel, jak to dopadlo, že dobře. Spiderman, 11 let.

Příprava na soud

Vzhledem k tomu, jak velmi nestandardní situace soudní řízení pro dítě je, je překvapivé, že v naprosté většině nebyly děti nijak oficiálně připraveny, pokud pomineme rámcová sdělení rodičů a tet, případně kamarádů a televizních seriálů (Soudkyně Barbara, jak uváděly některé děti). Dítě je tak zbytečně vystaveno stresu a nuceno vyrovnat se s nestandardní situací samo.

Ne, před soudem za mnou nikdo nebyl a nic mi neříkal. Despasito, 12 let.

Měla jsem trochu strach. (A říkal ti někdo dopředu, jak to tam bude fungovat?) Nám jenom dopředu řekli, že budeme mít soud a my jsme se toho trochu báli tam jít, ale potom to bylo dobrý. Bobr, 13 let.

Naši mě na soud tak nějak připravili, ale jinak mi nikdo nic vlastně neřek. Čtyřicettrojka, 16 let.

Pouze jedna dívka uvedla příklad velmi dobré přípravy k soudu, včetně možnosti nahlédnout do soudní místnosti o pár dní dříve. Přestože tato příprava proběhla po telefonu, dá se říci, že byla také efektivní. Dále proběhly asi dvě další účelové přípravy dítěte k soudu,

ale většinou už šlo o dítě, které mělo předchozí zkušenost, a tak pro ně nebyly tak podstatné.

Jo, volala mi sociální pracovnice a řekla mi, jak to bude, jak dlouho to tam bude, dokonce mi řekla, že se tam můžu přijít podívat, jak to tam vypadá, dopředu. Pejsek, 13 let.

V děcáku jsem se bavil o tom, že se postavím před nějakou tribunu, kde budou stát, že tam musím hlavně mluvit pravdu, jinak že dostanu nějakou pokutu nebo by mě to mohlo poškodit. Pak mi řekli, že půjdu na soud, všechno mi vysvětlili, že tam půjdu, co se tam bude dít a měl jsem to všechno celé u toho druhého soudu popsané. Takže jsem věděl, jak to bude probíhat. Ale já jsem měl zkušenost už z toho prvního soudu, tak jsem to věděl už sám. Dominik, 17 let.

Výsledky soudu

Většina dětí se výsledek jednání, tzn. závěr soudu, dozvěděla okamžitě. Jiné s ním byly seznámeny prostřednictvím svých blízkých, jen pár z nich se výsledek dozvědělo prostřednictvím sociální pracovnice. Dva mladiství, kteří byli soudem umístěni do výchovného ústavu, uvedli, že byli informováni dopisem. V kompletním výčtu zde chybí už výše zmiňované soudy o přemístění dětí, kde děti vůbec netušily, že soud probíhá a čeká je nějaké přemístění.

No já jsem byla u toho konce, takže jsem to slyšela. Nějak jsem se sociální pracovnicí pak mluvila. Pejsek, 13 let.

Paní kurátorka. Byla tam se mnou a pak mi to řekla. Samanta, 13 let.

No, já jsem šla na chodbu a soudkyně to četla v soudní síni. Já u toho nebyla. Míša, 15 let.

Mně to přečetla teta. Denča, 12 let.

V dopise. (Vysvětlil ti to někdo?) Ne, jen jsem si přečetla, že tehdy a tehdy mám jít do ústavu. (Jak jsi reagovala?) Tak já už jsem to věděla, mně s tím mama vyhrožovala. Krista, 17 let.

Z dopisu. Zedník, 17 let.

Jednotlivé kategorie zapojení dítěte do procesu SPOD ukazují, že sociální pracovníce zjišťují názor dítěte i jeho stav (případně jeho rodiny), nicméně poskytují minimální až téměř žádné informace o tom, co se děje s jejich rodinou a jak vypadá jejich situace. Zcela kritické je pak zapojení dětí při přemísťování z biologické rodiny, kdy téměř vždy šlo pro děti o nečekanou situaci a velmi nepříjemné překvapení, se kterým se (dle emocí některých z nich) vypořádávaly velmi dlouho. Toto ve většině případů absolutní ponechání dítěte svému osudu ve chvíli emočně vypjaté je navíc ještě mnohdy doprovázeno chybějící návštěvou sociální pracovníce v dohledné době po přemístění (po čtyřech měsících, po roce od přemístění), jež by mohla dosytit hlad po chybějících informacích a celkově napomoci stabilizaci dítěte. Celkově je proto patrné, že děti, které mají kontakt na svou sociální pracovníci, znají její jméno a jsou s ní v pravidelném kontaktu, jsou objektivně více do procesu SPOD zapojeny (příprava k soudu, sdělení výsledků, probírání způsobů řešení problémů, ochota se svěřit) než děti, které svou pracovníci neznají. Bohužel přiměřeně zapojených dětí, které se mohou ve své situaci orientovat a aktivně se do ní zapojit, je výrazně méně, jedná se asi o jednu pětinu všech dětí.

9. Informovanost o dětských právech

Z 52 dětí jich pouze 7 dokáže zodpovědět, co znamená pojem dětská práva.

Znám základní práva dítěte podle listiny práv... Já si osobně pamatuji, že mám základní a nepopřitelné právo na život, na vzdělání, na rodinu, na vlastní názor a takové ty věci. Čtyřicet tři, 16 let.

Tak každý dítě má právo jakoby na vlastní názor, chodit do školy, na vlastní názor, vyjadřovat se. Máme jich hodně. Květinka, 18 let.

Když děti popisují svá práva, téměř polovina zmiňuje samovolně právo vyjádřit se, mít vlastní názor, rozhodnout si o sobě.

Ve škole jsme se o tom bavili. že to dítě má právo říct svůj názor. Izabela, 10 let.

Na naše rozhodnutí. Na třeba i svůj názor. StarLord, 12 let.

Čtvrtina dětí uvedla své právo na vzdělání - děti mluví o právu chodit do školy, studovat, vzdělávat se (*Právo na život, na vzdělání, na bydlení... ne, jsou čtyři, my jsme se to učili. Petr, 13 let*). V přibližně stejném zastoupení se objevuje právo na život, na život v rodině, na domov - bydlení a ochranu (*Základní práva člověka dalo by se říct nejprve na svoji ochranu. Radek, 16 let*). Některé děti v ústavní péči také vědí o svém právu na finanční odměnu a dovolenky. Častým je pro děti i vysvětlení, že dětská práva znamenají vymezení toho, co děti mohou a nemohou.

Práva dětí? Jako co si můžeme dovolovat, co můžeme? Samanta, 13 let.

Něco co můžeme a tak. Pejsek, 13 let.

V menším počtu děti zmiňují právo si hrát, na koníčky, jídlo a pití.
Hrát si, nevím třeba se napít. To, co je normální. Erik, 10 let.

Tak to nevím. Právo na jídlo, toho je určitě moc. Jsou to věci, které běžně používáme v běžném životě a ani si to neuvědomujeme, že je to naše právo. Tomáš, 15 let.

Více než polovina výzkumného souboru sdělila, že o dětských právech neví. Šlo nejen o odpověď nevím, ale také nevím, jak to vysvětlit, nebylo mi to řečeno.

Slyšela jsem o tom asi, ale nevím. Mončičák, 11 let.

Ano, že děti mají právo na něco, ale nevím na co. Pamela, 13 let.

Nikdy mi to nebylo řečeno, vždycky jsem si to googlil. Honza, 17 let.

Následně se objevuje také hádání různých možných odpovědí. Mezi nimi lze mimo jiné najít:

Mám právo si udělat dítě, až budu mít věk. Na život. Taky na lásku. Ježiši láska. Anie, 14 let.

Co děti mohou dělat a co ne. Nemají právo být drzé na své rodiče. Kolosus, 11 let.

Oblíkat se, jak chce, chodit spát, kdy chce...August, 15 let.

Když má 15, tak může začít chodit na praxi, když máš pas, tak můžeš cestovat do zahraničí. Bobr, 13 let.

Tak volnost určitě, nevím no. Filip, 17 let.

Vzhledem k tomu, že jsou práva dětí volně přístupná na internetu, jsou součástí rámcových vzdělávacích programů ve škole, ohrožené děti je mají slyšet od sociální pracovníce a dalších pracovníků, například klíčové pracovníce v rámci pěstounské péče, pracovníků v nízkoprahových službách nebo od pracovníků institucionální výchovy nebo mohou být o nich informovány v rámci služeb ombudsmana, pak je výsledek výzkumu velmi slabý. Je nutné si položit otázku, zda děti o svých právech vědí, ale neumějí je vysvětlit (jde tedy o pasivní znalost) nebo zda je opravdu neznají. Tento směr by podporoval osobní zkušenost z ústavního zařízení, kde se děti svá práva učily před příchodem kontroly, a poté byla zapomenuta stejně jako jejich realizování.

Další položky, které ověřovaly to, zda děti po připomenutí jednoho z práv budou schopny vysvětlit pojem, dopadly velmi různorodě. Ptaly jsme se, zda děti vědí, co znamená právo na soukromí, na informace, na názor, kontakt s rodiči a ochranu a bezpečí.

Obecně je nejlepší povědomí o právu na vyjádření názoru. Přibližně tři čtvrtiny dětí vědí o svém právu na to sdělit svůj vlastní názor.

Že máme právo něco říct, co si o tom myslíme. Pejsek, 13 let.

To je docela jasné, každý máme nějaký názor a všichni máme právo na to, abychom ho sdělili nějakou vhodnou formou. Čtyřicet tři, 16 let.

Taky ne, ale asi to znamená, že máme právo vyjádřit svůj názor, aj když někdo jinačí má jiný názor. Nikola, 14 let.

Určitě má dítě právo na svůj názor. Třeba ve škole, na sociálce, doma, všude. Květinka, 18 let.

Některé odpovědi jsou limitované například jen prostředím, kde je možné projevit svůj názor (rodina, komunita apod.).

Více než polovina dětí věděla, co je právo na ochranu a bezpečí.
Nesmí se mlátit, šikany, fyzicky i psychicky, vydírání, psychická újma celkově dítěti. Bambus, 17 let.

(Nesmí se?) Bít je, domácí násilí, sexuální zneužívání, rodiče by měli kontrolovat, co dělají na internetu, ale ne zas tak moc, aby to bylo pořád samé "Co to je?", tak to zase ne, to by měli respektovat právo na soukromí zase. Voják, 17 let.

*Nesmí se děcka mlátit a domácí násilí dětský, dávat pozor, aby nikdo nefetoval a drogy prostě. Potkan, 15 let.
To jsem taky slyšel. Chránit před divnýma lidma, nesmí se ubližovat dětem. Orel, 15 let.*

Necelá polovina dětí věděla, co si představit pod pojmem právo na informace a kontakt s rodiči. Více než polovina dětí nevěděla, jak vysvětlit právo na informace a právo na kontakt s rodiči. Právo na informace si děti vysvětlují takto:
Jakože máme právo o něčem vědět, třeba co s náma bude. Pejsek, 13 let.

Vědět, co se děje. Třeba o té rodině zrovna. Batman, 15 let.

No jakože se můžeme informovat na to, co se s náma děje? Eva, 16 let.

Třeba když se na něco zeptám, co se stalo. Nemusí mi říkat všechno, ale abych aspoň věděl, co se děje. Erik, 10 let.

A právo na kontakt s rodiči popisují jako: *Slyšel jsem, že mám právo: Potkat se se svou matkou. Orel, 15 let.*

Vídat se se rodiči, pokud to soud neomezí. Voják, 17 let.

Že má právo vidět rodiče, kdy to bude možné, a nemají právo nám to zakazovat. Bambus, 17 let.

Při komentování práva na soukromí více než čtvrtina dětí ani neví, jak vysvětlit pojem soukromí. Ostatní děti se rozdělují do skupin podle toho, jak si termín vykládají:

- soukromí vymezené prostorem (pokoj) - *“Každý má právo na svůj pokoj, aby mu tam nikdo nechodil, když je to třeba sestra, tak je to něco jiného, ale aby mu tam rodiče nechodili. Že by mu měli dát nějakou volnost, když už je starší.”* Tomáš, 15 let; *“Ne, ale je to, že mám právo mít svůj prostor v pokoji, aby tam nikdo nechodil.”* Izabela, 10 let; *“Jakože mám právo, třeba když mám něco v pokoji a leze mi tam brácha, to znamená, že by tam neměl lézt, protože je to jen moje.”* Erik, 10 let.
- soukromí vymezeno “osobními věcmi” - *“Že nějaká osoba se nesmí dítěti hrabat ve věcech. Třeba rodič.”* Radek, 16 let; *“To jsme se učili, jo, že dítě má právo na své soukromí. Nesmí se dívat do jeho věci, papírů.”* Petr, 13 let; *“To jako právo, že můžu mít soukromí, aby nikdo nelezl do věci. To jsem se dívala na táboře na jeden film, kdy babička lezla svému vnukovi do věci a četla jeho věci.”* Anie, 14 let.
- soukromí jako samota, klid, čas pro sebe - *“To je prostě když chce mít někdo osobní klid. Ti druzí to musijou pochopit prostě.”* Květinka, 18 let; *“Ne. Jenom v televizi. Že když je dlouho na sílu u vás a chcete být sami, tak má právo, aby šli pryč, má právo na soukromí.”* Spiderman, 10 let; *“Jo, že jako chce své soukromí, aby ho nikdo nerušil, nechce nikoho u sebe.”* Skříňka, 11 let.
- další pojetí, kdy děti chápou soukromí jako nerozšiřování informací, ať už v partnerském vztahu nebo obecně (*“Že nám nikdo nemusí lézt do soukromí. Já nevím, chodíte s holčkou, pak se s ní "to" a zůstane to mezi váma a ona to pak vykecá. Tak ostatní to pak ví a pak to ví celá polovina školy. To je vždycky, když se něco stane, tak polovina školy má hned informace.”* August, 15 let), nebo možnost soukromé volby - vlastní svobodu rozhodování.

Děti jsme podle odpovědí členily nejen dle toho, jaké mají znalosti o svých právech (s reflektováním rozdílu mezi pasivní a aktivní znalostí), ale také z hlediska, jak dokáží tato práva vztáhnout k sobě

a své situaci. Necelá třetina dětí výzkumného vzorku nemá tušení o dětských právech a dalo by se říci, že opravdu nic neví. Dílčí povědomost má další třetina dětí. Při doptávání jsou schopny určitá práva vysvětlit nebo si při volných odpovědích na některé z nich vzpomněly, nicméně je nedokáží aplikovat na svůj zájem a na sebe. Jen pár dětí má více informací, ale nedokáže je vztáhnout ke svému životu. Dobře informované jsou děti většinou starší (v rozmezí 15-18 let), jež dokáží práva vztáhnout k sobě, své situaci a životu. Vědí, na co mají nárok, zeptají se na to, co je zajímavá a mají již alespoň minimální zkušenost s uplatňováním svých práv ve svém životě. Je zde také předpoklad, že toho budou schopny i v budoucnu. Téměř všechny děti s dobrou informovaností byly zahrnovány v rodině nebo u pečujících osob do dění, věděly o situaci rodiny a mohly sdělovat svůj vlastní názor.

Nejčastějšími zdroji informací o právech dětí jsou škola, rodina, sociální pracovník/kurátor/klíčový pracovník v pěstounské péči, internet a drobná zastoupení jsou v nízkoprahových zařízeních, na táborech, ve volnočasových aktivitách na faře apod. Některé děti samozřejmě jmenují zdrojů více, jiné uvedly přímo, že nevědí. Nadpoloviční většina dětí by měla o další informace o právech dětí zájem. Znalosti tedy nemusí být nutně ovlivněny ne/zájmem o informace.

10. Dovednost vyhledat pomoc

Kdyby se děti ocitly v těžké situaci, hledaly by pomoc přibližně na šesti často opakovaných místech. Seřadily jsme je podle počtu nejčastějších odpovědí. Na prvním místě byli blízcí, rodina. Často se ale jednalo o kombinaci více odpovědí, což je patrné ve vybraných úryvcích. Děti z výzkumného souboru by hledaly pomoc nejčastěji zde:

- Blízcí, rodina - *“Já bych šla prvně za rodičema, pak na policajty.” Verča, 18 let; “Za tetou, ségrou nebo tatškem.” Gabča, 15 let; “Třeba rodiče. To je všechno....” Patrik, 17 let; “U svých rodičů nebo kdo by byl blízko.” Hbitá Veverice, 12 let*
- “158” - *“Policajti. Tadytyhle instituce asi pracujou dobře.” Honza, 17 let*
- Sociální pracovník, “sociálka” - převážně u kurátorů, kteří s dětmi intenzivně spolupracovali a SP neziskové organizace.

“U Káji, protože té prostě věřím. A pak rodičům, a kdyby to bylo fakt moc, tak na policii.” Potkan, 15 let; “Hlavně u babičky a dědy anebo Radce - pracovnice z doprovodné organizace.” Orel, 15 let; “U mamky, pak sociální pracovnice u tý Kláry a Rádi.” StarLord, 12 let.

- Kamarádi
- Pracovníci ze zařízení
- Stejně frekventované pak bylo “155” (*“Nevím. První bych se zastala, pak bych zavolala policii, sanitku, kdyby se něco hrozného stalo, a pak bych to šla řešit.” Sami, 11 let*) a nejbližší člověk v okolí, Linka bezpečí, hledání pomoci u sebe (*“Asi bych hledala pomoc sama u sebe. Zvenku by to nikdo nepochopil.” Míša, 15 let*)
- Výjimečné odpovědi pak byly škola, “112”, přítel, nevím, psycholog, spolužák, utekla bych (*“Utekla bych “... Kam?... „Nevím, někam na ulici.” Bětka, 11 let*)

Děti rozlišovaly situace dle druhu nebezpečí:

Tak podle toho. Pokud by mě někdo ohrožoval a chtěl mě zmlátit, tak policie. Kdyby to byla hádka nebo nedorozumění, tak asi mamka. Když u toho budu já, tak můžu já, ale třeba nemůžu zasahovat do hádky mezi klukama. Květinka, 18 let

Rodina byla v mnoha případech první volbou, děti se tedy obracejí přednostně na přirozenou sociální síť (ať už na rodiče, prarodiče, sourozence, další příbuzné jako tety nebo strýce). Vzhledem k množství odpovědí odkazujících na telefonní linku Policie ČR děti určitým způsobem deklarují důvěru v tuto možnost, možná jsou také rychlým řešením aktuální situace, které sociální pracovník nemůže zajistit. *“Ještě tak kurátorka, ale to je takový nejistý, že by asi zrovna nemusela mít čas v tu chvíli zakročit.” Květinka, 18 let.* Zajímavou informací je, že pokud dítě volí jako možnost pomoci v těžké situaci sociálního pracovníka, z velké části jde o sociálního pracovníka doprovázející organizace nebo ze zařízení. To, že děti uvedly místa nebo konkrétní osoby, na které by se obrátily v těžkostech, ale neznamená, že děti vědí, jak nebo zda vůbec by to udělaly.

11. Povědomí o možnosti stížnosti

Podobná pochybnost jako v reálné dovednosti dítěte vyhledat si adekvátní pomoc se objevila ve sdělení dětí v oblasti stížností. Zde děti také pochybují vůbec o tom, že by někdo jejich názory a starosti řešil.

Když se hovořilo o stížnostech a možnostech si někde stěžovat, volily děti nejčastěji odpovědi typu:

- Na "sociálce" (sociální pracovník/kurátor/klíčový pracovník - polovina odpovědi) - *"Za kurátorkou bych šla za paní L. asi bychom si promluvili."* Rajče, 15 let; *"Nevím, napadá mne sociálka třeba s týráním."* Petr, 13 let.
- V rodině - *"Tak by to byla asi zase moje mamka. Ve škole, když to bude něco menšího, tak kamarádka, když většího, tak učitelka."* Květinka, 18 let; *"Tak rodině nebo kamarádům?"* Samanta, 13 let; *"Asi u rodičů, ve škole spolužákovi. Nevím, já se do toho nějak neangažuju, snažím se problémům vyhýbat. Nechtěl bych si stěžovat, kdyby jo, řeknu to rodičům."* Patrik, 17 let.
- Ve škole (učitel, ředitel) - *"Za mámou, ve škole za učitelkou."* Koblížek, 10 let; *"Tetě, tady ve škole učitelce nebo ředitelce nebo školnímu pedagogovi. Na sociálce."* Erik, 10 let
- Na policii - *"Na policajtech, na sociálce, u rodičů nebo u babičky."* Pejsek, 13 let; *"Na policajty, třeba když mi někdo vyhrožuje, zase na nějaké sociálce?"* Mončičák, 11 let; *"Ano, u policajtů. na sociálce."* Kolosus, 11 let.
- V zařízení (ředitel, vedoucí vychovatel) - *"Já bych to řešil tady (azylový dům). Ve škole ředitel."* Honza, 17 let; *"Když je to zařízení, tak hlavně u té hlavní vychovatelky, nebo u toho nejhlavnějšího - ředitel nebo zástupce ředitele. Spíš těm starším lidem než kamarádům nebo tak, protože ti kamarádi taky mohou zklamat."* Dominik, 17 let.
- Další odpovědi jako Linka bezpečí (*"Třeba v lince bezpečí a jinak nevím."* KungPao, 13 let), Bílý kruh, spolužák, kamarád, soud, ministerstvo, šéf nebo dospělý (*"V podstatě kdekoliv. Někomu, kdo s tím může něco udělat, aspoň dospělý, ten nám může poradit, co s tím můžeme udělat."* Tomáš, 15 let) byly ojedinělé.

Několikrát se objevil i názor, že nikoho nebude zajímat to, co si mladí myslí, nebo to nebudou řešit. *“Vím, ale asi by mi to bylo k ničemu. Koho by zajímal názor sedmnáctiletého kluka. Stěžoval bych si ve škole u ředitele nebo zástupkyně. Na sociálce asi nejvyšší, co to tady vede.” Filip, 17 let; “Sám, co by s tím udělali druzí?” Zedník, 17 let; “Sociální pracovník, psycholožka? Až když jsem měla lékařskou zprávu, že mě někdo zbil, tak to teprve začali řešit. Neberou mě vážně.” Eva, 16 let.* Tyto výroky dětí potvrzují jejich negativní zkušenosti, kdy nejsou brány vážně, a potenciálně demotivují děti k další participaci.

Se stížnostmi souvisí i povědomí o Lince bezpečí a ombudsmanovi, na které se položky rozhovoru také dotazovaly. Děti vnímají účel Linky bezpečí:

Jo, když mají lidi určitý problém, tak tam zavolaj a ta linka se jim snaží vysvětlit, jak z toho vybruslit ven. Orel, 15 let.

Že se tam volá, když jste šikanovaný nebo když máte problém v rodině, myslím, že číslo je 161 1111 (přehozená číslice). StarLord, 12 let.

Ojediněle děti o činnosti Linky bezpečí pochybují.

Jo, ale to nevím, to nemusí brát vážně. Oni tam jsou jen tak, aby si vydělali, protože musej, protože to mají nařízené, tím pádem omílají pořád dokola. Nevolať jsem tam. Když mám problém, chci to říct co nejméně lidem, abych je co nejmíň zatěžoval. Bambus, 17 let.

Některé děti o ní neslyšely vůbec nebo jí připisují jiný význam. *“Všude po zařízení je tu linka bezpečí. Dominik, 17 let; “811 myslím, jich je víc těch linek.” Tomáš, 15 let.* V dalších případech o ní slyšely, ale samy to neumějí vysvětlit. Ve chvíli, kdy v průběhu rozhovoru děti samy zmínily Linku bezpečí, pak jsme se na ni zvlášť nedoptávaly. V některých případech na ni nepřišla řeč vůbec.

O ombudsmanovi neví 35 dětí z 50. Děti často pojem “ombudsman” jen slyšely a nevzpomínají si na význam nebo vzpomínají matně. *“Vím, že je. Říká mně to něco. Už vím, kde jsem to slyšel, od mamky a od paní, co bydlí tady na pětce.” Petr, 13 let; “Jo, já vím no. Slyšela*

jsem to v tom souladu, když někoho zavřeli do ústavu a neměli, tak to řešil.” Medvídek Pú, 19 let.)

Děti se snaží termín také vysvětlit jakkoli jinak a spojují ombudsmana s institucí soudu, například:

To je ten človíček na soudě, nevím ale co dělá. Filip, 17 let

To je něco u soudu, ne? Gabča, 15 let

Jo. Nevím, je to někdo, Počkejte. To je nějaký soudce. Květinka, 18 let.

Ten pracuje v politice? Víc nevím. August, 15 let.

Na úřadu sociální péče. Voják, 17 let.

Nějaký papaláš. Někdo na kraji, ne? Honza, 17 let.

Pouze dvě děti dokázaly vysvětlit, co by tento pojem mohl znamenat: *Je pod ministerstvem. To je na Obilním trhu. ... S nějakými papíry jsme tam šli, myslím, že si tam šla na něco stěžovat mamka. Rajče, 14 let.*

No, jo, to je kdo zastává lidská práva. Radek, 16 let.

Děti mají základní povědomí o tom, kde by si mohly stěžovat a kde by hledaly pomoc v náročné situaci. Nicméně nesdělují to nic o jejich zkušenosti s podáváním stížností nebo o tom, zda ví, jak by postupovaly. Také o odhodlání to zrealizovat. Při hledání pomoci nebo při podávání stížností je patrný vliv toho, kde se aktuálně děti nacházejí. Děti v pěstounské péči mají důvěru k sociálním pracovníkům z doprovázející organizace, děti z dětského domova či výchovného ústavu také často zmiňují jako styčné osoby pracovníky ze zařízení.

12. Zabíhající se praxe a budoucí výzvy zapojování dětí aneb Výstupy studie

Cílem studie bylo identifikovat a popsat současnou praxi zapojování

ohrožených dětí do sociálně-právních procesů, které se jich bezprostředně dotýkají, a to pohledem samotných dětí. Pojdme si nyní shrnout zjištění, která nám děti předaly, a vztáhnout je k výzkumným otázkám položeným na počátku.

Ohrožené děti a jejich rodinná situace

Děti z výzkumného vzorku pocházejí z rodin, jejichž funkčnost je dlouhodobě narušena a představuje mnohdy i vážné ohrožení vývoje dětí. Děti uvádějí, že jejich největším problémem a potíží jejich rodiny jsou hádky, konflikty, nezájem rodičů, nedostatek financí s následným nevyhovujícím bydlením a problémem zajistit dětem základní potřeby včetně stravy. Opakovaně se objevuje selhání jednoho z rodičů (nejčastěji otce, který užívá alkohol, vykazuje agresivní chování nebo je neschopný si udržet dlouhodobě zaměstnání), dále problémy se sourozencem, vlastní výchovné problémy, smrt jednoho z rodičů, rodič ve vězení nebo kombinace výše uvedených aspektů.

Jednou ze zajímavostí rodinného kontextu je zjištění, že až v polovině případů nestojí děti o to, vědět o své rodině a rodinné situaci více informací nebo je tato touha podmíněná konkrétními osobami (o kom toho chci vědět víc a o kom vůbec). Dá se předpokládat, že subjektivní chápání reality je ovlivněno černobílým viděním typickým pro pubertu a dospívání a dále emoční a psychickou nestabilitou způsobenou nejen dospíváním, ale také náročnou rodinnou situací, v níž se děti mnohdy dlouhodobě nacházejí.

V některých případech se ukázalo, že děti další informace o sobě a rodině odmítají jako způsob obrany před přijetím příliš velké zodpovědnosti, jež je na ně (ať už rodinou anebo sociálním pracovníkem) přenášena. V těchto případech pak dospívající naprosto odmítají další informace kvůli možnému přehlcení a stresu.

Mezi dalšími jevy znatelně vystoupila tendence dětí dávat do souvislosti svou životní situaci se svým vlastním chováním, přičemž uvádějí, že si mnohé problémy zavinily samy. To je patrné především u dětí, které prošly nějakým zařízením (dětský domov, ZDVOP, VÚ). Zajímavá je také patrná vzájemná souvztažnost mezi úrovní znalostí práv dětí a mírou toho, jak moc rodiče dítěti vysvětlují nejrůznější situace a ptají se jej na jeho názor a přání.

Faktory, které pomáhají dítěti adekvátně se zapojit do procesu SPOD aneb „zabíhající se praxe“

V rámci analýzy informací poskytnutých dětmi bylo zajímavé zjistit, že počet dětí, které jsme v jednotlivých kategoriích označily za dobře zapojené, se pohyboval vždy okolo jedné pětiny (cca 8-12 dětí z celkového počtu 52 dětí). Je otázkou, zda výsledkem je zklamání, že jde pouze o jednu pětinu těchto dětí, anebo na věc pohlížet optimisticky, pojmenovat faktory, které zapojení dítěte napomáhají a soustředit se na to, aby v následujících letech číslo rapidně vzrostlo. Dalo by se říci, že děti, které alespoň částečně participovaly na zlepšení své situace, spadaly často do stejných podkategorií. Tyto děti většinou:

- znaly přesně jméno svého sociálního pracovníka (14 dětí)
- měly na svého SP telefonní číslo (6 dětí) nebo za ním alespoň trefily na jeho pracoviště (14 dětí)
- byly přímo účastny soudního řízení (11 dětí z celkových 37, o kterých soud rozhodoval)
- byl vyslyšen jejich názor prostřednictvím sociální pracovníce a předán soudu (11 dětí z celkových 37, o kterých soud rozhodoval)
- byly se svou sociální pracovnící v aktivním pravidelném kontaktu, založeném na dialogu, podpoře, informování, společném hledání řešení a vedením dítěte (12 dětí). Jednalo se vždy o kurátora pro mládež, ve 3 případech pak SP doprovodné organizace pěstounů.
- měly spíše pozitivní vztah k SP (A naopak SP k dítěti? To jest otázka k zamyšlení.)
- se se SP potkávaly pravidelně, min. jednou za dva měsíce, ale spíše častěji (jednou za 14 dětí) a většinou na dobu delší než půl hodiny

Velmi ojediněle se mezi dětmi objevila zkušenost s individuálním plánem ochrany dítěte (IPOD), který byl vytvářen za aktivní účasti dítěte nebo v přítomnosti dítěte (2 dívky), s aktivní účastí na případové konferenci (2 chlapci), s vědomou přípravou dítěte k soudnímu jednání, která pomůže minimalizovat strach a nejistotu (3 děti), a také první vlašťovky, kdy výsledek soudu byl dítěti sdělen také prostřednictvím sociální pracovníce. Tyto moderní a efektivní

způsoby sociální práce však byly v celkovém počtu bohužel zanedbatelné.

Je potřeba říci, že čím více těchto faktorů konkrétní dítě splňovalo, tím na tazatelky působilo spokojeněji a byly více zapojené v procesu, který se jej dotýkal, ať už byl jakýkoli.

Zajímavým aspektem se ukázalo, že děti, které znaly sociální pracovníce z jiné organizace nebo zařízení, například klíčové sociální pracovníce doprovodné NNO, případně sociální pracovníce azylového domu anebo pracovníky z různých neziskových projektů, mají s nimi navázaný důvěrný vztah na mnohem bližší osobní rovině, což umožňuje jejich vyšší aktivní zapojení (např. oslovují je křestním jménem). Úroveň vztahu se projevuje i na opačném pólu. Děti, které mají jednoznačně negativní emoce vztahující se k pracovníkovi, jsou do procesů zapojeny výrazně méně.

Černé díry participace SPOD aneb „budoucí výzvy“

Černé díry bohužel aktuálně pohlcují více než polovinu uvedených dětí, v některých případech až dvě třetiny. Černé díry přinášejí pasivitu, rezignaci, negativní pocity a další nedůvěru dětí ve svět dospělých. Mezi černé díry patří:

- Neznalost sociální pracovníce (jméno, telefon, nebo dokonce ji dítě ani ještě nevidělo, neví, kam za ní dojít). Spoléhat na předání kontaktu od osoby blízké nelze.
- Dítěti chybí představa, s čím konkrétně by mu mohl pracovník pomoci (25-40 dětí).
- Fluktuace sociálních pracovníc a následné nedostatečné seznámení dítěte s novou pracovnící (zvláště „černé“, pokud je dítě právě přemístěno do nového prostředí). Podobný vliv může mít průběžné stárnutí dítěte (z pohledu dospělého si neuvědomuje, že co dítěti řekneme v 10 letech, za dva roky - tedy ve 12 letech - je pro něj velmi dávno a informace je pravděpodobně zapomenuta).
- Automatizované jednosměrné zjišťování stavu dítěte, tzn. SP se v rámci „rozhovoru s dítětem“ pouze dotazuje na jeho aktuální stav (jak se má, co škola apod.) Tok informací je jednosměrný od dítěte k SP, a to na základě jasně položených otázek (17 dětí).
- Průběžné chybějící informace - SP dítěti nesděljuje podstatné informace o rodičích, o aktuálním nebo plánovaném soudním řízení a jeho délce, o minulosti, alternativách a možnostech do

budoucná apod. (17 dětí).

- Ve chvíli náhlého přemístění dítěte (odebrání z rodiny, z ústavu do ústavu) velmi často dítěti chybí emoční podpora a především podrobné informace o důvodech přemístění, o novém místě a lidech v něm, délce přesunu, o předpokládané době mimo domov, kdy zase uvidí osobu blízkou apod. Všechny tyto informace mohou dítěti výrazně pomoci orientovat se v nastalé situaci. I z jiných zkušeností autorek výzkumu je patrné, že neodborné přemísťování dětí je obrovskou slabinou sociální práce, které může navíc působit velmi traumaticky.
- Nedostatečná frekvence návštěv SP, která není častější než jednou za 3 měsíce (což je 4x do roka), mnohdy však děti uváděly i dobu delší, až ½ či ¾ roku. (V potaz je brána pouze doba aktuálního problému dítěte, po jeho pominutí jsme se na frekvenci nezaměřovali.) Frekvence osobních setkání SP s těmito dětmi možná splňuje zákonem stanovené limity, nicméně je naprosto nedostačující pro to, aby mohlo být dítě zapojeno a orientováno v tom, co se kolem něj děje, a vytvořilo si k pracovníkovi základní důvěru. Zároveň je potřeba říci, že v absolutním minimu případů se děti zmiňovaly, že SP dochází za nimi. Skoro vždy děti docházely do kanceláří OSPOD, s výjimkou dětí v ústavu. (Jak na děti působí kancelář v porovnání s domácím prostředím, se dá jen domnívat anebo na to zaměřit jinou studii. Osobní zkušenost tazatelky ukazuje, že domácí nebo dítěti známé prostředí podporuje důvěru a uvolněnost dítěte.)
- Nevyslyšený názor dítěte v případě soudního řízení (14 z 37 dětí, o kterých soud rozhodoval). Některé děti ani nevěděly, že o nich někdy soud rozhodoval (umístění do DD, PP), jiné sdělovaly, že o soudu vědí, ale nikdo se jich na nic neptal.
- Nepřipravenost dětí na soudní jednání (8 dětí). Pouze 3 děti z 11 přítomných u soudu byly dopředu seznámeny s tím, co u soudu mohou čekat (z toho pro dvě to už nebylo důležité, protože už předtím u soudu byly a u prvního soudu přípravu neměli). Většinou přítom uváděly, že měly strach, cítily se nervózní, byly „polekané,“ a to navzdory tomu, že posléze uvedly, že nakonec to bylo dobré. Příprava dítěte na jakékoli velké jednání a následné společné zhodnocení je důležitou součástí zdravé

participace dětí.

Černé díry participace jsou rozprostřeny nad poměrně velkou skupinou dětí a zabraňují zajištění jejich lepší ochrany, životních podmínek a rozvoji kompetencí důležitých pro život. Vytvářejí pasivitu, rezignaci a zpochybňují ochranu, která má být dítěti prostřednictvím systému SPOD zajišťována.

Dětská znalost dětských práv

I přes stále častěji se vyskytující projekty a vzdělávací akce zaměřené na propagaci dětských práv, systémové zavedení IPODů a nových metod práce s dítětem a rodinou a zaměření pozornosti směrem k ohroženým dětem není znalost dětských práv samotnými dětmi uspokojivá. Necelá třetina dětí výzkumného vzorku nemá o dětských právech tušení a dalo by se říci, že neví opravdu nic. Další třetina měla pouze dílčí povědomost o svých právech anebo se snažila odpovědi odvodit.

Děti, které si již dokáží vztáhnout práva na svou osobu, bývají většinou starší a mají práva zažitá z vlastní zkušenosti. Všeobecně více dětí informovaných o dětských právech je starší 13 let, dobře informované jsou téměř vždy děti z věkové skupiny 15-18 let. Existují i mladší, nicméně ty bývají výjimkou. Je to přirozené. Nabízí se vysvětlení, že starší děti vzhledem k větším zkušenostem měly šanci více vstřebat informace z běžného života a samy si je zobecnit. Podobně odpovídá Dominik, 17 let na otázku, odkud znalosti o dětských právech má: *„Tož v průběhu toho našeho života jsme to pochytali, protože je to i v běžném životě. A něco i ve škole, občanská nauka, tam jsme to měli.“* Část dětí uvádí jako hlavní zdroj informací o dětských právech školu. Zde však lze předpokládat, že se tato práva učí jako jinou látku, pouze informativně nebo zpaměti. Svá práva si tak nedokáží vztáhnout na svou situaci v rámci SPOD. Např. děti vědí o tom, že mohou vyjádřit svůj názor ve škole, ne všechny si však uvědomují, že toto právo mají i ve vztahu např. k soudnímu řízení.

Zajímavým zjištěním (či potvrzením obecného předpokladu) je, že téměř všechny děti s dobrou informovaností byly zahrnovány v rodině nebo u pečujících osob do dění, věděly o situaci rodiny a mohly v rodině sdělovat svůj vlastní názor.

Více než polovina dětí nevěděla, jak vysvětlit právo na informace a právo na kontakt s rodiči. Právo na informace je přitom výchozí ke

všem ostatním právům. Teprve pokud budou mít děti informace, mohou si utvořit názor a přemýšlet o svých právech a jejich realizaci v praxi. Pokud ani děti neví, že mají právo na informace na všech úrovních, ať jde o domov, informace od sociální pracovníce nebo soudu, jak po nic můžeme chtít, aby participovaly a byly na to připravené?

Výstupy tak ukazují, že podobně jako na Slovensku²² máme potíž se systematickým informováním všech dětí o jejich právech. Menší průzkumy z posledních dvou let na Slovensku potvrzují nízkou informovanost dětí o jejich právech.

Bylo by vhodné zajistit systematické vzdělávání o právech dětí a směřovat je zvláště na mladší děti. Nabízí se také možnost využívat opakované vzdělávací akce z různých zdrojů a prostředí (škola, projekty, skaut, dětské dny, preventivní programy apod.). V rámci uvědomění si svých práv v kontextu SPOD by pak jednoznačnou úlohu měla hrát sociální pracovníce, která děti na jejich práva (a možnost způsobů jejich využití) bude pravidelně upozorňovat.

Kde děti hledají pomoc

Rodina byla při zjišťování, kde by děti hledaly pomoc v případě těžkostí, v mnoha případech jednoznačně první volbou. Děti se tedy obrazejí přednostně na přirozenou sociální síť: rodiče, prarodiče, sourozence a další příbuzné jako tety nebo strýce.

Vzhledem k množství odpovědí odkazujících na telefonní linku Policie ČR děti určitým způsobem deklarují důvěru v tuto možnost. Možná ji však vnímají jako rychlé řešení aktuální situace, kterou sociální pracovník nemůže zajistit. *“Ještě tak kurátorka, ale to je takový nejistý, že by asi zrovna nemusela mít čas v tu chvíli zakročit.” Květina, 18 let.* Nabízí se otázka, zda měly děti větší důvěru v policii než v sociálního pracovníka anebo zda byla odpověď ovlivněna konotací naléhavosti (jež si děti ve své představě přiřadili pojmu „tíživá situace“), která vyžaduje rychlý zásah policie.

V několika případech děti uvedly, že by pomoc hledaly i u sociálního pracovníka. Jednalo se téměř výlučně o sociální pracovníky, kteří aktivně dítě podporovali a spolupracovali s ním. Šlo tedy o několik

²² Vycházíme z konzultací s Peterem Guránem ze Slovenské republiky, bývalým členem výboru pro práva dítěte.

kurátorů, o sociální pracovníky doprovázející organizace pěstounů a pracovníka z azylového zařízení.

Povědomí o možnosti si stěžovat

Děti mají základní obecné povědomí o tom, kde by si mohly stěžovat a kde by hledaly pomoc v náročné situaci („sociálka,“ rodina, zařízení, škola, policie apod.). Nicméně to nesděluje nic o jejich zkušenosti s podáváním stížností nebo o tom, zda ví, jak by postupovaly. Také to, že byly schopny vymyslet, kde by si mohly stěžovat, nic nevypovídá o tom, jak velké by bylo nutné odhodlání stížnost zrealizovat. To by mohla být přínosná informace pro příští studii. Bylo by lepší ptát se na to, zda už si dítě někdy někde stěžovalo? Bylo by přínosnější ptát se na postup stížnosti na konkrétním místě?

Několikrát se objevil i názor, že nikoho nebude zajímat to, co si myslí mladí, nebo to nikdo nebude řešit. Tyto výroky dětí potvrzují jejich negativní zkušenosti, kdy nejsou brány vážně, a potenciálně demotivují děti k další participaci.

O ombudsmanovi ví pouze 2 děti z 50. Vůbec nic o ombudsmanovi neví 35 a ani ostatní děti nemají o ombudsmanovi reálné povědomí. Je to pro nás inspirace k proaktivnějšímu přístupu a snaze, aby vešla kancelář ombudsmana ve známost? Nebo si máme vzít příklad ze zahraničních zkušeností?

13. Doporučení konkrétních postupů k vyššímu zapojování dětí do SPO v praxi

Už v průběhu rozhovorů s dětmi a následné analýzy dat se společně s faktickou konkretizací současných limitů a nedostatků participace v sociálně-právní ochraně líhly v hlavě nápady a doporučení, které nejsou příliš náročné, a přitom by výrazně pomohly vyšší informovanosti dětí i samotné participaci. Samozřejmě vycházejí také z našich minulých zkušeností, nicméně stále prohlubující se teoretická citlivost a vzhled do prožívání dítěte, jež nám studie přinesla, to výrazně obohatilo. Proto tato doporučení uvádíme jako součást příspěvku.

Domníváme se, že hlavním nositelem informací souvisejících se SPOD je sociální pracovník. Ze studie vyplynulo, že mnoho rozhovorů bylo zaměřeno na zjišťování informací od dítěte samého a v pouhém minimu případů došlo i na vysvětlování a informování. Přitom se domníváme, že řešení je jednoduché. Přidat do prvního

rozhovoru sociálního pracovníka s dítětem základní „zarámování rozhovoru“ a předat dítěti nejdůležitější informace, ideálně nejen slovně, ale také vizuálně. To může trvat cca 10 - 30 minut, o které je nutné rozhovor s dítětem rozšířit, přičemž délka je závislá na rozumové vyspělosti dítěte (starším dětem se dají vysvětlit větší podrobnosti). Takový rozhovor by měl obsahovat:

1. Standardní zarámování samotného setkání. Vzájemně se s dítětem dohodnout, jak dlouho bude rozhovor asi trvat, zeptat se, zda má na to dostatek času nebo někam spěchá, informovat ho o tom, o čem spolu budeme dnes mluvit a co od něj očekávám.

2. Představit se a říct, co dělám jako SP. Velmi důležité je být maximálně konkrétní a sdělit dítěti i na příkladech z jiných rodin, čím se zabývám. Říkám tím dítěti, co ode mne může čekat. Např. takto: *Jsem sociální pracovnice a mým úkolem je pomáhat dětem a jejich rodinám. Dělám to tak, že si s rodiči povídám, např. o tom, jak sehnat lepší bydlení, kde si mohou zajít požádat o peníze na tábor pro děti nebo jejich školní pomůcky. Chodím taky na soud a říkám tam, jaké má rodina problémy a co se jí podařilo zlepšit nebo co potřebuje. V některých rodinách si s rodiči povídám o tom, jaké řeší potíže - třeba, že někdo moc pije alkohol, hraje na automatech, někoho bije nebo hodně křičí na ostatní. Skoro vždycky si povídám i s dětmi. Řeknu jim, jak to vypadá a co teď rodina potřebuje, ale taky se ptám, jak každému dítěti je a jestli mu nemůžu s něčím pomoci. Třeba s problémem s tátou nebo se školou. Občas není něco v mých silách, tak pak doporučím někoho jiného, kdo s tím má zkušenost. Mým úkolem je zajistit, aby byly děti v bezpečí a bylo jim dobře.*

3. Sdělit dítěti, proč s rodinou pracuji, co se v ní děje a co konkrétně budu řešit. Opět je podstatné být maximálně konkrétní. Není potřeba se bát, že řeknu dítěti víc, než ví, ono se svou rodinou žije už dlouho a ví samo mnohem více, než se může zdát. Zároveň pojmenování problému v rodině může být velmi dobrá prevence dalších patologických jevů. Děti, které žijí v rodinách, kde je mnoho věcí v nepořádku, toto považují za normu. Aby byly schopné se bránit, potřebují srovnání s uznávanou společenskou normou. Např. takto:

Dozvěděla jsem se od policie, že u vás doma byla v noci velká hádka, a také od lidí z okolí, že se často u vás doma křičí, hádá a dokonce lítají facky. Když se tohle děje v rodinách, tak to dětem nedělá dobře. Znam děti, které to mají podobně, a říkaly mi, že je to hrozné a někdy se i bojí. Mým úkolem bude zjistit, jak to u vás funguje. Pokud se něco takového děje, tak přijít společně s mamkou a taťkou, jak to dělat jinak. Budu taky mluvit s tebou o tom, co potřebuješ doma ty. Zároveň jsem takový dohled pro rodinu, a když to bude nutné, budu podávat zprávy i k soudu. Budeme se teď vídat asi co tři týdny a za půl roku si řekneme, jak se to celé zlepšilo.

4. Předat na sebe kontakt. Znovu zřetelně zopakovat své jméno a příjmení. Předat na sebe telefon, e-mail, případně říct kde a kdy mne zastihne. Ideální je předat kontakt na vizitce nebo kartičce, kde bude i fotka (aby si dítě spojilo jméno s obličejem). Starší děti vyzvat, aby si telefonní číslo uložily do svého mobilu, a dát jim čas, aby to mohly udělat hned.

5. Sdělit dítěti jeho práva relevantní k jeho situaci. Nejde o informování o všech právech, ale reálně o těch, u kterých je riziko, že by nebyla naplněna. Max. tři nebo čtyři, aby si to dítě zapamatovalo. Je dobré práva podpořit nějakým obrazovým materiálem (na internetu je toho dost, zvláště v zahraničních zdrojích) Důležité je vést s dítětem dialog, doptávat se na porozumění, přidávat příklady dětí, které toho využily apod. Informování o právech také má význam preventivní, jelikož dítě se tak setkává se společenskou normou, která může být odlišná od normy, ve které dlouhodobě žije. Může si tak uvědomit, že některé věci nejsou správné (týrání, zneužívání, zanedbávání). Např. to může vypadat takto:

Ještě ti chci říct, nač máš právo. Hlavně chci, ať víš, že máš právo na všechny informace o své rodině a o tom, jak to teď vypadá. Já ti je budu říkat, ale budu moc ráda, když se budeš ptát. Potom, a to je opravdu důležité, máš právo vyjádřit svůj názor. Teda říct, co si o tom všem myslíš. A ne jenom kámošům nebo mámě, ale i mně a soudci. Aby - kdybychom o něčem rozhodovali - věděli, co si myslíš a co si přeješ. Ale nemusíš, když nechceš. Co si o tom myslíš?

Máš taky právo vídat se s každým z rodičů. Víš, co to znamená? Ano, takže když teď nejsi u táty, nikdo ti nemůže zakázat se s ním vídat nebo telefonovat. To by mohl udělat jenom soud. Ale když ho nebudeš chtít vidět, nemusíš.

A hlavně máš právo být v bezpečí. Nikdo ti nesmí ubližovat. Nikdo (ani rodiče, ani nikdo cizí) tě nesmí bít, zanedbávat tě (víš, co to znamená?), nikdo tě nesmí zneužívat nebo ti sahat na intimní místa, nesmí tě vydírat nebo ti vyhrožovat. Prostě děti mají být v klidu a mělo by se jim dobře vést. Proto taky budu s vaší rodinou spolupracovat.

6. Krátce říci, kde může hledat pomoc a kde si může stěžovat. Stačí jeden návrh, např. Linka bezpečí a stránky ombudsmana (ideálně je to napsáno i na vizitce či na zalaminované kartičce).

7. Přejít k původnímu záměru setkání s dítětem.

8. Závěr rozhovoru obsahuje informaci o tom, co se bude dít dál a kdy a kdy se uvidíme příště a zhodnocení spolupráce i vzájemného dojmu.

Jsem moc ráda, že jsem tě konečně poznala. Pro mě to bylo fajn, i když napoprvé takové zvláštní, protože se ještě moc neznáme. Jaké to bylo pro tebe? Příště se uvidíme...

V ideálním případě je celý rozhovor možné doplnit různými materiály, ať už obrázky práv, komiksem o právech dětí, vysvětlujícím videem na Youtube či internetovou stránkou Linky bezpečí anebo veřejné ochránkyně práv. Audiovizuální prostředky jistě přitáhnou pozornost dítěte a i v českém internetovém prostředí je jich velký výběr.

Takovéto zarámování a informování není náročné a dá se poměrně snadno nacvičit tak, že se stane plnohodnotnou součástí práce SP. Zároveň je vhodné v rámci spolupráce s dítětem po nějaké době vše zopakovat, přičemž bude platit, že čím mladší dítě, tím častěji. Za funkční by se dalo při dlouhodobé spolupráci považovat informování dítěte min. jednou ročně. Pokud není spolupráce s dítětem intenzivní, je možné, aby byl takový rozhovor realizován při každém nárazovém setkání s dítětem.

Pokud by si sociální pracovník nebyl jistý, jak s dítětem pokračovat dál, je ideální představit si místo dítěte dospělého klienta a říci mu v podstatě totéž, jen jednoduššími slovy. Jinou pomůckou je představit si sami sebe na jeho místě a v jeho věku. Tyto jednoduché triky mohou výrazně napomoci respektujícímu přístupu k dítěti, který je pro participaci základním kamenem.

14. Závěr

V této kapitole byl popsán teoretický souhrn pojetí participace v zahraničí a kvalitativní studie a její výsledky týkající se zkušenosti ohrožených dětí se sociálně-právním procesem u nás (práce SP a soudů). Dále byla zjišťována úroveň znalosti dětských práv a znalost možností, kde najít pomoc či kde si stěžovat. Výstupy přinášejí popis prvních vlaštovek úspěšné participace dětí i popis faktorů, které jí zatím v praxi brání. Přinesla také řadu dalších otázek, na které by bylo zajímavé v budoucnu odpovědět:

Jak velký vliv na zapojení má vztah dítěte k sociálnímu pracovníkovi a naopak?

Zvyšuje použití audiovizuálních materiálů povědomost dětí o právech?

Jaké konkrétní aspekty má aktivně podporující způsob spolupráce s dítětem, který děti oceňují? Jaká je relevantní znalost dětí jejich rodinné a životní situace v případě, kdybychom porovnali jejich subjektivní pojetí s pohledem SPO? Přinesl by výzkum stejně zaměřený, ale provedený kvantitativně jiné výsledky? Aj.

Otázek by mohlo být mnoho. Rozhodně jsme na počátku velmi zajímavé cesty, na které jsme společně s dětmi učinily první krůčky. Je dobré načerpat energii z rozhledů, které nám cesta přináší, a poučení z klopýtnutí. Je to dobrodružství a to mají děti rády.

Edukace dospělých ve věci participačních práv dětí v procesu ochrany práv dětí

Zdeněk Kapitán

1. Úvod

1.1 Obecné poznámky

Cílem tohoto příspěvku není poskytovat (nad míru nezbytnou pro dosažení vhodného kontextu) hlubší vhled do jednotlivých odborných oblastí či poskytovat výklad k obsahu a fungování institucí a institutů z oblasti ochrany práv dětí, ale poukázat na jejich propojení a význam z hlediska funkční podmíněnosti, kterou autor podle své zkušenosti vnímá a která vyplývá už ze samotného názvu této kapitoly. Nemá například smysl v této stati podrobněji popisovat, co je participace dětí, jaký je její význam, jak funguje mediace atd. Lze totiž předpokládat, že čtenář, který sáhne po tomto příspěvku, bude čtenářem přinejmenším poučeným, jemuž je obsah uvedených kategorií znám, a že pro něj bude zajímavé vnímat právě širší souvislosti a propojení.

Autor také považuje za důležité dopředu avizovat, že svou statí formuluje s celou řadou limitů, neboť mu schází odborné zázemí pedagoga, psychologa a sociologa (což jsou profese, jejichž vhled do problematiky je profilující) a poskytuje náhled daný tím, že je primárně právníkem a ekonomem a že jeho vnímání ovlivňuje také pozice manažera, který řídí Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí jako orgán sociálně-právní ochrany dětí se zvláštní věcnou a místní působností. Určující jsou tedy především pohledy reflektující zažitou a vyhodnocenou praxi, vlastní rodičovské zkušenosti a dobrá zahraniční praxe vnímaná zejména z reciproční výměny informací se zahraničními ústředními orgány podobnými svou působností Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí a i s jinými zahraničními subjekty.

V neposlední řadě vnímal autor potřebu reflexe systémů ochrany práv dětí a specificky podpory participace v Norsku a na Islandu, neboť z těchto zemí pocházejí partneři projektu, v jehož rámci tento příspěvek vznikl. Obě tyto země jsou profilovány jako země s vysokým standardem ochrany práv dětí (zejména s norským systémem má autor bohaté osobní zkušenosti) a jejich podpora participace je na úrovni, která nesporně předčí stav v České republice.

Pro vnímání specifické roviny edukační role systému ochrany práv dětí však autor podklad při zkoumání obou zahraničních systémů nenašel, neboť se jedná o pohled pravděpodobně nový a je třeba jej formulovat s využitím poznatků z mnoha oborů.

1.2 Vymezení teze a cílů

V následující kapitole 3 bude prezentován osud reformy, respektive vývoje sociálně-právní ochrany dětí v České republice. Zcela účelově je vývojová linie sledována společně s osudem zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Jeho život v širším kontextu systému ochrany práv dětí byl od počátku jeho účinnosti svým způsobem samovolný. Zejména politicky pocíťovaná potřeba systémové změny a také možnost podpory různých reformních procesů projekty financovatelnými z Evropského sociálního fondu v České republice či proces periodického hodnocení plnění Úmluvy o právech dítěte Výborem pro práva dítěte zřízeného podle čl. 43 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte nastartovaly jinou kvalitu podpory. Systém ochrany práv dětí se stal předmětem zájmu vládních a mezirezortně koordinovaných strategií a akčních plánů. Přestože byly strategie ideově propracované a svými cíli bezesporu ambiciózní, je autor tohoto příspěvku, jak ještě dále rozvede, přesvědčen, že pozitivní efekt na materiální kvalitu ochrany práv dětí po jejich uskutečnění ve svém důsledku není tak velký, jak se předpokládalo, a ani takový - laskavý čtenář upřímnost a otevřenost na hranici drzosti promine - jak ze zpráv o jejich plnění plyne. Tím však vůbec nemá být snižováno obrovské úsilí, které bylo a je do rozvoje systému péče o ohrožené děti vkládáno, ani dosažení nesporných cílů uskutečněných aktivit. Autor nechce na tomto místě vyčerpávajícím způsobem analyzovat všechny okolnosti, které jej k vyslovenému závěru vedou. Avšak určující pro jeho vyslovení je jeho vlastní systémová zkušenost s fungováním sociálně-právní ochrany dětí, a to z několika úhlů pohledu. Současně je třeba zmínit, že mezi limitující faktory (ne)úspěchu patří příliš široké a „frontální“ zaměření cílů akčních plánů, které z přirozené podstaty věci brání dosáhnout rychlého úspěchu, neboť praktický výkon sociálně-právní ochrany dětí podléhá celé řadě stereotypů. Ty přitom nelze efektivně odstranit autoritativními přístupy a nátlakem bez odpovídající reflexe zpětné vazby poskytované terénem. Zcela jistě lze učinit na okraj i sociologickou poznámku, že reformu a rozvoj

systemu péče o ohrožené děti komplikuje i sociální prostředí profilované nárůstem nezdravého individualismu dospělých, jež jsou sekundárními uživateli systému ochrany práv dětí, a jejich ochota instrumentalizovat utilitárně právní prostředky k účelovému prosazení vlastních zájmů.

Ne nevýznamným faktorem, který ovlivňuje reformní kroky v oblasti ochrany práv dětí, je setrvačnost systému a existující stereotypy. Ačkoliv Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí považuje své realizované projekty za systémové (přinejmenším proto, že ovlivňují přibližně 7 000 případů, které aktuálně jako živé zpracovává), zaměřují se toliko na dílčí oblasti mezinárodněprávní ochrany dětí, a i ta je jen malou podmnožinou celkového systému ochrany práv dětí. Přesto lze některé zákonitosti vysledovat i v tomto mikroprostředí.

Jednu z těchto zákonitostí, možná že prvořadou, lze pojmenovat jako „evoluce, ne revoluce“. O ní svědčí praktická zkušenost, že systém, který je měněn mocensky, jednorázově a překotně, vykazuje ve svém důsledku vznik celé řady sekundárních potíží a zejména nižší institucionální složky systému na požadované změny reagují rezistencí a neochotou podpory. Praktická zkušenost tenduje k závěru, že větší míru úspěšnosti vykazuje „reforma zespodu“. Pokud je systém měněn z terénní úrovně, která má pochopení pro konkrétní praktické problémy, má změna daleko větší šanci na úspěch. Vhodným prostředkem je přitom nápodoba. Podle maximy *verba movent, exempla trahunt* jsou slova, koncepce, popis vznešených cílů atd. nesporně inspirující, ale to, co je skutečně schopno měnit zažité, jsou příklady a pozitivní praktická zkušenost.

I Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí proto směřuje k podpoře sdílení dobré praxe, a to oběma směry. Jistě je dobré se nechat inspirovat a stejně tak je dobré otevřeně o vlastních zkušenostech mluvit. Sdílení dobré a funkční praxe přitom může odstranit nejen předsudky, ale často i obavy z nepoznaného. Po více než 25 letech, kdy platí i pro Českou republiku Úmluva o právech dítěte, která je právní páteří participace dětí, snad většina odborné veřejnosti nepochybuje o tom, že *participace dětí je realita a do jisté míry nutnost*. Jejím zajištění v praxi však podle autorova soudu nejvíc brání dvě okolnosti:

- obava z práce s dětmi, která zahrnuje strach:
 - ze samotného kontaktu s dětmi, zejména mladšími,
 - ze správného vyhodnocení informací, které z kontaktu s dítětem vzejdou,
- absence niterného přesvědčení o správnosti principu, že nejlepší, nejvhodnější a pro všechny aktéry nejprínosnější řešení krizových situací dotýkajících se dětí se má odvíjet právě od dětí a jejich potřeb a postojů, nikoliv naopak.

S ohledem na shora uvedené lze shrnout, že edukace, kterou má tento příspěvek na mysli, se zaměřuje svými formami na tři okruhy dospělých:

- *na dospělé, kteří představují vztahové osoby dětí, jež mají na svém osudu participovat, primárně tedy na rodiče, ale i na další osoby ze širšího vztahového prostředí dítěte (příbuzní, ale například také osoby zaštiťující volnočasové aktivity dětí),*
- *na dospělé, kteří představují personální substrát institucionálního zabezpečení ochrany práv dětí, tedy na zaměstnance orgánů sociálně-právní ochrany dětí, soudce, právní zástupce, terapeuty různých odborností a další zástupce pomáhajících profesí,*
- *na dospělé, kteří reprezentují veřejnost, jež není v konkrétním případě osobně angažována; tito „třetí neangažovaní“ jsou jen pozorující většinou, na kterou však má smysl působit preventivně a podporou určitých žádoucích akcentů společenského klimatu.*

Zcela jistě za nejdůležitější z aktérů lze považovat první skupinu. Její vespolná ochota a spolupráce je primárním a existenciálním klíčem úspěchu při řešení složité životní situace, ve které se dítě ocitlo. Bez spolupracujících rodičů se žádná krizová situace kupředu nepohne a právo bohužel nemá efektivní instrumentarium, jak je ve věci ke kooperaci přimět, protože ochota v této oblasti je především věcí vnitřního postoje, který právem dost dobře regulovat nelze.

S výhradou bližší specifikace v následujícím textu se v tomto příspěvku má na mysli *edukací široké působení na výše uvedené skupiny osob směřující k podpoře participace dětí. Za podstatné*

elementy tohoto působení autor přitom považuje v interakci s ostatními subjekty systému i s cílovou skupinou (tj. dětmi i výše uvedenými dospělými):

- sdílení dobré praxe,
- předávání ostatních informací o participaci (není-li současně již zahrnuto ve sdílení dobré praxe),
- specifickým nastavením systému poskytování právní ochrany dětem jako svého druhu sociální služby.

Ve formách naplnění jsou první dva způsoby standardní. Zvláštní pozornost zaslouží způsob třetí, který autor dokonce považuje za nejdůležitější. *Důvěryhodná totiž může být instituce, která je na prvním místě vysoce profesionální a při jejíž činnosti se snoubí deklarovaný stav se stavem skutečným.* (Pro dosažení kontextu je třeba na tomto místě zdůraznit, že nelze popřít, že všem dětem, které jsou stávajícími klienty Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí, nelze poskytnout jako standard ten rozsah péče a zajištění participace, k němuž úřad systémově směřuje. Přinejmenším z kapacitních důvodů se lze věnovat pouze těm případům, které vykazují významně vysokou míru ohrožení.¹⁾ Proto se tento příspěvek věnuje zevrubně také nastavení činnosti Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí z pohledu *hodnot, komunikace, profilujících metod práce, interního vzdělávání atd.*

Působení instituce navenek má tedy edukační účinek, který lze nazvat jako implicitní. Projevuje se zejména v oblasti prevence a také jako zdroj možné systémové nápodoby.

2. Účelová definice edukace

2.1 Pedagogická východiska

Přestože představu o souvislostech a obsahu edukace pro účely tohoto příspěvku poskytuje již výše definované vymezení cílů, sluší se (přinejmenším v obecné rovině) provést alespoň terminologické vymezení a zmínit některé principy z pohledu pedagogiky.² Cílem je

¹ Ohrožením se přitom myslí kvalifikační kritérium poskytnutí sociálně-právní ochrany dětí ve smyslu § 6 zákona č. 359/1999 Sb.

² Východiskem pro zpracování přitom je POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Elportál [on-line]. ISSN 1802-128X. Kapitola Základní pedagogické kategorie. Dostupné z <https://is.muni.cz/elportal/?id=872294> [citováno 17. července 2017].

v této souvislosti především poukázat na to, že edukační ambice Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí nejsou samoúčelné, ale zapadají do rámce, který pedagogika poskytuje.

Edukaci lze vymezit jako výchovu v širším slova smyslu, která tak zahrnuje výchovu v užším slova smyslu a vzdělávání. Podle jiné definice je edukace záměrné, cílevědomé působení na rozvoj jedince, jeho schopností, vědomostí, dovedností, hodnot a morálních a mravních kvalit. Edukace je přitom vnímána jako permanentní proces, který je současně ovlivňován mnoha faktory, z nichž zásadní je prostředí. Současně je tento proces podmíněn historicky a socio-kulturně s determinací ideály společnosti a ekonomickou situací státu. Z hlediska vývojového by měl směřovat od heteroedukace - od výchovy druhým jedincem - k autoedukaci - sebevýchově, přičemž je považováno za žádoucí, aby byly tyto procesy efektivně propojeny co nejdříve. Edukace je mnohostranně orientovaná, a tak může směřovat k plnému rozvoji osobnosti a rozvíjet všechny její složky v co možná největší harmonii, proto by měla:

- připravit na sociální role (občan, zaměstnanec, partner, uživatel volného času, rodič, řidič, ochránce životního prostředí, tvůrce a uživatel hodnot etc.),
- rozvíjet fyzické i psychické kvality jedince v rovině vědomostí, dovedností, návyků, schopností, postojů, potřeb a zájmů,
- rozvíjet v jednotlivých oblastech kultury, ve vědě, technice, umění, právu, politice, sportu, morálky, zdraví aj.

V edukačním procesu některá složka (složky) převažuje (převažují), je tedy dominantní a jiné doplňující. To však edukační proces nijak nedegraduje.

V souvislostech obsahu tohoto příspěvku je potom zásadní rovněž rozdělení edukace na intencionální a funkcionální. Intencionální edukace je edukací přímou, tedy s bezprostředním výchovně vzdělávacím působením pedagoga. Funkcionální edukace je edukací nepřímou, například prostřednictvím vhodně adaptovaného prostředí. Jak dále vyplyne, Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí reflektuje ve své činnosti obě tyto formy edukace.

Podmnožinou edukace je výchova v užším smyslu, tedy proces, který je směřován primárně k rozvoji jednotlivcových postojů, potřeb, zájmů a chování. Výsledkem je potom charakter jedince a jeho sociální chování. Výchovný proces přitom probíhá v rodině, ve škole,

ale i v jiných výchovných prostředích. Ačkoliv aktivity Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí představují principiálně posléze jmenované jiné výchovné prostředí, mají ambici ovlivňovat rodiny a ovlivňovat tak bezprostředně jejich výchovný vliv podmiňující budoucí vzorce chování dětí. Mezi výchovnými složkami zasahují edukační aktivity především mravní výchovu, tj. výchovu směřující k etickým, právním, politických a multikulturním okolnostem života. S ohledem na to, jak byly definovány cíle tohoto příspěvku, je zřejmé, že se aktivity Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí pohybují jak v terminologickém, tak dogmatickém rámci pedagogiky.

2.2 Právní východiska

Na rozdíl od výchovy dětí k lidským právům, pro kterou je výchozím právním podkladem edukace čl. 29 Úmluvy o právech dítěte, lze výslovné legislativní východisko v obecně závazném právu pro edukaci dospělých v této oblasti hledat jen těžko (viz k tomu však zajímavou širší souvislost v historické právní úpravě, která je zmíněna v kapitole 4.3.2).

Zcela jistě lze u dospělých pracovat s principem neznalost práva neomlouvá, díky němuž lze odvodit i právní povinnost dospělých (ať už reprezentují vztahové osoby, nebo instituce) zajistit participaci dětí. Ale z hlediska právně-sociologického je zásadní rozdíl mezi tím, jaké právo je a jaké by mělo být. Realizace práva významným způsobem závisí také na tom, jak kvalitně je právo státem sankcionováno (tedy institucionálně a systémově prosazováno a vymáháno).

Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí cítí jako orgán státu v duchu principů Úmluvy o právech dítěte systémovou spoluodpovědnost na její naplňování. Edukace dospělých je pro něj proto - s ohledem na důvody popsané v kapitole 1.2 - do jisté míry poznanou nutností. Odměnou za edukační úsilí v oblasti participace dětí je vědomí, že důvody, kterými je participace ospravedlňována a podporována (kapitola 4.2) jsou realitou s konkrétním a poznatelným přínosem pro konkrétní dětské (a rodinné) osudy.

Podobné důsledky, jaké edukace přináší, se mohou dostavit i samovolně, ale v takovém případě se nejedná o edukaci, neboť ta je, jak bylo výše definováno, záměrným, cílevědomým a systematickým působením. Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí však jím

realizované výchovné procesy sleduje a řídí vědomě, zejména díky projektovým aktivitám, o nichž bude pojednáno dále.

3. Exkurz - vývoj „reformy“ systému péče o ohrožené děti

Současná zákonná regulace sociálně-právní ochrany dětí, jak je zasvěcenému čtenáři známo, je provedena již zmíněným zákonem č. 359/1999 Sb. Dvě důležité osoby, které se podílely na legislativním zpracování předlohy vládního návrhu zákona, *Milada Tomková* (tehdejší ředitelka legislativního odboru Ministerstva práce a sociálních věcí, nyní soudkyně Nejvyššího správního soudu uvolněná v současné době pro výkon funkce soudkyně Ústavního soudu) a *Naděžda Břeská* (tehdejší vedoucí oddělení sociální legislativy legislativního odboru Ministerstva práce a sociálních věcí a nyní ředitelka tohoto odboru), potvrzují, že cílem navržené úpravy mělo být především nahradit překonanou a ideologicky zatíženou úpravu právní ochrany dětí a současně reflektovat základní trendy, které pro Českou republiku vyplývaly z celé řady mezinárodně smluvních závazků, do nichž Česká republika po roce 1989 vstoupila, zejména podpořit recepci (resp. implementaci) závazků z Úmluvy o právech dítěte a trendů, které tato mezinárodní smlouva přinesla, to vše v podmínkách tehdejšího poznání, stavu praxe a jistého tápání v koncepčních otázkách.

Období následujících let se stalo obdobím, ve kterém hledala svou cestu i formace sociální a rodinné politiky České republiky. V období *Topolánkovy* vlády, kdy byl ministrem práce a sociálních věcí *Petr Nečas*, se zdálo, že rodinná politika, do jejíhož rámce spadá i oblast sociálně-právní ochrany dětí, získá jasné kontury a koncepční směr.

Již 18. října 2006 vláda České republiky schválila Koncepti péče o ohrožené děti a děti žijící mimo vlastní rodinu. Tato koncepce podle svého obsahu reflektovala zvyšující se počet týraných, zanedbávaných a zneužívaných dětí a dětí umístěných v ústavech a současně se pokoušela reagovat na jevy, které označila jako nové formy zneužívání dětí (komerční sexuální zneužívání a děti cizinci bez doprovodu). Koncepce jako prioritu deklarovala zaměření na detekci

zneužívání dětí a jako prioritu pojmenovala podporu péče o děti v rodině.³

V roce 2008 byla dokončena Analýza současného stavu institucionálního zajištění péče o ohrožené děti. Ve srovnání s předchozí vládní koncepcí analýza poskytovala mnohem hlubší vhled do skutečného stavu systému péče o ohrožené děti. V návaznosti na ni 19. ledna 2009 vláda České republiky schválila Návrh opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti - základní principy. Tento vládní materiál reflektoval činnost široce pojaté Mezirezortní koordinační skupiny vedené Ministerstvem práce a sociálních věcí, v níž byla zastoupena ministerstva podílející se na péči o ohrožené děti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo spravedlnosti, Ministerstvo vnitra a ministr pro lidská práva a národnostní menšiny) a dokonce také zástupci samosprávy (Asociace krajů České republiky a Svaz měst a obcí České republiky). Analýza deklarovala, že - přestože jednotlivé rezorty dlouhodobě usilovaly o zkvalitňování práce s ohroženými dětmi - dosavadní aktivity byly nekoordinované a někdy dokonce protichůdné. Předpokladem pro jakoukoliv zásadní změnu mělo být tedy v první řadě překonání vzájemného rezortního vymezení a nastolení společných postupů.

Transformace systému měla stát na těchto hlavních zásadách:⁴

1. Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) jako činitel prevence, podpory a pomoci

V mnoha místech byl OSPOD vyřazen z řešení situace v postižených domácnostech, neboť jeho kontakt s nimi byl z nedostatku kapacit omezen na kontrolní a represivní řešení krizových situací. OSPOD má být pomocníkem v nouzi, nikoliv obávaným represivním orgánem.

³ Převzato z VOKÁL, V. *Vláda schválila „Koncepci péče o ohrožené děti a děti žijící mimo vlastní rodinu* [on-line, dostupné na <http://www.mpsv.cz/files/clanky/3152/181006.pdf>, citováno 28. srpna 2017].

⁴ Převzato ze SEZEMSKÝ, J. *Transformace a sjednocení systému péče o ohrožené děti* [on-line, dostupné na <http://www.mpsv.cz/cs/6308>, citováno 28. srpna 2017]. Jedná se o materiál oddělení styků s veřejností Ministerstva práce a sociálních věcí, který byl vydán právě v reakci na projednání materie vládou.

2. OSPOD a další subjekty systému péče o ohrožené děti pracují v terénu

Podíl terénní práce s rodinou na výkonu sociálně-právní ochrany dětí nebyl shledán optimální. Pracovníci měli někdy málo informací a poznatků o reáliích života svých klientů a rodin. Tento stav nastával i v důsledku nedostatečné kapacity pracovníků pro práci s klientem z důvodu velkého množství klientů na jednoho pracovníka. Absentovala multidisciplinární spolupráce na úrovni terénu, dělení klíčových kompetencí a sdílení informací mezi jednotlivými odborníky participujícími na systému péče o ohrožené děti. Bylo shledáno, že je nutné zvýšit kapacity OSPOD a vytvořit systém multidisciplinární spolupráce.

3. Efektivita je v prevenci a spolupráci

Náklady na péči o ohrožené dítě byly shledány vysoké, neboť byl upozaděn význam preventivních opatření, spolupráce se školami, zdravotnickými zařízeními, nestátními neziskovými organizacemi a dalšími subjekty. Náklady na pozdní zásah ve složité situaci byly násobně vyšší než včasná prevence. (Bylo deklarováno, že jedna koruna vynaložená na prevenci má hodnotu sta korun vynaložených na nápravu, rehabilitaci, terapii, výstavbu a udržování ústavních zařízení.)

4. Všestranná podpora lidských zdrojů zaručí dobrou práci ve prospěch ohrožených dětí

Vzdělání a dobře zaplacení pracovníci v oblasti péče o ohrožené děti, kteří mají k dispozici supervizi a metodické postupy, odvedou lepší práci než vyhořelí pracovníci bez adekvátních nástrojů, zpětné vazby, hodnocení práce a odměňování na základě výkonu.

5. Dítě má vyrůstat v biologické rodině, pokud to není v rozporu s jeho zájmem

Všechny formy ústavní péče by měly být pro ohrožené děti nejzazším alternativním a dočasným řešením. Klíčovým nástrojem je prevence a účinné ozdravení rodiny, dále především podpora pěstounské péče.

6. Dítě má právo na spoluúčast a vyjádření svého názoru

Podcenění systematické a citlivé diagnostické práce psychologů, sociálních pracovníků a dalších odborníků, kteří mohou zjistit skutečné důvody chování dítěte i důležité aspekty fungování rodiny, vede k rozhodnutím, která nejsou v souladu s osobností dítěte a jeho preferencemi.

Na uvedené zásady měla navázat následující opatření (jedná se o výběr, pozn. autor):

1. Řízení péče o ohrožené děti

Měly být sjednoceny postupy všech pracovníků v péči o ohrožené děti bez ohledu na resortní příslušnost, zřetelně rozděleny kompetence a zajištěna vymahatelnost součinnosti resortů a subjektů systému.

2. Multidisciplinární spolupráce

Klíčovým úkolem bylo zpracovat metodiku návaznosti jednotlivých složek péče o dítě nastavující model multidisciplinární spolupráce, kdy zodpovědný pracovník OSPOD (tzv. klíčový pracovník) vede klienta a jeho rodinu a koordinuje spolupracující tým. Tento pracovník navrhuje další postupy práce s klientem a rodinou a přibírá ke spolupráci další subjekty, které mají vliv na život ohroženého dítěte. Koordinuje práci multidisciplinárního týmu, vede dokumentaci o rodině, sestavuje individuální plány pro rodinu (nebo matku či otce či jiného zákonného zástupce dítěte) a navrhuje podpůrná opatření, pokud klient/rodina nespolupracují.

3. Síť garantovaná státem

Naprostou nezbytnou měla být dostupnost informací pro rodinu a dostupnost vhodné péče (síť garantovaná státem) ve všech fázích procesu práce s ohroženým dítětem.

4. Individuální plán pro rodinu

Každá rodina (popř. matka či otec a dítě) měla mít svůj individuální plán, který má sestavovat klíčový pracovník, a každé rodině mělo být k dispozici efektivní poradenství.

5. Komunitní plánování

Na úrovni obcí měl být zajištěn systém spolupráce na principech komunitního plánování, které měly zajistit propojení služeb a jejich dlouhodobou finanční udržitelnost.

6. Prevence a náhradní ústavní výchova

Důraz na prevenci selhávání rodiny a předcházení rizik mělo zajistit dítěti vyrůstat v nejlepším možném prostředí. Mělo to znamenat přesměrování toků peněz a lidských zdrojů v sociální sféře a vytvoření systému efektivní prevence s cílem snížení počtů dětí v ústavní výchově. Celkově měl být snížen celkový rozsah institucionalizované péče s průběžným posilováním alternativních modelů péče. Přitom měl být kladen důraz na posilování podílu a větší motivaci pěstounských rodin.

7. Práce s rodinou

Dojde-li ke krizové situaci a zásah zvenčí do rodiny se jeví jako nezbytný, měl být problém primárně řešen s dítětem a s jeho širší rodinou. Teprve tehdy, byly-li by vyčerpány všechny možnosti pro stabilizaci rodinného prostředí a ty by nevedly k nápravě, bylo možno přistoupit k jiným opatřením. To měl být základ pro společnou filozofii práce s ohroženým dítětem pro všechny dotčené resorty uvedenou do praxe legislativně i metodicky.

8. Sjednocení rodiny - právo dítěte na kontakt s rodiči

Pokud bylo dítě umístěno mimo svou rodinu, bylo nutné tento stav vnímat jako přechodný a všechna opatření se měla zaměřit na návrat dítěte do ozdravené rodiny. Pokud nebyl možný stabilní a bezpečný život dítěte v rodině, bylo nutné garantovat jeho právo na kontakt s rodiči, který bude pro dítě bezpečný a povede ke zdravému vývoji jeho osobnosti. Zároveň bylo nezbytně nutné sledovat, zda kontakt s původní rodinou není pro dítě ohrožující.

9. Nové vymezení sociální péče

Prosazeno mělo být nové vymezení sociální práce např. zařazením pracovníků OSPOD mezi terénní pracovníky (nikoliv mezi úředníky veřejné správy). Měla být „pozvednuta“ sociální práce, popř. definováno postavení pracovníka OSPOD jako „koordinátora

(manažera) sociálně-právní ochrany dětí“, který ve spolupráci s dalšími subjekty péče o ohrožené děti vede proces stabilizace rodiny a dítěte.

Zajištění dostatku erudovaných terénních pracovníků a služeb středisek výchovné péče mělo vytvořit větší prostor pro prevenci.

10. Vzdělávání všech pracovníků péče o ohrožené děti

Měl být vytvořen systém vzdělávání a supervize v týmech i supervize případové a individuální. Vzdělávání mělo být rozděleno pro pracovníky s klienty a pro vedoucí pracovníky - v oblasti vedení, manažerství aj.

Proškolení měli být i soudci (změna praxe opatrovnických soudů) a další odborníci rozhodující ve věcech ohroženého dítěte.

11. Standardy péče o ohrožené děti

Průřezovým mezirezortním úkolem se mělo stát zpracování standardů péče o ohrožené děti, tj. vytvoření určité kvalitativní normy závazné pro všechny pracovníky systému péče o ohrožené děti a zakotvení práce tzv. klíčového pracovníka, který by plně odpovídal za práci s dítětem a jeho rodinou.

V návaznosti na to 13. července 2009 vláda České republiky schválila Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009 - 2011, který uvedené zásady a opatření implementoval. Nutno zdůraznit, že participace dětí byla prezentována jako jedna ze zásad uvedené koncepce. Současně jako principiální nástroj podpory rodiny a práce s ní byla definována síť služeb pro rodiny.

Následující Nečasova vláda 8. ledna 2012 schválila Národní strategii ochrany práv dětí - „Právo na dětství“. V souvislostech tématu tohoto příspěvku je rovněž zajímavé, že jedna ze čtyř průřezových priorit této strategie (a to dokonce jako priorita v pořadí první) je participace dětí. V návaznosti na strategii vláda schválila 12. dubna 2012 Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí na období 2012 - 2015, nový akční plán pro období od roku 2016 dosud schválen nebyl (vláda na svém zasedání 15. května 2017 projednávání odložila).

Stojí za povšimnutí, že aktuální strategie Právo na dětství i první na ni navazující akční plán vycházejí v zásadě ze stejných principů jako

předchozí akční plán z roku 2009. Specificky je participace dětí deklarována jako priorita přinejmenším od roku 2009, přitom praktická zkušenost svědčí, že děti stále efektivně zapojovány nejsou, přestože prostředí zákonné regulace prostor pro participaci zejména po rekodifikaci soukromého práva poskytuje poměrně široce.⁵ Svého druhu beznaděj z malé progrese participace dětí na věcech jich se dotýkajících jen upevnila přesvědčení, že každý odpovědný subjekt pomáhajících profesí a zejména státní orgán s ohledem na svou již zmíněnou systémovou spoluodpovědnost by se měl snažit o prosazování participačních mechanismů v mezích svých možností a kompetencí. To platí o to více, že praktická zkušenost dosvědčuje, že v těch případech, ve kterých dochází k (správnému) zapojení dětí, řešení reflektuje lépe skutečné příčiny problému a intervence státu tak může být víc skutečnou pomocí rodině než jen smysluplnou aktivitou.

4. Systémová podpora participace dětí v podmínkách Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí

4.1 Základní systémové nastavení

Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí z důvodů, které byly výše naznačeny, systémově a dlouhodobě prosazuje ve svých agendách participaci dětí. Využívá k tomu rovněž podpory ze zdrojů Evropského sociálního fondu v České republice. V letech 2012 až 2015 to byl projekt Rozvoj partnerství v oblasti mezinárodní spolupráce na Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí z Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost a pro období let 2016 až 2020 řeší participaci dětí ještě úžeji zaměřený projekt Práva a participace dítěte v agendách Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí, podporovaný z Operačního programu Zaměstnanost.

První zmíněný projekt se v jednom z hlavních cílů zaměřoval na multidisciplinární spolupráci pomáhajících profesí v oblasti ochrany práv dětí. Podstatným elementem byl přitom přenos dobré praxe takové spolupráce, jak se vyvinula v podobě tzv. Cochemského modelu. Iniciátorem myšlenky byl *Jürgen Rudolph*, německý soudce (a nyní advokát), který mimo jiné hledal optimální způsob řešení

⁵ Autor se právní dogmatice i praxi této otázky v nedávné minulosti věnoval in KAPITÁN, Z. Participační práva dětí v praxi českého systému právní ochrany dětí, zejména justice. In JÍLEK, D. - ČECHOVÁ, I. (eds.) *Společnost přátelská k dětem v obtížích*. 1. vydání. Brno: Česko-britská, 2016. ISBN 978-80-905598-2-0. 204 strany. Str. 80 až 94.

situací rodin s dětmi procházejících krizí. Model, na který navázala posléze celá řada přístupů (například jako model Mnichovský či Berlínský), vychází ze základní myšlenky kooperace různých profesí s rovnocennou úlohou jejich rolí a směřuje především k podpoře zajištění či obnovení autonomní schopnosti rodičů řešit vztahové otázky uvnitř rodiny a zejména vztahy k dítěti (dětem). Tento přístup přitom zcela koresponduje s principy deklarovanými v čl. 18 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte.⁶ Skutečnost, že modely multidisciplinární spolupráce našly reflexi v praxi a jsou i v České republice rozvíjeny, dosvědčuje například praxe Okresního soudu v Novém Jičíně a Okresního soudu v Mostě, jež tuto multidisciplinární spolupráci vehementně aplikují, ale také diskuze v odborných a také v politických kruzích.⁷ V souvislostech tématu není však podstatný model samotný, ale spíše to, že při realizaci uvedeného projektu Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí zejména při uskutečňování jeho odborných akcí a v procesech směřujících ke změně praxe nebylo možno nedospět k závěru, že podstatnou okolností v celém procesu multidisciplinární spolupráce je efektivní a skutečné zajištění podílu dítěte na procesech, jež se ho týkají.

Téma participace dětí není v mezinárodním měřítku rozhodně tématem novým, mnohé historické souvislosti reflektuje obecný komentář Výboru pro práva dítěte č. 12, který sám byl vydán již více než před osmi lety (1. července 2009). Stejně tak v tuzemsku se jedná o téma, které je v abstraktní odborné rovině zpracováno poměrně dobře⁸ a je rovněž reflektováno i v praxi.⁹ Přesto nelze vyslovit závěr, že participace dětí je jevem, který je systémem ochrany práv dětí internalizován, koncepčně podporován a komplexně prosazován.

⁶ Text tohoto ustanovení zní: „Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, vynaloží veškeré úsilí k tomu, aby byla uznána zásada, že oba rodiče mají společnou odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte. Rodiče, nebo v odpovídajících případech zákonní zástupci, mají prvotní odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte. Základním smyslem jejich péče musí přitom být zájem dítěte.“

⁷ Viz k tomu například podrobnější informace dostupné na www.cochem.cz.

⁸ Jeden z hlavních podílů na tom má Česko-britská, o. p. s., nositelka projektu, v rámci kterého vznikl i tento příspěvek a která diskuzi k otázce participace dětí významně akceleruje z různých úhlů pohledu; mezi výstupy patří i NOSÁL, I. - ČECHOVÁ, I. (eds.) *Participace a nové přístupy k práci s ohroženými dětmi a rodinami. Studie inspirované zkušenostmi ze Švýcarska*. 1. vydání. Brno: Česko-britská, 2014. ISBN 978-80-905598-1-3. 139 stran.

⁹ Viz k tomu například práce obsažené v CIRBUSOVÁ, M. - KAPITÁN, Z. (eds.) *Tradiční jevy a nové tendence v oblasti ochrany práv dětí - praxe participačních práv a kyberšikana. Sborník z konference pořádané k 25. výročí Úmluvy o právech dítěte*. 1. vydání. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-263-1001-3. 138 stran.

Právě toto vědomí se stalo impulsem pro přípravu druhého z uvedených projektů Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí, který se specificky zaměřuje na to, aby se participace stala praxí nejen chtěnou a deklarovanou, ale navíc i praxí zvnitřněnou a skutečnou.

Uvedený „participační“ projekt své aktivity naplánoval na téměř pětileté období. Přestože se na první pohled může zdát, že je to období poměrně dlouhé, dosavadní praktická realizace dává jasný signál, že kvapně definovaná a implementovaná opatření by nezměnila praxi do hloubky a efektivně. Cílem je změnit systém tak, aby změnu Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí vnímal „až do morku kostí“, tedy aby posun v postojích i nastavení praxe vnímal nejen odborný tým, ale aby jej vnímali a rozuměli mu všichni zaměstnanci, byť s dětmi přímo nepřicházejí do kontaktu.

Celý proces skutečné implementace efektivního systému participace dětí souvisí také s hodnotami a vizemi instituce, která jej uskutečňuje, s metodami práce, kterých využívá, a v neposlední řadě také se systémem vzdělávání, který implementuje. Má-li se dostavit i edukační efekt ve smyslu, o němž bylo výše pojednáno, je nezbytné, aby instituce měla osvojeny dvě zásadní hodnoty. (Přítomnost těchto hodnot v týmu potvrdil i interní workshop Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí vedený metodou Lego Serious Play[®] zaměřený právě na definici hodnot a vize.)

Na prvním místě to musí být ve vztahu k participaci dětí přístup „nebude to o nás bez nás“. Tedy už i vlastní nastavování systému a konkrétních opatření podpory participace se musí dít za účasti dětí. To bezesporu klade velké nároky držet krok s velmi progresivně se vyvíjejícími náhledy, potřebami, postoji a vnímáním dětí, rovněž to klade velké nároky na samotnou práci s dětmi a vyhodnocování jejich postojů tak, aby zapojení nebylo samoučelné a formální a aby děti mohly zpětně získat informaci, že jejich hlas byl skutečně vyslyšen a na připravovaná a realizovaná opatření měl vliv.

Druhou zásadní hodnotou je otevřenost instituce, a to otevřenost obousměrná. Instituce musí být ve svých postojích a opatřeních sdílná navenek a sama přitom musí být připravena k reflexi a obohacení zvenčí. Takový přístup nejenže svědčí o určité toleranci a reflektuje určitou míru důvěryhodnosti, ale především umožňuje mnohem lepší podmínky hledání konsenzu či rozumného kompromisu mezi

interagujícími subjekty - tj. nejen ve vztahu k dětem, jejich rodičům a dalším vztahovým osobám, ale také ve vztahu k ostatním reprezentantům pomáhajících profesí a orgánům a jiným institucím.

O tom, jak důležitá je otevřenost a schopnost hledání kompromisu, svědčí i mnohé příklady z diskuze z oblasti ochrany práv dětí. Za mnohá témata snad lze zmínit oblast náhradní rodinné péče a jejího vztahu k systému institucionální výchovy, které je stále kontroverzí, ačkoliv novela zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, která zásadní koncepční posun v této oblasti přinesla, byla připravována od roku 2010, platná je od roku 2012 a účinná od 1. 1. 2013.¹⁰ I přesto je diskuze v této oblasti stále ještě neutuchají a názorové tábory podporovatelů pěstounské péče (a zarytých odpůrců institucionální péče) na straně jedné a příznivců ústavních zařízení a péče v nich (a zarytých odpůrců pěstounské péče) na straně druhé jsou stále nesmiřitelné. A v tomto názorově zacykleném a neotevřeném ovzduší se poněkud vytrácí zájmy dětí a žádné konstruktivní řešení se nejeví reálné.

4.2 Hodnotové zdůvodnění participace

Velmi důležité pro přesvědčení o tom, že participace dítěte je žádoucí a potřebná, není pouze samotné právo, ale především vnímání praktického efektu, který (správně zajištěná) participace má. Právní regulace v podobě abstraktní úpravy v Úmluvě o právech dítěte a v úpravě zákonného práva v občanském zákoníku, v zákoně o sociálně-právní ochraně dětí, zákoně o zvláštních řízeních soudních pro běžného uživatele této úpravy (soudce, rodiče, dítě, úředníka atd.) nemá většinou žádný motivační efekt a nerozvíjí sama o sobě vnitřní hodnotové a jiné postoje adresátů práva. Jednoduše řečeno, participace nebude nikdy fungovat jen proto, že je upravena v právu. Právo je tedy nesporně implicitním předpokladem pro úspěšnou participaci, není však profilující okolností samotné úspěšnosti procesu participace. Hodnoty (případně cíle, resp. důsledky), které představují motivaci pro správně prováděnou participaci lze spatřovat v těchto praktických projevech:

¹⁰ Jedná se o novelu provedenou zákonem z 5. září 2012 č. 401/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.

A. Šťastnější a spokojenější dítě

Tento důsledek správně prováděné participace nemůže autor příspěvku podrobněji odůvodnit z hlediska psychologického, protože sám psycholog není, přesto je psychology věrohodně poučován o tom, že se tento efekt dostaví.

Jakkoliv autorovi scházejí argumenty odborné, respektive dogmatické, může využít potvrzení daného empirickou zkušeností. Zejména jako vychovatel vlastních dětí, ale i jako - zákonnou terminologií řečeno - osoba pověřená k výkonu sociálně-právní ochrany dětí nemůže nevidět, že vědomé zapojování dětí do procesů jich se týkajících s sebou přináší znatelné projevy tu spokojenosti, tu radostného prožitku či respektu k vlastní osobě a osobnosti.¹¹

Při hodnocení stavu dětí jako „šťastnějšího“ a „spokojenějšího“ se nelze ubránit jistému patosu. Ale vymezuje-li se hodnotový rámeček, není zdravá míra patetičnosti jistě od věci. I Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí boj za šťastnější a spokojenější dítě vnímá jako principiální hodnotu své činnosti a vědomě přitom pracuje s přiznáním si, že děti jsou pro společnost tou největší hodnotou; přinejmenším proto, že je v jejich životním osudu vepsána budoucnost celé společnosti.

B. Větší míra identifikace s řešením

Již řešení výše zmíněného projektu Rozvoj partnerství v oblasti mezinárodní spolupráce na Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí zajistilo možnost ověřit poznání, že řešení případů „rodinných patologií“, jež jsou založena na multidisciplinární spolupráci a akcentující podporu vlastní odpovědnosti aktérů rodinných vztahů (zejména rodičů) za kvalitu těchto vztahů, jsou řešeními, které lépe odolávají času. Zejména mediace, pokud se jí využije jako nástroje, je způsobilá velmi často vyřešit jedny ze základních problémů krizí zatížených vztahů - neschopnost komunikace a neschopnost empatie k pocitům a prožitkům druhých lidí.

¹¹ K některým kazuistikám viz PÁVKOVÁ, E.: Zjišťování názoru dítěte v praxi Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí in CIRBUSOVÁ, M. - KAPITÁN, Z. (eds.): *Tradiční jevy a nové tendence v oblasti ochrany práv dětí - praxe participačních práv a kyberšikana. Sborník z konference pořádané k 25. výročí Úmluvy o právech dítěte*. 1. vydání. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-263-1001-3. 138 stran. Str. 107 až 116.

Nastavení vhodných komunikačních dovedností a také schopnost naslouchat druhým je přitom funkčním předpokladem perspektivního umění řešit problematické situace života. Osvojení si takového instrumentária dává s velkou pravděpodobností záruku jistého vyjednávacího či kompromisního potenciálu, který napomůže konstruktivnímu řešení při budoucích cyklicky přicházejících krizových situacích.

Subjektivně zcela jistě motivačně působí také fakt, že každý jedinec je pro řešení své životní situace tím více motivován, čím více je schopen je ovlivnit. (Tím se ostatně rovněž zdůvodňuje výhodnost mediace před autoritativními způsoby řešení konfliktu.) Není důvod, pro který by tato premisa, již přijímají dospělí, neměla platit také pro děti.

Tyto a jistě i další okolnosti - opět s podporou statistické zkušenosti praxe Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí - předjímají, že se aktéři konfliktních situací v rodinách více identifikují s takovými řešeními, na nichž se aktivně podílejí.

C. Časová odolnost řešení

Tato hodnota je úzce propojena s hodnotou předchozí. Míra identifikace s řešením a také s metodami, jimiž je jedinec schopen situace svého života řešit, funkčně podmiňuje také udržitelnost nastoleného řešení do budoucnosti.

Jak bylo již výše řečeno, participace dětí umožňuje lépe reflektovat skutečné jádro problému a brání pouze klouzání po povrchu situace. Ve spojení s nalezením vhodného instrumentaria, s nímž se s konfliktní situací naučí autonomně pracovat sami aktéři situace, je zřejmé, že budou schopni udržitelně řešit svůj osud dlouhodobě.

D. Systémová ekonomie

Rovněž tato hodnota je úzce propojena s předchozími. Konsenzuální a kompromisní řešení, která poskytují prostor pro participaci všech aktérů situace, ulehčují systému tím, že případy nepotřebují pokračující či znovu se opakující intervenci z jeho strany.

Rodina, která se naučí sama (respektive autonomně) řešit své problémy, se nebude obracet ani na síť služeb pro ohrožené rodiny, ani na jiné pomáhající profese, ani na státní orgány. Zejména soudy, které jsou jako jediné povolány k autoritativnímu řešení forem péče o děti, nebudou zatěžovány opakovanými návrhy na úpravu péče

o děti, resp. k vyřešení kolize důležitých otázek, které se týkají péče o ně (představit si lze například nahrazení souhlasu druhého rodiče se změnou školní docházky dítěte, podmínkami zdravotní péče o dítě apod.).

Tato oblast souvisí rovněž s procesem přesvědčování praxe, že poskytnutí prostoru pro participaci dětí přináší řešení, která jsou rychlejší a efektivnější (že například práce s názorem dítěte zjednoduší dokazování, umožní nenařizovat znalecké posouzení atd., což nakonec vede jak ke zkrácení řízení, tak klade menší požadavky na časově náročné odůvodňování soudního rozhodnutí, které reflektuje složitý skutkový stav). Sociální pracovníci a soudci, kteří se k těmto řešením uchylují, rychle poznávají, že může být případ péče o dítě rozhodnut i do šesti až osmi týdnů. „Samozřejmým“ produktem takového přístupu je pak reflexe nejlepšího zájmu dítěte.

E. Ovlivnění pro budoucí výchovný model

Poslední v řetězci vzájemně podmíněných hodnot správně prováděné participace pracuje s obecně uznávaným faktem, že rodinné prostředí je primárním prostředím, které dětem poskytuje zázemí pro nápodobu modelů chování a jednání, profiluje jejich postoje a směřuje ke stejným modelům chování.

Jestliže se dítě naučí určitým vzorcům chování, bude je samo používat v dospělosti jako součást výchovného modelu.

Zcela jistě podléháme celé řadě stereotypů, které nás limitují, ale je třeba vědomým a racionálním postojem vůle překročit jejich stín a v zájmu svých dětí budovat modely, které jsou pro kvalitní vztahy mnohem více prospěšnější.

4.3 Širší kontext nastavení pro participaci

4.3.1 Zaměstnanci Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí jako sociální pracovníci

Velmi důležitou součástí důvěryhodnosti instituce a její způsobilosti efektivně pomáhat je profil jejích zaměstnanců, respektive těch jejích zaměstnanců, kteří jsou povoláni k výkonu funkcí pomáhajících profesí. Ačkoli jsou odborní zaměstnanci Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí utvářeni ze tří profesí - z právníků, psychologů a sociálních pracovníků - lze je považovat všechny za sociální pracovníky v širokém smyslu tohoto sousloví.

Koneckonců výše zmíněný projekt Rozvoj partnerství v oblasti mezinárodní spolupráce na Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí (2012 až 2015) měl jako jeden z cílů definován přístup „právník jako dobrý sociální pracovník“. Právnícká profese je v odborném týmu Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí zastoupena v drtivé většině (i nyní je poměr právníci : psychologové : sociální pracovníci vyjádřen 21 : 3 : 2). Je to dáno především faktem, že úřad poskytuje *a priori* právní ochranu. Zacházení s velmi abstraktní právní materií mezinárodněprávní a unijněprávní regulace ochrany dětí vyžaduje specializaci i v rámci právnícké profese a historicky se jevílo efektivnější vhodně nastaveným systémem průběžného vzdělávání a přípravy vštěpit právníkům principy a dovednosti sociální práce než sociální pracovníky vzdělávat a prakticky trénovat v oblasti práva. V tomto zvláštním (stejně jako v kterémkoliv jiném týmu sociálních pracovníků) lze definovat tyto potřebné schopnosti:¹²

1. *Základní schopnosti*

V této oblasti se nacházejí především odborné předpoklady výkonu práce. V první řadě je to kvalitní vzdělání, všeobecný přehled a schopnost profesionálního a kvalitního vedení dokumentace.

2. *Osobnostní a morální schopnosti*

Do této skupiny navazujících schopností patří empatie, emocionální zralost, stálost, schopnost motivace, odpovědnost, schopnost naplňovat potřeby dítěte, znalost práce s dětmi, schopnost akceptace osobnosti dítěte, přirozené komunikační schopnosti, uplatňování vhodných forem a metod práce, organizační schopnosti, schopnost hodnotit a hodnocení přijmout.

3. *Praktické a manuální schopnosti*

Poslední skupina schopností zahrnuje manuální zručnost, vztah ke společenskému dění, ke kultuře, umění či sportu.

Uvedené schopnosti představují určitý komplexní celek vzájemně se doplňujících schopností. Obecné povědomí (a odbornou veřejnost nevyjímaje) předpokládá naplnění především první skupiny

¹² Typologie schopností převzata pro svou inspirativnost a univerzálnost podle SWATON, A. Osobnost' výchovného pracovníka v detském domove rodinného typu. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919. 2004, roč. 55, č. 2, str. 8 až 10.

schopností. Zcela jistě lze druhou a zejména třetí skupinu považovat za nástavbovou, komplikovanou a reálný výběr sociálních pracovníků na existujícím trhu práce je limitující. Soubor těchto schopností však představuje do jisté míry ideál, k němuž je třeba s upřímností a odpovědně směřovat, protože jej z velké části fakticky limitují osobní a osobnostní předpoklady každého jedince. Jako hodnotově podmíněný ideál chce uvedený soubor schopností především akcentovat všestrannost schopností sociálního pracovníka podle pravidla „kdo rozumí jen chemii, nerozumí ani chemii“. Schopnost vidět širší souvislosti životních situací totiž umožňuje nadhled a schopnost individualizovaných řešení životních situací.

4.3.2 Profesionální identita zaměstnanců Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí

Na charakteristiku schopností sociálního pracovníka navazují také vlastní představy o profesní identitě. Ta souvisí s celou řadou paradigmat, teorií a metod. I tuzemská autoritativní a profilující literatura z oblasti sociální práce pracuje v této souvislosti s uvedeným fenoménem, podrobně jej rozebírá, vycházejíc z *Paynovy* klasifikace sociální práce jako: (1) terapeutické pomoci, (2) reformy společenského prostředí a naposled jako (3) poradenského paradigmatu.¹³

V souvislostech tohoto příspěvku je obzvláště důležitý druhý klasifikační přístup, který vnímá sociální práci jako reformu společenského prostředí. Dosvědčuje totiž, že sociální práce je schopna být hybatelem a spolutvůrcem změny společenského smýšlení. Potvrzuje tak premisu, že kvalitní výkon sociální práce může mít edukativní charakter a může spolupůsobit při „reformě zespod“.

Bez potřeby rozebírat a vysvětlovat všechny dobové, dogmatické a ideologické souvislosti stojí zcela jistě za zmínku, že na edukativní složku sociální práce kladla důraz historická právní úprava provedená v zákoně č. 55/1956 Sb., o sociálním zabezpečení, v jehož § 66 odst. 2 v původním znění bylo mj. uvedeno: „... *Národní výbory působí soustavnou výchovou občanů na to, aby pomáhali spoluobčanům*

¹³ Převzato z MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7. 309 s. Str. 187 a násl.

starým a těžce postiženým na zdraví a aby se upevňovaly rodinné vztahy, zejména aby se děti podílely na dalším zvyšování životní úrovně svých rodičů a staraly se o ně, pokud takovou péči potřebují...“ (zvýrazněno autorem). Tato okolnost je zcela jistě důkazem, že edukativní složka systému sociální práce je jeho imanentní nebo alespoň historicky se již vyskytující součástí.

Pokud se přesuneme v čase a v podmínkách globalizace, zcela jistě stojí za to zdůraznit, že v sociální politice Evropské unie lze identifikovat následující cíle:

- podporovat a rozvíjet autonomii klientů sociálních služeb,
- rozvíjet schopnosti a zručnosti klientů a tím jim umožnit vést samostatný život (pokud jej jsou schopni),
- aktivně participovat na odstraňování nebo alespoň minimalizaci rizik, která se váží ke konkrétním skupinám odběratelů sociálních služeb,
- podporovat setrvávání jednotlivců v jejich přirozeném prostředí,
- rozvoj přirozených sociálních vazeb a budování sociálního kapitálu apod.¹⁴ (text zvýraznil autor).

Ačkoli by v širším kontextu tématu zasloužily pozornost vícere z uvedených cílů, za profilující ve vztahu k edukaci lze považovat rozvoj schopností klientů směřující k podpoře schopnosti vést samostatný život. V takto identifikovaném cíli se snoubí úkol k výchově *lato sensu* se zdůrazněním principu autonomie rodiny, který reflektuje, jak již bylo řečeno, rovněž Úmluva o právech dítěte. Další z cílů, který by měl sledovat systém sociální politiky, klade důraz na odstraňování, resp. minimalizaci rizik. Nezastupitelnou úlohu přitom má prevence, kterou lze považovat rovněž za součást edukace v tom smyslu, jak byla výše definována.

Kritickým zhodnocením výkonu jednotlivých činností Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí bylo možno identifikovat, že jednou ze zásadních otázek zdravých forem poskytování právní pomoci a sociální služby v širokém slova smyslu je také sebevědomí členů odborného týmu. Velmi přílehlavý v této souvislosti je *Musilův* postoj, podle něž by měl sociální pracovník vyjednávat svou vlastní roli,

¹⁴ Tak viz LEVICKÁ, J. a kol. *Sociálně služby, vývoj, súčasný stav a možnosti merania ich kvality*. 1. vydání. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2001. ISBN 978-80-8082-738-0. 97 s. Str. 14

přesvědčit ostatní, že je správné mít na výkon pomoci v sociální práci monom, protože to je cesta k profesionalitě.¹⁵

Sociální pracovník nepotřebuje jen znalosti a dovednosti proč a jak dělat sociální práci, ale musí umět vlastní i převzaté (profesní) hodnoty reflektovat a uvědomovat si, jakým způsobem a jaké hodnoty ho ovlivňují. Jsou to totiž především osobní hodnoty, které nejvíce ovlivňují pracovníkův pohled na klienta, rámec pracovních postupů a strategií a jeho hodnocení, zda práce s klientem byla či nebyla úspěšná. Teprve pak je schopen se při výkonu sociální práce správně rozhodovat. A nejen to, pokud dojde k souladu osobních hodnot s profesními ideály, který vede k aktivnímu přijetí jednotlivých profesních hodnot a k jejich snaze aplikovat je do své praxe, jsme na cestě ke stabilnější profesi. Samotný proces aplikace profesních hodnot se odvíjí především od pracovníků a jejich eticky podložených rozhodnutí. Proto by součástí přípravy sociálních pracovníků měly být i praktické tréninky zaměřené na trénink morální volby, ale také na rozvoj zručností orientovaných na kritickou sebereflexi jako zdroj poznání a porozumění vlastnímu hodnotovému systému. Pouze pokud je sociální pracovník jistý ve svých osobních hodnotách, v hodnotách profese i ve způsobech, jak je naplňovat, dokáže reflektovat, identifikovat etická dilemata, rozpoznat, jak vznikají, a převádět svá etická rozhodnutí do praxe.¹⁶

Na vlastní profesní sebevědomí, hodnotový systém a schopnost práce s ním pak navazují vlastní dovednosti sociálního pracovníka. Znalosti předpokládané při dnešní sociální práci (platí to obzvláště v podmínkách agend Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí, kdy je stav komplikován ještě násobně kolizí dvou a více sociokulturních prostředí klientů) jsou kompilací poznatků mnoha různých oborů.¹⁷ Přidáme-li další „ingredience“ nezbytné pro výkon sociální práce, jako je umění efektivní komunikace, naslouchání, bezprostřední zájem o člověka, ochota pomáhat druhým v životních nesnázích, připravenost poskytnout svoji sféru prožívání, resp. projevovat

¹⁵ Viz k tomu MUSIL, L. Identita oboru/profese sociální práce. In: MATOUŠEK, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7. 576 stran. Str. 513.

¹⁶ Viz k tomu ELICHOVÁ M. *Sociální práce. Aktuální otázky*. 1. vydání. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0080-4. 264 strany. Kapitola 2.2.

¹⁷ Viz k tomu JANKOVSKÝ, J. Proměny povolání sociálního pracovníka. In *Sociální práce/Sociální práce*, 2007, ročník 7, č. 4, str. 42 až 44. ISSN 1213-6204.

patřičné emoce, být citlivý, otevřený, vnímavý, empatický, tolerantní, slušný, sdílet s ostatními a mnohé další, nelze pochybovat o tom, že sociální pracovník by měl oplývat osobnostními rysy, které nejsou zcela specifické pro každého jedince, ale jsou naopak určitým „darem přírody“.¹⁸

Důležitou okolností úspěšnosti sociální práce je také její prestiž, respektive její vnímání společností. Stav v této oblasti je úzce spjat s otázkami profilu sociálních pracovníků, jak byl výše naznačen. Není třeba asi příliš přesvědčovat kohokoliv o tom, že prestiž sociální práce v oblasti ochrany práv dětí není příliš vysoká.

Lze vyslovit hypotézu, že vnímání nějaké profese v oblasti sociální práce a její role ve společnosti je významně ovlivněno také vlastním racionálním postojem sociálních pracovníků a jeho vědomým budováním. Nedávné celorepublikové šetření přineslo mimo jiné následující zjištění:¹⁹

- 45 % sociálních pracovníků říká, že k vytvoření podmínek pro dobrou sociální práci mohou nejvíce přispět oni sami svou profesionalitou,
- 57 % sociálních pracovníků si uvědomuje, že se málo angažují ve společnosti při posilování pozice sociální práce.

Uvedený výsledek dotýkající se postojů sociálních pracovníků by měl být podpořen také adekvátním vzděláváním, neboť to má v procesu změny nynější situace v oboru sociální práce zásadní úlohu, jelikož je mostem mezi teorií a praxí.²⁰ Nastavení optimálního vzdělávání v sociální práci je proto důležité nejen pro rozvoj kvality sociální práce a sociálních pracovníků, ale i pro profesionalitu sociální práce, přijetí jejích hodnot atd. Na to navazuje zvýšení její prestiže a zlepšení postavení mezi ostatními obory i v očích veřejnosti. Tím pádem pak může být optimálně nastavené vzdělávání vzhledem k oboru sociální práce jednou z cest z krize sociální práce.²¹

¹⁸ Viz k tomu tamtéž.

¹⁹ *Pojetí kvality sociální práce v souvislosti se sebedefinováním sociálního pracovníka a jeho pomáhající profese*. Projekt GAJU 117/2013/H. Hlavní řešitelka Mgr. Markéta Elichová, Ph.D. 2015.

²⁰ MUSIL, L. *Pozdněmoderní institucionalizace oboru a výzvy pro vzdělávání v sociální práci*. Přednáška proslovená v Praze na Vyšší odborné škole Jasmínová dne 11. 11. 2011.

²¹ Viz k tomu ELICHOVÁ, M., cit. dílo, kapitola Závěr.

4.4 Některé instrumenty podporující participaci

4.4.1 Plánování zaměřené na člověka

V rámci realizace aktivit projektu Práva a participace dítěte v agendách Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí se autor setkal s plánováním zaměřeným na člověka a při zabezpečení jednotlivých agend úřadu se snaží o prosazení principů tohoto plánování do každodenní činnosti, zejména při poskytování právní pomoci v komplikovaných případech rodičovských konfliktů.

Plánování zaměřené na člověka (*Person Centered Planning*) je metoda, která vznikla v průběhu 60. let minulého století a principiálně byla zaměřena na to, aby napomáhala k začleňování lidí s postižením či znevýhodněním do běžného života. Nejen proto, že i rodinný konflikt je svého druhu znevýhodněním, ale především proto, že plánování zaměřené na člověka směřuje k nalezení přirozené podpory jedince v komunitě s důrazem na snížení jeho závislosti na podpůrných službách. Současně má tato metoda celou řadu nástrojů pro zkvalitnění činnosti týmů, protože v souvislosti s jejím rozvojem vzniklo několik facilitačních nástrojů, které lze využívat k řešení různých sociálních situací, včetně těch, které souvisejí s krizovými situacemi dětí a rodiny. Proto je inspirativní a použitelná v mnoha svých ohledech i při výkonu sociálně-právní ochrany.

Zcela jistě je výhodou, že plánování zaměřené na člověka má zpracovanou metodologii, jejíž alespoň částečné převzetí umožní zefektivnění práce Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí. Za mnohem větší výhodou lze považovat fakt, že aplikace metody plánování zaměřeného na člověka má konkrétní statisticky podchycené výsledky, z nichž plyne i obecnější dosah implikující určité hodnoty. Podle *O'Brienových* je nejlepším způsobem, jak pochopit lidské situace, dívat se na ně vcelku, ve vztahu k jejich vzájemnému propojení a účelu, nikoliv je rozkládat na stále menší části. Stejně tak jejich zkušenost z aplikace metody plánování zaměřeného na člověka svědčí o tom, že společná vize žádoucí budoucnosti je mnohem účinnějším mechanismem koordinace činností v rychle se měnícím světě než jakýkoliv tištěný byrokratický návod řešení a kontroly.²²

²² BRIEN O', C. L. - BRIEN O', J. *Kořeny plánování zaměřeného na člověka. Pohled znalostní komunity* [on-line], dostupné z <http://www.rytmus.org/shared/clanky/787/Koreny%20PCP%20Brien.pdf>, str. 21

Mezi nejčastěji používané nástroje plánování zaměřeného na člověka patří.²³

- definování *kruhu vztahů* - pomáhá zmapovat sociální sítě jedince a identifikovat důležité otázky v oblasti vztahů,
- identifikace *nadání a schopností jedince* - podporuje jedince a lidi kolem, aby se na něj začali dívat pohledem perspektivy schopností, a odhaluje nadání, dary a jeho schopnosti,
- vytvoření *životního příběhu* - pomáhá jedinci uvědomit si a ostatním zprostředkovat svůj osobní životní příběh, důležité mezníky v životě a otevírá tak cestu k budoucnosti,
- pojmenování *snů a přání* - pomáhá lidem přijít na to, co si přejí do budoucna, a to i v situaci, kdy je stávající stav zdánlivě bezvýchodný,
- pojmenování *snů a rituálů* - pomáhá identifikovat důležité rutiny v životě jedince, které přispívají k jeho stabilitě a spokojenosti,
- vytvoření *komunikační a záznamové tabulky* - pomáhá porozumět tomu, co člověk sděluje svým chováním, zvláště účinná je při plánování s jedincem majícím potíže v komunikaci a s těžkým postižením,
- použití *koblihového třídění* - určuje kompetence a hranice jednotlivých lidí a je účinné zejména v situacích, kdy lidé nevědí, jak se v problematické situaci zachovat,
- vytvoření *profilu na jednu stránku* - shrnuje důležité informace o jedinci a pozitivním pohledem představuje člověka ostatním lidem,
- použití *metody mapy* - jde o metodu, která pomáhá ujasnit si stávající situaci, odkrývá obavy zúčastněných a současně nastiňuje možnou další cestu do budoucna,
- použití *metody cesty* - jde o metodu, která se používá v situacích, kdy je jasné, kam se jedinec chce vydat, ale neví, jak; s její pomocí se hledají zdroje a formulují konkrétní kroky, které vedou k cíli.

Ze všech popsaných okolností plyne, že plánování zaměřené na člověka při výkonu zákonné působnosti Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí plně koresponduje s hodnotami, které jako správní úřad pro svou činnost definoval a „zpětně“ také potvrzují, že vnímání

²³ Uvedeno podle díla citovaného detto.

potřeb klientů v širokých souvislostech je správnou orientací. Reflexe jejich skutečných životních potřeb umožňuje volbu takových nástrojů, které umožní, aby služba klientovi byla prostředkem řešení jeho lidských potřeb, nikoliv jen víceméně samoučelnou baterií pokusů zajištění pomoci v nějaké patologické situaci. Současně také tato metoda poskytuje významný prostor pro participaci dětí.

4.4.2 Komunikační dovednosti

V kontextu výše uvedených poznatků není nijak překvapivá premisa, že úspěšný, respektive profesionální sociální pracovník by měl být ve své přípravě soustředěný na sebepoznání, komunikaci, sociální poradenství a supervizi. Jejich cílem by mělo být pozitivní ovlivnění hodnotové orientace, postojů a jednání sociálních pracovníků a přispět tak jak k osobnostnímu, tak k sociálnímu rozvoji. Důraz by měl být přitom kladen na formativní prvky s orientací na subjekt i objekt, na praktické využití v běžném životě a při práci sociálního pracovníka. Současně by měla být přítomna schopnost reflexe osobnosti jednotlivce, jeho individuálních potřeb a specifík. Podstatným elementem je získávání poznatků z efektivní komunikace, předcházení konfliktům, tedy taková komunikace, která pomáhá vytvářet vztah mezi sociálním pracovníkem a klientem. Efektivní komunikaci a předcházení konfliktům musí pomáhat schopnost odhadnout emocionální stav a způsoby reagování druhých lidí (jeho pocity, city, rysy temperamentu, způsoby řešení krizových situací apod.). Sociální pracovník by měl být schopen efektivně řešit běžné konflikty, které souvisejí se životem současné společnosti (s jedinci různého věku, pohlaví, vzdělání a osobnostních rysů) a rozpoznávat únikové, agresivní a asertivní projevy chování a reakcí jiných osob a současně sám být schopen reagovat neagresivně i v situaci zátěže, stresu a krize při práci s klienty.²⁴

Podporu zaměstnanců Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí i v této oblasti rámcuje systém supervizí, který funguje již od roku 2010 a zaměřuje se jak na řešení konfliktních situací v týmu, tak na klientskou supervizi, která napomáhá odstraňování patologií přirozeně

²⁴ Viz k tomu SCHAVEL, M. - HUNYADIOVÁ, S. - KUZYŠIN, B. *Supervízia v sociálnej práci. Teória, prax a výskum*. 1. vydání. Bratislava, Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce, 2013. ISBN 978-80-971445-0-0. 207 stran.

přicházejících mezi členy týmu v souvislosti s řešením složitých případů sociálně-právní ochrany dětí.

Supervize je také vnímána jako jeden z nástrojů péče o sebe sama a do jisté míry také jako součást (sebe)vzdělávání v oblasti sociální práce. Péče o sebe sama má své kořeny už v období antiky. *Xenofón* ji vnímal jako vztah těla a duše, tedy dvou součástí jedné lidské přirozenosti, přičemž duše má nad tělem nadřazený vztah. K tomu, aby duše fungovala dobře, je třeba tělo udržovat v dobré kondici a celkové pohodě.²⁵ Platnost této teze, respektive preventivní funkci péče o sebe přitom potvrzují i novodobé výzkumy.²⁶

V souladu s obecně známými trendy je i v oblasti ochrany práv dětí kladem důraz na smírné řešení konfliktních situací. I to přitom předpokládá zvláštní výbavu v oblasti komunikačních dovedností. Na tuto roli je ve formě výcviků i jiných forem vzdělávání tým Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí připravován dlouhodobě.

Od roku 2016 je přitom sjednocen přístup tím, že jako „základním“ procházejí zaměstnanci úřadu výcvikem Empowering Dispute Resolution (EDR), který podtrhuje především prvky transformativní mediace, jež umožňuje účastníkům mediace efektivněji hledat autonomní řešení vlastních složitých či konfliktních životních situací. Výcvik vychází z přístupů profesora komunikace na Temple University ve Philadelphii *Josepha P. Folgera*, se kterým úřad rovněž úzce spolupracuje. Na takto získané dovednosti pak v současné době začíná navazovat výcvik Child Inclusive Mediation and Counselling (CIMC), který vede *Jennifer McIntosh*, klinická psycholožka, profesorka University of Melbourne, jedna ze zakladatelek metody CIMC. Tyto výcviky představují jádro efektivní přípravy na schopnost zapojovat děti co možná nejvíce do všech záležitostí, které se jich týkají, a to napříč agendami úřadu. Metodologie je přitom taková, aby umožnila současně rozvojové a nenásilné zapojení všech aktérů sociální situace.

²⁵ Viz k tomu WOLLNER, U. Starostlivost' o seba v Xenofóntovom diele Memorabilia. In *Acta Facultatis Philosophicae Univesitatis Presoviensis*, 2010, ročník 11, č. 2, str. 32 až 78. ISSN 1335-1702.

²⁶ Viz například COHEN-KATZ, J. - WILEY, S. D. - CAPUANO, T. - BAKER, D. M. - KIMMEL, S. - SHAPIRO, S. The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout, part II: A quantitative and qualitative study. In *Holistic nursing practice*, 2005, ročník 19, č. 2, str. 26 až 35. ISSN 1877-0428.

Oběma výše zmíněným oblastem (supervizi i výcvikům) je společný ještě jeden přínos, a to podpora zpětné vazby. V určité podobě je v obou případech podporována schopnost zpětnou vazbu si vyžádat, dávat ji a také ji následně zpětně zpracovat. I to má zásadní význam pro seberozvoj a kriticky dialektický přístup uvnitř instituce.

5. Konkrétní způsoby edukace

5.1 Edukace *eo ipso*

Zkratkou edukace *eo ipso* lze označit všechny stavy a aktivity, které mají edukační efekt samy o sobě, prostým faktem určitého nastavení aktivit. Prakticky se jedná o to, že výchovně působí samo o sobě nastavení činnosti Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí právě tak, jak je provedeno (a jak je popsáno v kapitole 4.).

Edukační efekt se projevuje až na úrovni étosu, protože opakovaná zkušenost těch, kteří jsou objekty edukace, je může přesvědčit o tom, že je soulad mezi hlásanými cíli a snahou o jejich naplnění a že se Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí snaží profilovat dovnitř i navenek jako vysoce profesionální instituce.

V oblasti participace má edukace zvláštní význam v tom, že svým zaměřením podporuje princip, že dítě stojí ve skutečném centru pozornosti a že prosazování jeho zájmů nepřipouští v zásadě kompromisy. Nic na tom nemění fakt, že Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí citlivě naslouchá také ostatním aktérům případů.

Mezi způsoby edukace právě tento zaujímá prvořadou pozici, ačkoliv jej nelze považovat za nejefektivnější, ale souvisí také s funkčností celé instituce a vnitřní pohodou celého odborného týmu a jeho motivací.

5.2 Konference, semináře a workshopy

Z hlediska obecného povědomí o edukaci je pořádání konferencí, seminářů a workshopů edukační formou pravděpodobně nejpochoptitelnější. Tyto platformy (zejména pokud jde o workshopy) jsou také nejvhodnější pro sdílení dobré praxe, tedy pro formu, která má podle autorova přesvědčení největší materiální edukační efekt.

Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí pořádá zpravidla jednu až dvě konference ročně a až tři semináře a workshopy ročně. Novou formou, kterou realizuje od roku 2017, jsou tzv. příhraniční workshopy, které se soustředí vždy na specifickou problematiku

spolupráce České republiky s vybraným sousedním státem, a to, pokud možno, v příhraničním prostoru tak, aby se akce uskutečňovala přímo v místě terénní potřeby. Prostor pro edukaci je věnován jednak obecné rovině, zpravidla metodologickým otázkám dotýkajícím se participace, jednak konkrétním otázkám vyvolaným praxí. Zkušenosti si tak přímo na místě vyměňují tuzemští profesionálové a odborníci se zahraničními a naopak.

V roce 2017 mělo rovněž premiéru tzv. setkání ústředních orgánů, což je akce, která svými rozměry předpokládá kvalitní organizační zázemí a pořádají ji zpravidla Evropská komise či Haagská konference mezinárodního práva soukromého. Setkání se účastnily nejen členské státy Evropské unie, ale i státy nečlenské a dokonce byly zastoupeny i Spojené státy americké. Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí setkání ústředních orgánů postavil na třech pilířích:

- plenární jednání, svou strukturou připomínající konferenci, která se věnovala především obecněkonceptním otázkám a právní regulaci participace dětí,
- jednání v sekcích, která měla povahu úzce zaměřených tematických workshopů, k nimž byly na základě předem vyžádaných vstupních údajů účastníků zpracovány úzce profilované pracovní materiály, které byly kolektivně diskutovány a zpracovávány,
- bilaterální jednání, jež poskytla prostor pro ujasnění těch nejspecifičtějších otázek vlastní spolupráce mezi konkrétními státy.

Produktem setkání ústředních orgánů jsou pak výstupy, které tvoří základ společné praxe a posouvají agendu mezinárodněprávní ochrany dětí vpřed. V oblasti participace pomáhají jednak k pochopení její důležitosti, jednak získávají partnerské ústřední orgány pro podporu při jejím uskutečňování.

5.3 Zapojení se do veřejné a odborné diskuze

Do veřejné a odborné diskuze se Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí zapojuje různými formami. Na prvním místě je to účast na konferencích a seminářích pořádaných jinými subjekty, dále publikační činnost členů odborného týmu a také pořádání přednášek či vedení jiných forem výuky na vysokých školách.

Významnou roli hraje také zájem zaměstnanců Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí o studium v doktorském studijním programu. Kromě toho, že toto studium poskytuje základní vědeckou přípravu, která sama o sobě má potenciál zvyšovat kvalitu a odbornou kapacitu týmu při jeho běžných odborných činnostech, předurčuje zástupce úřadu jako kvalifikované účastníky odborné diskuze.

5.4 Podpora rodičů a jiných dospělých a spolupráce s nimi

Přestože v případech rodičovských konfliktů je principiálně klientem Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí, respektive poživitelem sociálně-právní ochrany dítě, nelze jeho problém vyřešit bez rodičů, případně jiných vztahových osob, které do životní situace dítěte vstupují. Poskytování pomoci dítěti vychází z poznatku, že rodiče mohou být při řešení jeho situace nejlepšími spojenci, ale také největšími nepřáteli.

Při jasné deklaraci preference zájmů dítěte a povzbuzování k tomu, aby rodič vnímal situaci prizmatem jeho potřeb a postojů Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí zdůrazňuje princip podpory adekvátní péče obou rodičů tak, aby v životě dítěte oba rodiče (a v návaznosti na ně další vztahové osoby) plnili proporcionální roli a zabezpečovali adekvátní péči.

Komunikace s rodiči, která prvotně obsahuje pochopení pro jejich životní situaci, implikuje ze strany Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí také otevřenost, vstřícnost a konstruktivnost. Současně úřad pomáhá rodiči umět zacházet s tím, že situace se pravděpodobně nevyvine výhradně podle jeho představ, že je vhodné hledat vlastní potenciál k nacházení konsenzu a že ani hledání rozumného kompromisu není prohrou. Komplementární je v tomto přístupu hledání a prosazování forem participace dětí při řešení rodinné situace. Popsané postupy mají významný edukativní rozměr. Poznání, že úřad jako orgán sociálně-právní ochrany dětí není nepřítel a že jeho role v případě není konfrontační, je důležité pro formování individuálního osobního postoje rodiče. Současně je důležité, že rodič tuto svou zkušenost sdílí s dalšími osobami.

5.5 Svépomocné rodičovské skupiny

Rovněž novou formou činnosti Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí jsou svépomocné rodičovské skupiny, které ideově navazují na aktivitu popsanou v předchozí podkapitole. Do těchto skupin jsou zvaní rodiče, kteří jsou bez kontaktu se svými dětmi nebo jen v kontaktu zcela nevyhovujícím. Jedná se povětšinou o případy, kdy je kontakt nemožný s ohledem na limity mezinárodní spolupráce v oblasti rodičovské odpovědnosti (nejčastěji v situaci, kdy nelze právními prostředky kontakt s dítětem prosadit) či o rodiče postižené syndromem zavrženého rodiče.

Činnost svépomocných skupin je zaměřena na sdílení obdobné životní situace samotnými rodiči, ale také na podporu rodičů při jejich zvládnání.

Neexistující kontakt je zpravidla zapříčiněn faktickou nespoluprací druhého rodiče, začasť také manipulujícího dítě, v některých případech přistupuje i podpora (nebo naopak pasivita) cizí země, ať už zdánlivá nebo skutečná, motivovaná například nacionalisticky, nebo i relativně legitimní v důsledku existence sociokulturních rozdílů zemí původu rodičů. Na každý pád rodiče svou situaci často vnímají jako systémové selhání státu. Svépomocné skupiny mají potenciál postupně nastavit otevřenou komunikaci, která umožní rodiči vnímat i přes existenci těžko snesitelné situace vlastní problém v širších souvislostech.

5.6 Právní kliniky a street law

Právní klinika realizovaná na Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí ve spolupráci s Právníckou fakultou Masarykovy univerzity ideově navázala na systém praxí realizovaných studenty na úřadu. Z řad praktikantů se rekrutuje zatím nejspolehlivěji kvalitní soubor zájemců o budoucí práci na Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí (protože už v průběhu praxe lze vnímat přítomnost předpokladů odpovídající profilu sociálního pracovníka, jak byl výše zmíněn). Současně působení v právní klinice umožňuje jejím absolventům podílet se na řešení životních situací klientů a tím získat praktickou zkušenost a vhodné návyky pro budoucí profesní život zaměřený na pomoc lidem.

Street law má v praxi Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí tradici v podobě spolupráce s Muzeem romské kultury při vzdělávání

občanů, kteří chtějí založit své životní společenství v cizině, nejčastěji ve Velké Británii. Ti jsou seznamováni s tím, jak systém péče o ohrožené děti v zahraničí funguje a jak se mají zachovat v případě, kdy v jejich rodině v budoucnu dojde k mocenské intervenci cizího státu.

V brzké budoucnosti by Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí rád oba přístupy spojil. Právní klinika se může stát platformou pro výchovu mladých odborníků, kteří část svých aktivit mohou realizovat v rámci street law, například při výuce na středních školách či při komunikaci se specificky ohroženými skupinami (nabízejí se například dívky uvažující o vycestování do ciziny jako au-pair).

5.7 Mediace a případové konference

Participace dětí v mediaci je oblastí participace, ve které praxe Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí postoupila nejdále. Nesporně je to dáno tím, že mediace poskytuje bezpečné prostředí pro všechny zúčastněné a tím vytváří poměrně velký prostor pro skutečné zapojení dítěte. Formy jeho zapojení, které se projednávají v přípravné fázi před samotným započítáním mediace, mají různé polohy - od sdělení pocitů a prožitků dítěte osobou doprovázející v procesu dítěte, přes tlumočení jeho potřeb až po přímou účast dítěte při mediaci (pasivní či aktivní).

Podobné mechanismy jako v případě mediací jsou - díky příbuznosti rolí mediátora a facilitátora - přenositelné i do případových konferencí. Edukační přínos nabývá v těchto případech zvláštního rozměru, protože pro zapojení dítěte nemají být přesvědčeni jen rodiče, ale i další účastníci z řad pomáhajících profesí.

5.8 Spolupráce se sdělovacími prostředky

Mediální sdělení, eventuálně přímo kampaň je nepochybně prostředkem, který je v současných podmínkách pravděpodobně nejúčinnějším prostředkem, jak ovlivnit veřejné mínění, a zcela logicky má také velký edukační potenciál. Média spoluutvářejí společenskou objednávku a jsou schopna přispět k tomu, aby byl nějaký fenomén vnímán jako norma. Podobně by tomu mohlo být i v případě podpory participace.

Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí v minulosti vystupoval v mediálních kampaních, zejména v souvislosti s problematikou

mezinárodního osvojení, mezinárodních únosů dětí a v souvislosti s odebráním dětí - českých státních občanů z rodin v cizině. Jeho vyličení odpovídá všeobecnému mediálnímu stereotypu, že státní orgány svou činnost vykonávají formálně a pro občany nedělají vše potřebné. Autor si dovolí osobní, mírně optimistický soud, že mediální pohled na výkon mezinárodněprávní ochrany dětí se mírně posunul a že i žurnalisté, kteří se problematikou dlouhodobě zabývají, začínají vnímat limity státněmocenského působení a komplikovanost situace podmíněnou povahou mezinárodního práva, jež není vybaveno efektivními sankčními mechanismy.

Jako téma by mediální pozornost zasloužila i participace dětí. Veškeré pokusy o jeho prosazení však nebyly prozatím vyslyšeny. Prosazování participace na úrovni prevence nebo jako příklad dobré praxe není pro média pravděpodobně příliš lákavé téma na rozdíl od srdcervoucích a zdánlivě beznadějných případů nešťastných osudů rodin nacházejících se v těžké životní situaci. Limitujícím faktorem, který de facto předurčuje mediální zpracování v abstraktní rovině, je zákonná povinnost mlčenlivosti a rovněž profesionální požadavek na ochranu soukromí dětí.

5.9 Informační materiály

Posledním edukačním nástrojem jsou informační materiály, které Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí používá jednak k zajištění obecné informovanosti o své činnosti, jednak jako praktické návody, jak se zachovat v případě konkrétních životních situací.

Informační materiály lze hledat ve dvou zdrojích. Jednak jde o informace dostupné na webových stránkách rozdělené buď podle profilujících agend (mezinárodní únosy dětí, přeshraniční vymáhání výživného, právo styku s dítětem, mezinárodní osvojení), nebo v podobě mapy, která umožňuje po kliknutí zobrazit souhrnné informace vztahující se k praxi určité země. Druhým typovým zdrojem jsou klasické letáky v podobě skládačky, které slouží jako médium především pro výše zmíněné praktické návody.

Oba tyto zdroje podporují možnost upevnění poznatků a jejich lepší paměťové zpracování.

6. Závěr

Rozhodnutí pro podporu participace dětí do činnosti Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí bylo historicky intuitivním rozhodnutím, které vycházelo z přesvědčení popsaného v kapitole 1.2. Zavádění skutečné participace dětí do praxe přineslo už celou řadu sladkých plodů v podobě poznání přínosu pro život dětí a jejich rodin. Současně se ale objevovala a nadále objevuje celá řada překážek, jež je třeba překonávat, a výzev, s nimiž je třeba se vypořádat.

Mezi uvedené překážky patří rezistence systému, kterou dosvědčuje i osud snah o rozvoj, transformaci či reformu systému péče o ohrožené děti, jak byly popsány výše (kapitola 3). Mezi významné výzvy patří získání rodičů a vztahových osob a současně také zástupců pomáhajících profesí pro participaci.

Mnohokrát vzývaná statistická zkušenost Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí podporuje přístup, že není možné čekat s rukama založenýma v klíně, ale že z pozice, kterou má, a s prostředky, na něž je schopen dosáhnout, se má podílet na změně systému a své okolí ovlivňovat sdílením dobré praxe, otevřeností a odborně podmíněným přesvědčováním a že je třeba činit tak edukativně.

Tento příspěvek chtěl v první řadě nechat nahlédnout do metodologie a instrumentaria, jak jsou v praxi Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu k podpoře participace dětí využívány (kapitoly 4 a 5). Současně se snažil poukázat na to, že jeho opatření se nepohybují ve vzduchoprázdnu, ale že jsou zasaditelná do rámce jak pedagogiky, tak vědy sociální práce (kapitoly 2 a částečně 4). To dosvědčuje, že původní intuice byla správná a že počáteční chaos lze utřídit do systému vzájemně propojených prvků, jež funkčně směřují k jasnému cíli.

Diskuze nad dětským ombudsmanem

Martina Cirbusová

1. Úvod

V dubnu letošního roku se na zasedání Výboru pro práva dítěte Rady vlády České republiky znovu otevřelo téma zřízení samostatného institutu pro ochranu práv dětí - dětského ombudsmana.¹ Zřízení postu dětského ombudsmana doporučoval ČR již před lety i Výbor OSN pro práva dítěte.² Ministr pro lidská práva Jiří Dienstbier na podzim roku 2014 prohlásil, že do roku 2017 by měla mít ČR dětského ombudsmana. V minulosti byly zvažovány dvě možnosti zřízení dětského ombudsmana. Buď jako samostatné instituce, nebo se o kompetence dětského ombudsmana rozšíří pravomoci veřejného ochránce práv (dále jen ochránce).³ Obě tyto varianty byly předmětem jednání také na zasedání v květnu letošního roku. Ani toto zasedání ale neskončilo rozhodnutím, jak v této otázce dále postupovat.⁴ V září letošního roku by proto měla na Úřadu vlády proběhnout další rozprava o možnostech zřízení této instituce. Předmětem rozpravy budou nejen konkrétní podoby a kompetence, ale také otázky financování atd.

Ochránce práv dětí neboli dětského ombudsmana má celkem 26 evropských zemí. Jak plyne z Evropské sítě dětských ombudsmanů (*ENOC*), je jejich podoba, včetně názvu, který nesou, opravdu různorodá. Od toho se odvíjejí také jejich rozlišné kompetence.

Současná situace v oblasti ochrany práv dětí v ČR nutně vybízí k otázce, zda znovuoobnovení této diskuze vyvstalo z reálné potřeby existence dětského ombudsmana opodstatněné konkrétními kompetencemi, kterými v současné době nikdo jiný nedisponuje, nebo jsou tyto diskuze vedeny z pouhého faktu neexistence dětského ombudsmana nebo komisaře v ČR. Případně zda jsou tahounem diskuze doporučení Výboru OSN týkající se právě zřízení

¹ <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/ze-zasedani-vyboru/zasedani-vyboru-24--dubna-2017-158353/>

² <http://lp.cz/2011/06/ceska-republika-dostala-od-vyboru-pro-prava-ditete-pres-50-doporuceni/>

³ V Česku by měl do několika let působit dětský ombudsman, oznámil Dienstbier [online]. Rozhlas, publikováno 18. 11. 2014 [cit. 16. 6. 2015].

Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/v-cesku-by-mel-do-nekolika-let-pusobit-detsky-ombudsman-oznamil-dienstbier--1421956

⁴ <http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/chvojka-cr-je-jedna-z-poslednich-zemi-eu-bez-detskeho-ombudsmana/1491363>

samostatného institutu na ochranu práv dítěte. Tento institucionální deficit staví totiž ČR do pozice jedné z posledních zemí v Evropě, které ještě nemají samostatný subjekt chránící práva dětí, čímž je pochopitelně tlak na jeho zřízení o to výraznější. Otázkou ale zůstává, zda by se diskuze v současném systému ochrany práv dětí neměla komplexněji zabývat otázkou přístupu k ochraně ohrožených dětí v ČR nikoliv pouze zřízením nového, dosud chybějícího institutu, který by měl jejich práva chránit.

Tato kapitola si proto na základě stručné úvodní analýzy současného institucionálního zajištění ochrany práv dětí a popisu aktuálního nasazení veřejného ochránce práv v této oblasti klade za cíl zodpovězení základní otázky, zda je úřad dětského ombudsmana opravdu tím, co v ČR chybí k tomu, abychom mohli mluvit o plnohodnotném zajištění ochrany práv dětí. Na základě rozboru rolí a funkcí různých podob dětských ombudsmanů zde bude ověřováno, zda současný deficit v institucionálním zajištění ochrany práv dítěte zajistí opravdu dětský ombudsman nebo by pro faktické naplnění potřeby ochrany práv dětí byla vhodnější jiná instituce - např. dětského advokáta, který by z podstaty věci měl i jiné, pro praxi možná v tuto chvíli zásadnější kompetence - např. kolizního nebo procesního opatrovníka pro dítě.

Analýzou funkcí, rolí a kompetencí dětského ombudsmana ať už podle závazného rámce, který nám nabízí Úmluva o právech dítěte (dále jen Úmluva)⁵ včetně jejího druhého všeobecného komentáře, nebo srovnáním různých podob těchto institucí ve světě, bychom měli být schopni uvažovat o komplexu služeb, které by nový institut dětského ombudsmana měl a mohl nabízet. Na základě toho bude možné říci, zda je nezbytné tyto služby sdružit v rukou dětského ombudsmana, případně by se měla diskuze rozšířit o další subjekty, které by k ochraně práv dětí v ČR měly vzniknout. Závěrem této kapitoly bude proto představena ideální podoba dětského ombudsmana v ČR zahrnující spektrum služeb, které jsou nezbytné pro efektivní ochranu ohrožených dětí a jejich práv.

⁵ Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.

1.1 Analýza institucionálního zajištění ochrany práv dětí v ČR⁶

1.1.1 Popis stávajícího stavu pohledem dospělých

K tématu institucionálního zajištění péče o ohrožené děti jsou zpracovávány různé studie a koncepční materiály.⁷ Cílem všech těchto aktivit je vypořádání se s dlouhodobě vytýkanými nedostatky v této oblasti. Podle vládou schválených strategických materiálů, ale zejména podle kritického postoje hodnotícího úroveň ochrany práv dětí v rámci periodického monitorování ze strany Výboru OSN pro práva dítěte zřízeného podle Úmluvy o právech dítěte⁸ jsou v této oblasti shledávány nedostatky spočívající zejména:

- v různorodosti pomáhajících profesí,
- v oslabené důvěře klienta v systém a subjekty, které tento systém tvoří,
- v konkurenci mezi organizacemi,
- v předchozích negativních zkušenostech ze spolupráce s ostatními profesemi,
- ve zkreslených představách o činnosti ostatních profesí,
- v nekomunikativnosti a nespolupráci jednotlivých profesí.⁹

Jeden z nejzásadnějších nedostatků v této oblasti spočívá také v roztržitosti institucionální péče o děti v ČR do mnoha rezortů a jejich následná nekomunikace a nekooperace při řešení dílčích problémů v dané oblasti. Formálně nejdůležitějším orgánem, stojícím na vrcholu pyramidy ochrany práv dětí, je Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV), které podle zákona pečuje o rodinu a děti a chrání mateřství. Dalším rezortem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), do jehož kompetence spadá dohled

a financování téměř všech zařízení institucionální péče o děti. Třetím

⁶ Vychází z dizertační práce autorky s názvem *Ohrožené dítě. Filosoficko-právní analýza problému*. Práce byla obhájená v lednu roku 2017.

⁷ Analýza současného stavu institucionálního zajištění péče o ohrožené děti. [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, s. 7 [cit. 13. 3. 2016].

Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/9619/Analýza.pdf>

⁸ Monitorujícího výboru Úmluvy OSN o právech dítěte, který pravidelně projednává zprávy smluvních stran Úmluvy o naplňování jejich povinností z ní, přijímá všeobecné komentáře k lepší interpretaci a implementaci Úmluvy a také se zabývá individuálními komunikacemi k právům dítěte podle Úmluvy a jejích protokolů.

⁹ Tamtéž.

rezortem je Ministerstvo zdravotnictví (dále jen MZ), do jehož gesce spadají zařízení institucionální péče pro nejmenší děti. Okrajově do problematiky ohrožených dětí ale zasahuje rovněž Ministerstvo vnitra (př. oblast prevence kriminality), Ministerstvo spravedlnosti (legislativní reformy v oblasti rodinného práva, případně probační programy nezletilých pachatelů) a činnost ministra pro lidská práva, který se zejména v otázce dětského ombudsmana angažuje nejvíce.¹⁰ MPSV je tedy sice vrcholem pyramidy, ale činnost jednotlivých složek ve své gesci může v zásadě ovlivňovat pouze metodicky, iniciováním změn zákonů a vydáváním podzákonných předpisů nebo ovlivňováním finančních toků v rámci státního rozpočtu. To pak vede i k dalším problémům, které jsou spojené s jednotným přístupem k řešení některých zásadních otázek, jako je v našem případě hledání systémového přístupu k řešení problematiky ochrany ohrožených dětí. Na výkon péče o ohrožené děti lze v sociální oblasti nahlížet také podle územního členění. Ten může být zajišťován kombinací aktivit státní správy a samosprávy, která působí jednak samostatně, jednak v přenesené působnosti. Obecně je výkon péče o ohrožené děti zajišťován na úrovni místní, regionální a celostátní. Místní úroveň (obce, obce s rozšířenou působností) je primárně zaměřena na přímý výkon sociální práce a terénní práci. Regionální úroveň (kraje) působí jako koordinační, metodický a odvolací orgán a zároveň pokrývá vymezený podíl samostatných aktivit. Celostátní aktivity jsou realizovány na úrovni jednotlivých ministerstev.

Jedním z opatření, jež byla přijata k zefektivnění mechanismů v rámci dekoncentrovaného systému péče o dítě a rodinu, je vládou schválená Národní strategie ochrany práv dětí se zkráceným názvem Právo na dětství (dále jen PD)¹¹. Výchozí myšlenkou je problém v systému péče o ohrožené děti spočívající v roztržiténosti této agendy mezi několika rezortů. PD schválila vláda na počátku roku 2012 v reakci na doporučení Výboru pro práva dítěte, přijatá dne 17. června 2011 po projednání třetí a čtvrté periodické zprávy České republiky o naplňování Úmluvy v období let 2003 až 2011.

Za cíl si PD klade vytvoření takového systému, který zajistí důslednou ochranu všech práv každého dítěte a naplňování jeho potřeb. Dále

¹⁰ FOLDA, J.; SVOBODOVÁ, A. Analýza stavu dětských práv v České republice. [online]. DCI, © 2008 [cit. 2. 11. 2014]. Dostupné z: http://dcicz.org/userfiles/file/stoleti_ditete_a_prava_ditete.pdf

¹¹ <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf>

musí vytvořit systém podporující zvyšování kvality života dětí a rodin, eliminující diskriminaci a nerovný přístup vůči dětem a podporující všestranný rozvoj dítěte v jeho přirozeném rodinném prostředí. To vše za participace dítěte na rozhodovacích procesech, které se ho bezprostředně dotýkají.

Na podporu PD a Akčního plánu vznikl na půdě MPSV také projekt s názvem Systémová podpora procesů transformace systému péče o ohrožené děti¹². Jedním z dílčích výstupů tohoto projektu je Návrh optimalizace řízení systému ochrany práv dětí a péče o ohrožené děti (dále jen Návrh optimalizace).¹³ Tento dokument sloužil rovněž jako podklad pro nastavení akčního plánu pro roky 2016 až 2018 a současně pro vypracování připravovaného zákona na podporu rodiny o ochranu dětí.

Návrh optimalizace se zaměřil především na sjednocení systému ochrany dětí v ČR, včetně vymezení role a kompetencí jednotlivých úrovní veřejné správy. Analyzoval rovněž otázku dostupných zdrojů (lidských, materiálních, finančních) ve stávajícím systému.

Vláda ČR se Národní strategií a Akčním plánem zavázala vytvořit do roku 2018 funkční systém zajišťující důslednou ochranu všech práv dětí a naplňování jejich potřeb. Ze čtyř cílů, které si PD stanovilo (participace dítěte, eliminace diskriminace a nerovného přístupu vůči dětem, právo na rodinnou péči a zajištění kvality života pro děti a rodiny) můžeme dnes vyhodnotit pouze ty, které byly součástí systemizačního projektu. Za nejvíce propracovaný výstup lze považovat standardy kvality SPOD, které se povedlo zavést do praxe. Standardy určující úroveň kvality poskytování sociálně-právní ochrany obsahují zásady a bodové hodnocení výkonu sociálně-právní ochrany, standardy sociální práce s klientem, standardy personálního a organizačního zajištění výkonu sociálně-právní ochrany a technickoprovozní zajištění sociálně-právní ochrany.¹⁴ Jinak jsou za období 2012-2015 představovány spíše analytické a metodické výstupy hodnotící různé oblasti SPOD.

¹² <http://www.pravonadetstvi.cz/projekty/ukoncene-projekty/systemova-podpora-procesu-transformace-systemu-pece-o-ohrozene-deti/>

¹³ http://www.mpsv.cz/files/clanky/21721/optimalizace_rizeni.pdf

¹⁴ http://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/dokumenty/zpravy-lidska-prava-cr/ZPRAVA-2014-final_kontrola.pdf str. 71

Vzhledem k tomu, že podpora aktivit vyplývajících z Národní strategie skončila v roce 2015,¹⁵ bylo potřeba zajistit nové zdroje, které umožní pokračovat v rozpracovaných vizích. MPSV od ledna 2016 proto realizuje nový projekt s názvem Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně-právní ochrany dětí. Jeho cílem je posílení kapacit na pracovištích OSPOD v oblasti síťování a vytváření sítí služeb pro ohrožené děti a rodiny na lokální úrovni, celoživotní vzdělávání pracovníků SPOD, rozvoj a podpora náhradní rodinné péče a rovněž vytvoření monitorovacího systému ochrany práv dětí.¹⁶

Účelem aktivity zaměřené na podporu a rozvoj služeb SPOD je zejména zmapování služeb péče o rodiny a děti v jednotlivých regionech ČR. V první řadě pro potřeby samotné evidence těchto subjektů a vytvoření funkční databáze služeb. Současně ale také pro vytipování služeb nedostatečných nebo neexistujících a jejich podpory.

Realizace projektu je nastavená do června roku 2019, takže lze předpokládat, že jejím primárním cílem bude především naplnění cílů PD, tak jak byly stanoveny pro období 2012 až 2018.

1.1.2 Popis stávajícího stavu pohledem dětí

O rozříštěnosti institucionální péče o ohrožené děti by bylo možné dále podrobně psát pohledem dospělého člověka, který z pozice „odborníka“ popisuje stávající stav a jeho nedostatky. Pro posouzení nezbytnosti vzniku nové instituce pro děti - úřadu, orgánu, který by měl chránit jejich práva, by ale mělo být užitečnější podívat se na celou situaci očima dítěte. Jaké má možnosti, když se ocitne ve složité životní situaci a potřebuje pomoci? Na koho se může v tíživé situaci obrátit?¹⁷

Nejvýznamnější veřejnou institucí vztahující se k dítěti a ochraně jeho zájmů, která drží v rukou převážnou většinu kompetencí, je úřad města či obce s rozšířenou působností. Primárně by se měly tyto úřady zabývat výkonem sociálně-právní ochrany dětí, tedy ochranou práva

¹⁵ Ukončení projektu s názvem Systémová podpora procesů transformace systému péče o ohrožené děti.

¹⁶ <http://www.pravonadetstvi.cz/projekty/aktualni-projekty/systemovy-rozvoj-a-podpora-nastroju-socialne-pravni-ochrany-deti/>

¹⁷ K tomu viz např. VANDERZEE, L. Karin and col.. Who is advocating for children under six? Uncovering unmet needs in child advocacy centers. Children and Youth Services Review 61, 2016, p. 303-310

dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranou oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění. Měly by působit směrem k obnovení narušené funkce rodiny a zabezpečit náhradní rodinné prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno v rodině vlastní.¹⁸ Vzhledem k tomu, že tyto úřady nesou ze zákona za ochranu dětí odpovědnost, působí často ve vztahu k rodině spíše represivně než ochranně. Jeho nejvyšší prioritou ale musí být nejlepší zájem dítěte.

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (dále jen ZSPOD) zajišťuje dítěti právo obracet se na příslušné orgány a zařízení sociálně-právní ochrany dětí a další orgány se žádostí o ochranu, a to i bez vědomí svých zákonných zástupců. Je ale běžnou praxí, že se na OSPOD obracejí děti samotné? Kolikrát využilo dítě právo mu dané § 8 ZSPOD? Tato otázka byla položena OSPOD Brno-střed. V roce 2013 se tak stalo u 11 dětí.¹⁹ Příčinami tak nízkého počtu může být například:

- neadekvátní prostředí pro jednání s dítětem,
- nevědomost a neinformovanost dětí o existenci takového úřadu,
- nerespektování specifických potřeb dítěte,
- nahlížení na dítě jako na malého dospělého a s tím spojené neinformování o jeho právech, neseznámení s možnostmi ochrany jeho práv.

Dalším subjektem, na který by se dítě mohlo v případě tíživé životní situace samo obrátit, je například nezisková pomáhající organizace v jeho okolí. Často se ale dítě svěří raději někomu blízkému, komu důvěřuje. Takovou osobou může být například učitel ve škole, který ho následně může odkázat na výchovného poradce nebo školního psychologa. Ten často do řešení problému zapojí OSPOD.

Kdo je tedy dalším subjektem, na který se může dítě přímo obrátit? Krizová linka, případně pokud je dítě starší, dostane se po krátkém hledání na internetu na stránky veřejného ochrance práv. Ten proto v rámci své agendy specificky upravil také práci s dětskými podáními. Pro děti je zřízena stránka www.deti.ochrance.cz, která dítěti návodně vysvětlí, v jakých situacích mu může pomoci.

¹⁸ § 1 odst. 1 zákona č. 359/ 1999 Sb., zákon o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů

¹⁹ Informace získána na základě přímého dotázání na OSPOD Brno-střed.

Výčet subjektů stojících v tíživé životní situaci na straně dítěte tak v současné době v ČR představují:

- blízká osoba
- učitel nebo pomáhající profese ve škole
- OSPOD
- krizová linka
- pomáhající profese na lokální úrovni
- veřejný ochránce práv.

Nutně si ale musíme položit otázku, jak efektivní může být péče a ochrana poskytnutá těmito subjekty. Blízká osoba nebo pomoc nabídnutá školou patří spíše do kategorie jakési psychické podpory. Nelze očekávat, že by mohly poskytnout větší pomoc než je poskytnutí informace, na koho dalšího se obrátit, případně jak dál postupovat. Tuto funkci plní v zásadě i krizová linka, která dítěti poskytne sice velice důležitou, ale v zásadě jenom prvotní akutní pomoc. Z dlouhodobého hlediska musí ale dítě spolupracovat s někým dalším. Pomáhající profese na lokální úrovni podléhají v současné době dvěma základním deficitům:

- díky doposud nedostatečnému síťování je často i pro dospělého velice obtížné zjistit, jaká organizace v daném regionu funguje a jaké služby poskytuje,
- neexistence služeb výhradně pro děti.

Veřejný ochránce práv nabízí tedy v současné době jako jediný větší prostor pro analýzu služeb pro děti a způsobu práce s dětskými podáními a dětským klientem.

2. Popis současného stavu fungování veřejného ochránce práv v otázce ochrany práv dětí

Veřejný ochránce práv v ČR působí k ochraně osob před jednáním úřadů a dalších institucí vykonávajících státní správu, pokud je takové jednání v rozporu s právem, právu sice neodporuje, ale je jinak vadné či nesprávné, a tedy neodpovídá principům demokratického právního státu a principům dobré správy nebo jsou-li tyto orgány nečinné.²⁰ Ochránce může vést nezávislá šetření, ale nemůže nahrazovat činnost

²⁰ § 1 zákona č. 349/1999 Sb. o Veřejném ochránci práv, ve znění pozdějších předpisů

orgánů státní správy a nemůže rušit nebo měnit jejich rozhodnutí. Při zjištění pochybení však může od úřadů či institucí požadovat, aby sjednaly nápravu.

V otázce ochrany práv jednotlivců je možné, aby se na ochránce obracely také děti. Na základě rozdělení působnosti současnou veřejnou ochránkyní práv Annou Šabatovou ze dne 19. února 2014 patří agenda ochrany práv dětí a rodiny přímo do její působnosti.²¹ Dětská podání nezpracovává výhradně jedno oddělení, které by bylo vytvořeno pouze a výhradně pro jednání s dětmi. Agenda dětských podání a jejich řešení se prolíná všemi odděleními, z převážné části ale spadá do působnosti oddělení rodiny, zdravotnictví a práce.

Z výročních zpráv ochránce plyne, že se na ní v roce 2014 obrátilo 35 dětí. *„Nejčastěji chtěly řešit svoji rodinnou situaci (chování rodičů, podobu, průběh či četnost styku s jedním z rodičů, styk s prarodiči, odebrání z péče rodiče), poměry v zařízení, kde se nacházejí (například chování vychovatelů, návštěvy rodičů, propustky či dovolenky, odchodné), případně své přemístění do jiného zařízení. Objevily se však i žádosti dětí o pomoc v souvislosti s postupem školy, při vymáhání poplatků za komunální odpad, při hledání otce, dále dotazy na veřejné zdravotní pojištění či stížnost na jednání České pošty.“*²²

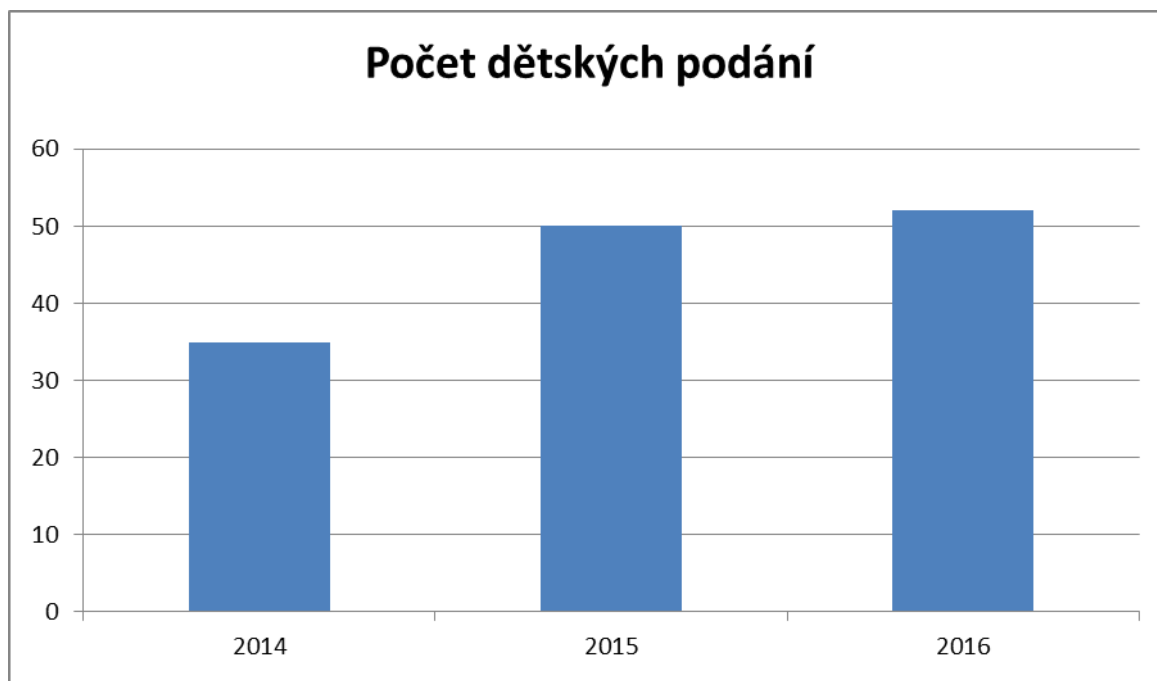
V roce 2015 to bylo již přes 50 dětí. *„Podání často směřovala do oblastí placení a vymáhání výživného, styku s rodiči či s prarodiči, chování rodičů, odnětí z péče, průtahů v soudním řízení, poplatků za komunální odpad nebo spotřebitelských smluv. Objevily se i dotazy na povolení k trvalému pobytu, příspěvek na péči, údržbu stavby, oddlužení či ochranu osobnosti“*²³

V roce 2016 se na ochránkyni obrátilo celkem 52 dětí. Do konce srpna letošního roku to bylo 25 dětí.

²¹ Rozdělení působnosti mezi veřejnou ochránkyní a jejím zástupcem [online]. Veřejný ochránce práv [cit. 16. 6. 2015]. Dostupné z: <http://www.ochrance.cz/rozdeleni-pusobnosti/>

²² https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/zpravy_pro_poslaneckou_snemovnu/Souhrnna-zprava_VOP_2014.pdf str. 33

²³ https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/zpravy_pro_poslaneckou_snemovnu/Souhrnna-zprava_VOP_2015.pdf str. 35



Vedle poměrně malé agendy dětských podání se ochránce aktivně věnuje ochraně práv dětí také na základě podání dospělých osob (zde je odhadován počet min. na tisíc podání ročně - jen OSPOD a rodinně právní agenda tvoří zhruba 700 podání ročně²⁴). Rozhodně tedy nelze ochranu práv dětí vtáhnout pouze na případy, kdy se na ochránce obrátilo samo dítě.

2.1 Interní postupy v případě dětských podání

Interní postupy vyřizování dětských podání jsme pro účely této publikace konzultovali přímo s pracovníky Kanceláře veřejného ochránce práv. Z důvodu nahlédnutí do dětských spisů bylo potřeba děti o tomto kroku informovat. Pro účely zajištění informování dětí, do jejichž spisů bylo nahlíženo, byly tyto informovány krátkým mailem.

Znění textu mailu pro dětské klienty:

Hezký den, ahoj,

v minulosti ses na nás obracel a mluvili jsme spolu. Nyní se tě chceme zeptat, zda bychom mohli naši společnou komunikaci ukázat kolegům

²⁴ <https://www.ochrance.cz/zpravy-o-cinnosti/zpravy-pro-poslaneckou-snemovnu/>

z Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí. Jsou také z Brna a zajímají se teď o to, jak dětem pomoci a jak jim ulehčit kontaktování úřadů. Nebudou tě přímo oslovovat nebo se tě na něco ptát, chtějí jen vědět, jak jsme mluvili my s tebou a odpovídali my tobě. Tvé jméno nebude nikde uvedeno, informace poslouží pouze pro to, aby další děti, které budou v podobné situaci jako ty, měly snadnější přístup k někomu, kdo jim pomůže. Abychom toto mohli kolegům umožnit, potřebujeme tvůj souhlas. Pokud je to pro tebe v pořádku, prosím, napiš nám zpět.

Děkujeme a přejeme hezké prázdniny.

V případě, že se na ochránce obrátí přímo dítě, je postup pracovníků kanceláře ochránce odlišný od těch, kdy se na něho obrací dospělý.²⁵ Pro účely přijímání e-mailových podnětů od dětí je zřízená zvláštní e-mailová schránka deti@ochrance.cz. Agenda dětských podání spadá primárně do působnosti oddělení rodiny, zdravotnictví a práce. Z dalších oddělení jsou vybráni zástupci, kteří se této problematice věnují. Informace o přijetí e-mailu do schránky určené pro děti je automaticky přeposlána na e-mail vedoucí a zástupkyně vedoucí oddělení rodiny, zdravotnictví a práce, která rozhodne o přidělení e-mailového podání k vyřízení konkrétnímu právníkovi dle typu agendy, které se případ spíše týká. Ten vypracuje do 24 hodin, nejpozději ale do tří dnů návrh odpovědi pro dítě a uloží ho do konceptů, kde čeká na schválení vedoucí oddělení rodiny, zdravotnictví a práce. Po schválení je dítěti odpověď odeslána. Teprve až poté dochází z důvodu rychlosti vyřízení k zpětné evidenci podání prostřednictvím e-podatelný.

I když se na ochránce obrátí dítě jinak než prostřednictvím e-mailu, jsou následné postupy rovněž specificky upraveny vnitřními zásadami. Pokud se na ochránce obrátí dítě osobně, sepíše služba na osobním příjmu s dítětem podnět do protokolu. Tato služba by měla být orientována v základech komunikace s dětmi. V případech, kdy je to vhodné, přivolá k sepisování právníka podle typu agendy. Je nezbytné, aby při převzetí podnětu byl rovněž převzat na dítě kontakt a zejména bylo zjištěno, jakou formu komunikace dítě s kanceláří do budoucna

²⁵ Získané poznatky vyplývají z přímé konzultace v Kanceláři veřejného ochránce práv a analýzy spisové dokumentace od roku 2016.

preferuje. Zda ho má právník kontaktovat telefonicky, případně si domluví další schůzku atd.

Telefonická podání vyřizuje primárně infolinka. Pokud operátorka zjistí, že je nezbytné, aby s dítětem mluvil právník, ještě předtím, než ho na něho přepojí, zjistí od dítěte kontakty, aby v případě přerušení hovoru bylo možné dítě zpátky kontaktovat. Na rozdíl od dospělých klientů je možné od dítěte přijmout podnět i touto cestou.

Pokud jde o obecné zásady práce s nezletilými osobami, patří mezi ně zejména rychlost, neformálnost a důvěrnost. Spis označený vlastností „dítě“ postupuje na všech úrovních v tzv. urgentním režimu. Dítě by mělo být o možnostech pomoci informováno ve lhůtě do 24 hodin, nejpozději ale do tří dnů. Ve vztahu k jiným osobám než nezletilému se žádné informace na infolince či na osobním příjmu nepodávají. Pravidla komunikace s dítětem se zabývají zejména tím, zda chce zůstat v anonymitě (pokud to je možné), jakým způsobem si přeje být dále oslovováno (tykání, vykání), jakým způsobem bude probíhat následná komunikace (e-mail, telefonicky, osobně).

Na základě analýzy spisů za roky 2016 a 2017 bylo přímo v Kanceláři veřejného ochránce práv zjištěno, že většina podání byla vyřízena tímto postupem a případ byl zpravidla po první odpovědi dítěti uzavřen. Většinou se jednalo o vyřízení případu s označením „nepodnět“, tedy o případy, které nespádají do působnosti ochránce. I tak je nutno zdůraznit, že i když se podnět netýkal přímo činnosti ochránkyně, bylo dítěti poskytnuto alespoň základní penzum informací, minimálně ve smyslu na koho jiného se v této věci může obrátit, pokud mu ochránce nemůže pomoci.

V případě, že nebylo podání uzavřeno po první odpovědi dítěti, ale v případě se začaly podnikat nějaké kroky (př. prošetření postupů jiných orgánů ve věci), měl by právník nejlépe do 21 dnů dítě informovat o krocích, které budou v dané věci činěny, případně co už právník pro dítě udělal. Je na zvážení právníka, jaké podklady dítěti zašle (př. zpráva o šetření atd.). V případě mladých dospělých (věková kategorie 18-20 let) se výše uvedená pravidla použijí obdobně.

Od roku 2012 tedy ochránce otevřel dveře i dětem a mladistvým, aby se na něj mohli obracet úplně stejně jako dospělí, upravil interní pravidla jednání s dětskými klienty a vytvořil portál určený výhradně dětem www.deti.ochrance.cz. Zde děti informuje o případech, které řeší, aby tak přiblížil své kompetence dětem způsobem, který je pro ně

asi nejvíce srozumitelný - podobným případem, jaký se možná stal i jim. Ze statistik uvedených výše plyne, že každým rokem postupně přibývá dětí, které tuto službu využívají.

Na základě analýzy případů přímo u ochránce za roky 2016 a 2017 ale vyplývá, že většina podání skončila vyřízením způsobem - v této věci ti bohužel nemůžeme pomoci. Dítě však od ochránce dostalo vždy alespoň návod, jak může svoji situaci řešit, kdo mu v ní může pomoci, na koho se má obrátit, příp. mu vysvětlí jeho postavení, práva a povinnosti. Otázkou tedy zůstává, pokud ne ombudsman, tak kdo? Nebude mít zřízení dětského ombudsmana stejné statistické výstupy, které budou sice mluvit o velkých možnostech obrátit se na ombudsmana, ale reálná možnost pomoci dětem bude o něco nižší? Jaké jsou a jaké tedy mohou být kompetence subjektu, který ve svém názvu nese ochránce práv, tak aby byla dětem poskytnuta reálná ochrana, ne jenom možnost obrátit se někoho, kdo by podle názvu měl ochranu zajistit?

Za současné situace podněty dětí nesplňují náležitosti podle zákona o VOP, děti nejsou často schopné specifikovat, se kterým úřadem mají problém (pokud to vůbec je v působnosti), s jakým postupem úřadu nesouhlasí, sdělit podstatné okolnosti věci, nedoloží doklad, že úřad již byl vyzván k nápravě apod. V mnoha případech je zřejmé, že podnět s dítětem sepisoval některý z rodičů či prarodičů (v takových případech se snažíme situaci vyřešit tak, aby si podnět podal rodič/prarodič a řešíme to s ním - evidentně nemá problém dítě, ale dospělý, který dítě v tomto ohledu využije). Otázkou k řešení pak proto zůstávají i tzv. podání za děti, resp. ve jménu nebo nejlepším zájmu dítěte. Taková podání přijímá například slovenský *Úrad komisára pre deti*.²⁶ Ten přijímá podání od kohokoliv, pokud je to v zájmu dítěte. Opačnou situací jsou pak takové úřady, které přijímají podněty výhradně od dětí.

2.2 Kompetence veřejného ochránce práv v případě ochrany práv dětí

V případě, že podání dítěte není vyřízeno způsobem „nepodnět“, tedy že podání spadá do působnosti ochránce, má podle zákona o veřejném

²⁶ <https://komisarpredeti.sk/>

ochránci práv (dále jen zákon o VOP)²⁷ možnost v individuálním případě prošetřit jednání úřadů, tedy především orgánů veřejné moci. Oprávnění ochránce podle § 15 odst. 1 zákon o VOP v současné době zahrnuje nahlížení do spisů, kladení otázek, rozmluvu s relevantními osobami bez přítomnosti jiných osob. Výsledkem takového šetření bývá zpráva o šetření a následně příp. závěrečné stanovisko, které již může obsahovat i návrh opatření k nápravě. Svou působnost může uplatnit také ve věcech práva na rovné zacházení a ochranu před diskriminací týkající se dětí (§ 1 odst. 5 a 21b zákona o VOP).

Ochránce může rovněž vystupovat v roli kolizního opatrovníka dítěte v řízení před soudem. Ústavní soud tuto možnost již několikrát využil.²⁸

Mezi další kompetence, které ochránce na poli ochrany práv dětí má, je doporučování vydání, změny nebo zrušení právního předpisu nebo vnitřního předpisu, vydávání doporučení k otázkám, které souvisejí s diskriminací a naplňováním práv osob se zdravotním postižením. Disponuje oprávněním podat k ÚS návrh na zrušení jiného právního předpisu nebo jeho jednotlivých částí.²⁹

Reálných kompetencí, které v současné době ochránce na ochranu práv dětí má, je tedy dostatek. Ať už těch dětí, které se na něho obrátily přímo, nebo těch, o jejichž ochranu požádal někdo jiný. Obě tyto agendy zajišťuje v současné době ochránce. Při úvahách o zřízení dětského ombudsmana někdy v budoucnosti musíme tedy důsledně zvažovat, jaká agenda by se do jeho kompetence měla přenést. Zda by se jednalo pouze o dětská podání nebo o veškerou agendu ochrany práv dětí. Jako druhá varianta se nabízí převedení veškeré agendy ochrany práv dětí pod jedno specializované oddělení ochránce spíše než do kompetence nově zřízeného úřadu. Tím by se vyřešila i otázka, v jaké věci bude který úřad jednat. Na zaměstnance specializovaného oddělení musí být ale kladeny mnohem větší nároky např. v oblasti vzdělání a následného udržování soft skills v oblasti práce s dětmi.

Pokud zde má být dětský ombudsman opravdu pro děti, musí být jeho kompetence pro děti co nejvíce transparentní. Pokud nedojde ke

²⁷ zákon č. 349/1999 Sb. o veřejném ochránci práv ve znění pozdějších předpisů

²⁸ Řízení vedená pod sp. zn. III. ÚS 459/03; II. ÚS 405/09; IV. ÚS 2244/09; I. ÚS 169/16.

²⁹ § 64 odst. 2 zákona o Ústavním soudu

sjednocení činnosti v této oblasti, lze jenom stěží očekávat výraznější nárůst dětských podání nebo větší informovanost dětí o tom, že je zde někdo, kdo jim může pomoci. Zřízení samostatného specializovaného oddělení místo zcela nového úřadu doporučuje i Výbor OSN pro práva dítěte pro menší země, kde vzniku samostatného úřadu brání například finanční situace. Ať už půjde o specializované pracoviště nebo o samostatný úřad, musí jeho činnost nutně směřovat k aktivnějšímu zapojování se do osvětové činnosti, k partnerství s různými dětskými skupinami (např. dětskými parlamenty), které se snaží upozornit na nezbytnost zapojování dětí do rozhodování, která se jich týkají atd. Běžnou praxí bývá také zřízení samostatných dětských skupin „jako poradních orgánů“ přímo v kancelářích dětských ochránců práv. Tyto aktivity do současné působnosti ochránce nepatří, proto by rozšířením jeho kompetencí musela být v budoucnosti upravena i zákonná působnost ochránce.

3. Koncept dětského ombudsmana

Již po desetiletí je ombudsman považován za podstatný prvek demokratického systému státu. Ombudsman prokázal svou nepostradatelnost nejenom jako významný mechanismus dohledu nad veřejnou správou, ale také jako důležitý prvek mimosoudního postupu při řešení konfliktů a zlepšení vztahů mezi úřady a jednotlivci prostřednictvím mediace a vyjednávání.³⁰

Koncept nezávislého orgánu monitorujícího činnost jiných úřadů při dodržování práv jednotlivců pochází ze Švédska, kde byl první ombudsman jmenován již v roce 1809. Tento vzor následovalo v roce 1919 Finsko, v roce 1955 Dánsko a roku 1962 Norsko. Za ta léta se již v mnohých zemích tento koncept usadil a představuje jednu z podob ochrany práv jednotlivců. Slovo „ombud“ ve švédštině znamená zástupce, zprostředkovatel, delegát atd.³¹

Koncepce ombudsmana je založená na myšlence, že si občané mohou stěžovat na činnost veřejných činitelů a že by jejich stížnosti měly být nezávisle posouzeny. Historici se dnes zabývají otázkou, jaké sociální podmínky ovlivnily založení tohoto institutu ve Švédsku. Zda to byla

³⁰ MIRLINDA, B. Role of Ombudsman Institution over the administration. *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Science*. IIPCCL Publishing, Tirana-Albania, vol 1, no 3, 2015, p. 232-233

³¹ Tamtéž, p. 233

švédská praxe respektování lidských práv nebo to bylo úsilí směřující k rozložení sil mezi švédského krále a parlament.³² Stejnou otázku bychom si při vytváření úřadu dětského ombudsmana měli klást dnes i my. Tedy: Jaké důvody a sociální podmínky ovlivňují vznik tohoto institutu u nás? Kritici myšlenky zřízení dětského ombudsmana často upozorňují na to, že se ČR snaží jeho zřízením pouze zastínit téma obecně špatné situace v oblasti ochrany práv dětí. Tyto nedostatky ale jeho zřízením nezmizí.

Ombudsman pro děti je tradičně definován jako nezávislý statutární orgán zřízený na podporu práv a zájmů dítěte. Jako zásadní lze vnímat fakt, že ve většině zahraniční literatury i na webových stránkách zahraničních dětských ombudsmanů je jeho působení vymezeno právě slovy „to promote“, nikoliv „to protect“, tedy že je to orgán, který poskytuje podporu právům dětí, nikoliv jejich ochranu. V tomto jazykovém výkladu můžeme spatřovat důležité pojítko s funkcí, kterou by měl do budoucna dětský ombudsman v ČR mít. Ochránce práv dětí, jak se mu v ČR taky říká, totiž přímo navádí k jasnému vymezení činnosti (chránit práva dětí), která ale ve výsledku nemusí odpovídat realitě. Chránit něčí práva vzbuzuje již od počátku velká očekávání. Dětský ombudsman by se měl ale hlásit spíše k funkci podpory než ochrany, což by ve skutečnosti i více odpovídalo jeho reálným možnostem. Diskuze týkající se názvu, který by měl tento úřad nést, se vedla také v Norsku, když zde byl úřad dětského ombudsmana zakládán. Příčinou této diskuze bylo zejména zohlednění označení, které bude následně korespondovat s reálnými kompetencemi, které budou navíc rozdílné od kompetencí a zaměření činnosti veřejného ombudsmana.³³ Často užívaným názvem je proto ve světě také kromě dětského ombudsmana i dětský komisař (např. Slovensko, které má od roku 2016 Komisaře pro děti). Mnoho již existujících ombudsmanů pro děti se liší od tradičního konceptu nejenom názvem. Zatímco v některých zemích je ustanovován jako statutární veřejný orgán, v jiných působí často na bázi neziskové organizace. V některých zemích zachovali jeho pravomoc jednat za účelem vyšetřování individuálních stížností, jinde

³² Tamtéž, p. 237

³³ FLEKKOY M. G. The Ombudsman for Children. Conception and developments. The ombudsman for Children. Conception and developments. In: The New Handbook of Children's Rights. Comparative policy and practice. ed. by Bob Franklin. Londýn: Routledge, 2002, p. 407

zase pro tuto činnost vytvořili navíc samostatný orgán advokáta pro dítě.

I navzdory existenci mnoha funkčních modelů se potýkají se stejnými otázkami týkajícími se jejich role v systému:

- Mají povinnost obhajovat, posuzovat nebo podporovat nejlepší zájem dětí?
- Měl by ombudsman jednat i v případě, když ochrana práv dítěte nebude v jeho nejlepším zájmu?³⁴

Navzdory tomu, že je každý ombudsman nebo komisař pro děti jedinečný, je možné vysledovat čtyři základní způsoby jejich vzniku, mandátu, vývoje a statusu:³⁵

1) dětský ombudsman ustanovený speciálním zákonem parlamentu (např. Norsko³⁶ a Island³⁷)

2) dětský ombudsman založený prostřednictvím „child welfare legislation“³⁸

3) dětský ombudsman fungující v rámci stávajících veřejných orgánů

4) dětský ombudsman vzniklý a fungující jako nezisková organizace.

Od toho se také odvíjejí také jejich kompetence v systému ochrany práv dětí.

4. Základní role a funkce dětského ombudsmana

Bez ohledu na různé podoby dětského ombudsmana by mělo jeho fungování splňovat následující kritéria (základní zásady):³⁹

³⁴ Ombudswork for Children. Innocenti Digest, UNICEF, 1997, p. 3

³⁵ Ombudswork for Children. Innocenti Digest, UNICEF, 1997, p. 4-6

³⁶ Ombudsman for Children Act 1981

³⁷ Act on Children's Ombudsman No. 83 1994

³⁸ př. Úřad Komisaře pro děti na Novém Zélandu byl zřízen prostřednictvím Children, Young Persons and Family Act z roku 1989. V ČR by to přicházelo do úvahy diskutovaným zákonem na podporu rodiny o ochranu dětí.

³⁹ K tomu viz např. REIF, L. The Ombudsman, Good Governance and the International Human Rights System. Dordrecht: Springer, 2004.

1. Nezávislost

Dětský ombudsman by rozhodně neměl být zřízen žádnou politickou stranou, zastupován žádným politikem, ani prosazovat myšlenky nějaké politické strany. Tento požadavek se ale netýká jenom úřadu jako takového, ale také osoby, která pak bude tento úřad zastávat a prezentovat.

2. Přístupnost

Přístupností je myšlena geografická dostupnost, tzn. jeho zřízení na takovém místě, které bude snadno přístupné většině dětí. Tedy ideálně v nějakém větším městě, s dobrým dopravním spojením, nikoliv v odlehlé, těžko dostupné lokalitě. Nabízí se také možnost zřízení centrálního pracoviště, které bude koordinovat činnost menších lokálních pracovišť.

3. Specializace

Ombudsman by měl mít „blízko k rozhodování“. Nemusí být tím, kdo v dané věci rozhoduje, a v zásadě by ani neměl být, měl by ale mít možnost toto rozhodování ovlivnit - například vydáním odborného stanoviska. Specializací se tedy myslí jednak odborná specializace týkající se ochrany lidských práv, ale rovněž specializace pro vymezený samostatný úřad nebo oddělení. Agenda ochrany práv dětí by neměla být rozprostřena do agend dalších oddělení jednoho úřadu, tak jak je tomu dnes v agendě ochránce. Měla by tvořit jeden specializovaný úsek, jehož zaměstnanci budou odborníci proškolení na práci s dětmi.

Pokud mají být dětská práva monitorována a podporována efektivně, je nezbytné, aby byl dětský ombudsman schopen ovlivňovat právo, politiku a praxi k dosažení většího dodržování dětských práv. Dále by měl být schopen napadnout individuální porušování práv, podporovat nebo vykonávat výzkum, podporovat povědomí o právech.

4. Profesionalita

Zaměstnanci úřadu dětského ombudsmana by měli být pravidelně vzděláváni v oblasti práce s dětmi v krizové situaci. Ať už pracují na samostatném úřadu nebo na samostatném oddělení v rámci činnosti jiného úřadu, musí být zaměstnanci zabývající se ochranou práv dětí v této oblasti na vysoké odborné úrovni.

Ke konkrétním aktivitám, které by mohl dětský ombudsman vykonávat, můžeme na základě analýzy kompetencí jiných obdobných úřadů v Evropě zařadit⁴⁰:

a) ovlivňování práva, politiky a praxe

Dětský ombudsman by měl být schopen identifikovat, kde stávající politika nebo praxe nerespektuje práva a zájmy dětí, a navrhnout opatření k řešení těchto problémů. Měl by se důsledně zaměřovat na vyhledávání a pojmenovávání nezbytných legislativních změn.

Pro to, aby mohl plnit tuto funkci, musí být respektován nejen na politické, ale také na lokální a regionální úrovni, stejně tak i u soukromých a neziskových organizací. Tato práce může v sobě zahrnovat definování priorit pro určité období, publikování zpráv doporučujících změny, komunikaci s vládou a orgány v legislativním procesu. Jako nezávislý orgán nemůže být dětský ombudsman součástí legislativního procesu, nemůže mít tedy přímý vliv na vznik a kontrolu zákonů týkajících se práv dětí. To ale neznamená, že nemůže mít významný poradní hlas.

b) řešení individuálního porušení práv

Řešení konkrétních případů není jinde ve světě samozřejmou náplní práce ombudsmanů. Objevuje se mnoho názorů pro i proti, zda se má ombudsman zabývat individuálními stížnostmi. Jednou z nejčastějších obav je jeho zahlcení případy a ztráta schopnosti věnovat se tématu z obecnějšího pohledu - možnost ovlivňovat legislativu, věnovat se celosvětovým trendům, vést informační kampaň pro děti atd. Zastupovat dítě v individuálním případě je samozřejmě něco jiného než mu poskytnout odbornou radu. Pokud se na ombudsmana obrátí dítě s prosbou o pomoc, může tento zareagovat v závislosti na přidělené kompetenci několika způsoby:

- nabídnout odbornou radu, jak ve věci dále postupovat, popř. na koho se obrátit
- prošetřit, jak v daném případě postupovaly ostatní subjekty, a případně nabídnout dítěti radu, jak dál (i zde je možný dvojí

⁴⁰ FLEKKOY, M. G. The ombudsman for Children. Conception and developments. In: The New Handbook of Children's Rights. Comparative policy and practice. ed. by Bob Franklin. Londýn: Routledge, 2002, p. 404 - 420

přístup - zda bude moci prověřovat činnost všech subjektů nebo výhradně veřejných orgánů)

- převzít nad případem a ochranou dítěte „kontrolu“ a zastupovat dítě při ochraně jeho práv

c) podpora nebo provádění výzkumu

Ombudsman hraje významnou roli v identifikaci mezer pro vyhodnocení naplňování závazků plynoucích z Úmluvy o právech dítěte a v provádění nebo podpoře výzkumu k vyplnění případných mezer. Monitoring je po dlouhá léta jednou z klíčových oblastí kontroly zákonnosti, prostřednictvím které ombudsman chrání základní práva.⁴¹

d) podpora informovanosti dětí o jejich právech

Článek 42 Úmluvy zakládá povinnost států s využitím odpovídajících prostředků široce informovat o zásadách a ustanoveních této úmluvy jak mezi dospělými, tak mezi dětmi. Základním úkolem ombudsmana by proto mělo být vyvíjení takových aktivit, které povedou k informování dětí o jejich právech a možnostech, jak se vymáhání svých práv domoci.

e) být hlasem dítěte

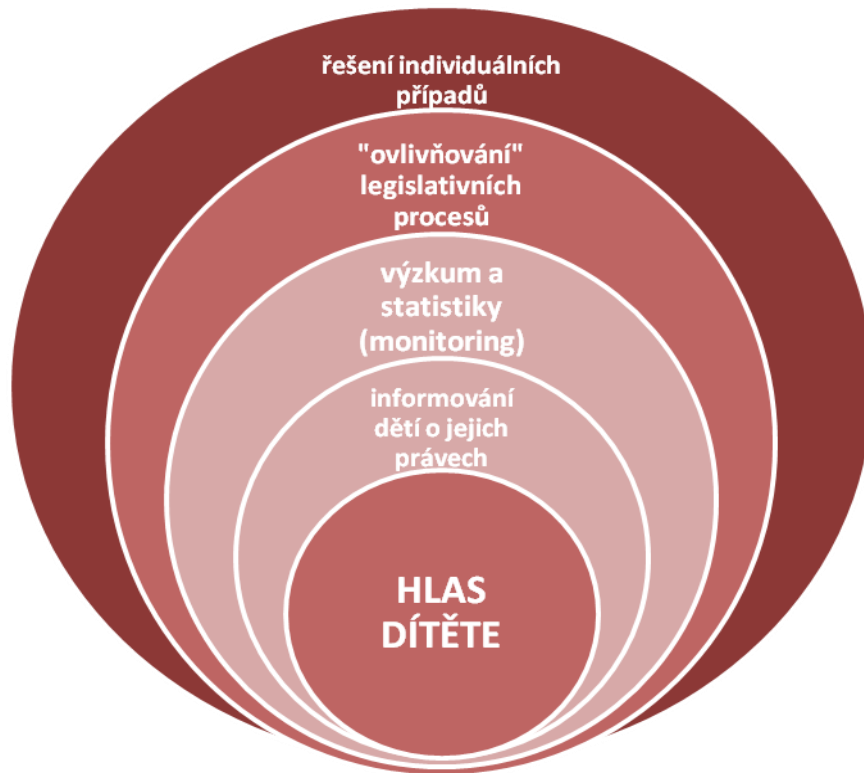
Procesem přenosu hlasu dítěte může ombudsman snadno identifikovat základní potřeby dítěte v oblasti ochrany a naplňování jeho práv. Současně ale také může být tím, kdo zajistí přenos základních informací směrem k dětem. Bude je tedy informovat o základních právech, která pro ně plynou z Úmluvy, a současně o možnostech, které jim k ochraně jeho práv systém nabízí. Být hlasem dítěte neznamená mluvit za ně, ale být zde pro děti a umožnit jim přístup k informacím. Jenom děti totiž mohou zbytku populace říci, jak vnímají svět, jaké problémy řeší, co vidí jako důležité a co vidí případně jinak než dospělí.

Ze zahraničních zkušeností plyne, že když děti dostaly příležitost obrátit se na ombudsmana, využily ji dokonce i předškolní děti. Děti byly schopné popsat problémy v mnohem širší perspektivě než

⁴¹ MIRLINDA, B. Role of Ombudsman Institution over the administration. Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Science. IIPCCL Publishing, Tirana-Albania, vol 1, no 3, 2015, p. 236

dospělí. V následném řešení jejich problému jim pak na základě této zkušenosti nedělalo problém obrátit se na úřady na lokální úrovni, když to bylo potřeba.

V praxi lze proto vnímat základní funkce dětského ombudsmana podle následujícího schématu:



Obrázek č. 1 – Vlastní zpracování autorky

Minimálním základem, který musí dětem nabídnout dětský ombudsman, je umožnit jim, aby zazněl jejich hlas. Být tedy úřadem, který je otevřený dětem, který naslouchá jejich problémům, který je připraven dítě vyslechnout a minimálně ho nasměrovat správným směrem. Tuto základní funkci na sebe v současné době převzal ochránce, který dětem umožnil se na něho obracet. Dětská podání řeší samozřejmě jinou formou než podání dospělých. Pokud bychom do budoucna uvažovali o ochraně práv dětí pouze ve formě jejich participace na hledání řešení problému, který se jich týká, tak může tuto funkci i nadále vykonávat ochránce. Vznik samostatného úřadu dětského ombudsmana pouze pro výkon této funkce není potřeba. Tímto „minimálním standardem“ by se ostatně měly ubírat všechny úřady, u kterých je možné, aby se na ně obrátily děti. Tedy všechny úřady by měly mít po vzoru ochránce alespoň upravené vnitřní procesy tak, aby byly child friendly nebo naplňovaly požadavky

„child rights based approach“⁴². Zejména musí být dětem přístupné a na jednání s nimi připravené. Děti musí vědět, že mohou tuto službu využít a že když tak učiní, mohou počítat s určitým standardem vyřízení jejich podání.

Druhým stupněm je informování dětí o jejich právech. To může mít pasivní i aktivní podobu. Pasivní podobou je situace, kdy se v nějaké věci na úřad obrátí samo dítě. Následně je mu podána informace o jeho právech a možnostech ochrany jeho práv. Aktivním přístupem je myšlena jakákoliv samostatná činnost v této oblasti - výuka na školách, přednášky a workshopy pro děti s tematikou ochrany práv, spolupráce se školami při zakomponování informací o dětských právech do školních programů atd. Toto v současné době vnímáme jako velký nedostatek. Jak ostatně plyne z výzkumu Mgr. Zdráhalové a Mgr. Blahutové v této publikaci, děti jsou o svých právech informovány opravdu minimálně.

Jednou z velice důležitých funkcí, kterou by měl dětský ombudsman zastávat, je výzkumná, analytická a statistická práce. Měl by se zabývat analýzou příčin ohrožení dětí v ČR, monitoringem ohrožených dětí, vytvářet prostor pro nezávislý sběr statistických údajů, který je v současné době v ČR tak roztráštěný, že není vůbec možné zjistit, kolik je v ČR ohrožených dětí, rodin, komu je nezbytné nabídnout jakou pomoc, které služby rodinám jsou poddimenzované, které naopak převyšují poptávku atd. Jako nezávislý orgán by měl mít možnost vykonávat všechny tyto aktivity.

Díky sběru dat, analytické práci i práci přímo s dětmi by měl mít dostatek zdrojů k podpoře harmonizace vnitrostátních právních předpisů a postupů s Úmluvou o právech dítěte, jejími opčními protokoly a dalšími mezinárodními nástroji týkajícími se práv dětí a prosazovat jejich účinné provádění, a to i poskytováním poradenství při uplatňování Úmluvy u veřejných a soukromých subjektů. Měl by zajišťovat, aby národní tvůrci hospodářské politiky zohledňovali práva dětí při stanovování a hodnocení národních hospodářských a rozvojových plánů. Přezkoumávat a podávat zprávy o provádění a monitorování stavu práv dětí, aby se zajistilo, že statistiky budou řádně rozčleněny a budou se pravidelně shromažďovat. Cílem sběru

⁴² viz kapitola Mgr. Robina Brzobohatého

takových dat by mělo být usnadnění odpovědných rozhodnutí, co je třeba udělat pro realizaci práv dětí.

V případě řešení individuálních případů dítěte rozlišujeme tři výše popsané varianty. Pro tyto činnosti je charakteristické riziko konfliktu s kompetencemi jiných subjektů, které by měly tuto činnost vykonávat. Jedná se v podstatě o činnost dětského advokáta a je otázkou, zda by měl tuto funkci zastávat dětský ombudsman, zda by neměla jeho činnost směřovat spíše k prověřování činnosti, resp. nečinnosti v případě angažovaných subjektů (např. prošetření činnosti OSPOD). Pokud bychom zůstali v současném zaměření činnosti ochránce, vztahovala by se práce na dětských podáních na posouzení, zda daná věc spadá do jeho kompetence, a pokud ano, tak prověření, jak bylo v dané věci postupováno a případně upozornění konkrétních úřadů na selhání a navržení nápravy. Otázkou ale zůstává, zda ve chvíli, kdy zde není dětský advokát, který by mohl kompetentně dítě zastupovat a nabídnout mu i další služby s tím spojené (např. být opatrovníkem dítěte), by tuto funkci neměl zastávat dětský ombudsman.

5. Činnost dětských ombudsmanů u partnerů projektu⁴³

Norsko

Norský ombudsman (*Barneombudet*) začal fungovat devět let před Úmluvou o právech dítěte. Mezi jeho kompetence patří:

- z vlastního podnětu chránit při jednání zájmy dětí,
- zajišťovat dodržování právních předpisů týkajících se ochrany dětských zájmů, včetně případů, kdy jsou norské právní předpisy a správní postupy v souladu s povinnostmi Norska podle Úmluvy,
- navrhopvat opatření, která mohou posílit bezpečnost dětí,
- předkládat návrhy opatření, která mohou vyřešit nebo předcházet konfliktům mezi dětmi a společností,
- veřejnému a soukromému sektoru zajišťovat dostatečné informace o právech dítěte a opatřeních nezbytných pro děti.

Ombudsman může jednat na základě podání někoho jiného nebo z vlastní iniciativy. Může přijímat stížnosti týkající se státních orgánů

⁴³ Popis praxe dětského ombudsmana u partnerů projektu - Norsko, Island.

a soukromých institucí spojených s nezletilými od dětí i dospělých.⁴⁴ Nejedná tak ale ve všech případech. Norský ombudsman totiž patří mezi ten typ ochránců práv dětí, které nevyřizují individuální dětská podání, ale zabývají se spíše koncepční prací při ochraně práv dětí. Ve specifických případech (zpravidla velice závažných) může ombudsman přistoupit také k prošetření individuálních podání. Nejvýznamnější činností ochránce práv dětí v Norsku je spolupráce s dětskou expertní skupinou, která zde funguje a se kterou ombudsman koordinuje různé strategie a koncepční změny při ochraně práv dětí. Při své činnosti vytváří expertní skupiny, jejichž úkolem je zajistit, aby byly děti úřady slyšeny a jejich mínění a zkušenosti byly brány v úvahu. Tato skupina v podstatě slouží jako poradenská skupina pro činnost ombudsmana.

Island

Na Islandu byla funkce ombudsmana zřízena v roce 1995. Je jmenován předsedou vlády, kterému každoročně předkládá zprávy o své činnosti. Má za úkol zlepšit postavení dětí a chránit jejich zájmy, potřeby a práva. Dětský ombudsman má za úkol usilovat o to, aby veřejné, soukromé a právnické osoby plně zohledňovaly práva, potřeby a zájmy dětí. Předkládá návrhy na prosazování zájmů dětí, ve veřejné sféře podporuje politické diskuze o záležitostech týkajících se nezletilých, usiluje o dodržování mezinárodních dohod o dětech, které tento stát ratifikoval, obhajuje ratifikaci jiných smluv.⁴⁵ Jeho hlavním cílem je ale být hlasem dítěte a zvyšovat participaci dětí na rozhodnutích, která se jich týkají. Při své práci intenzivně spolupracuje s neziskovým sektorem.

6. Základní právní rámec pro posouzení podoby, rolí a funkcí dětského ombudsmana v ČR

Jaký by tedy měl podle mezinárodních dokumentů být dětský ombudsman? Základní právní rámec pro posouzení podoby, rolí a funkcí dětského ombudsmana je možné vystavět z několika dokumentů. V první řadě je to Úmluva o právech dítěte. V roce 2002

⁴⁴ Informace získané na základě konzultace s partnerem projektu.

⁴⁵ REIF, L. C. The Ombudsman, Good Governance and the International Human Rights System. Dordrecht: Springer, 2004, p. 319

byl vydán General Comment 2⁴⁶ zabývající se právě úkolem nezávislých institucí pro lidská práva při prosazování ochrany práv dětí. Určitě bychom měli vést v patrnosti také General Comment 12⁴⁷ z roku 2009 o Právu dítěte být vyslechnuto. Následně jsou to tzv. Pařížské principy přijaté Valným shromážděním OSN v roce 1993.⁴⁸ V neposlední řadě je to Zpráva o ochraně práv dětí: minimální standardy a vnitrostátní úpravy, přijatá Benátskou komisí v březnu 2014.⁴⁹ Tyto minimální standardy poskytují pokyny pro zřízení, kompetence, odpovědnost, složení, nezávislost, způsoby fungování a kvazisoudní činnost takových vnitrostátních orgánů, jakými by měl být dětský ombudsman.

Výbor vydal všeobecný komentář o úloze nezávislých národních institucí pro lidská práva při prosazování a ochraně práv dítěte, aby povzbudil státy, které jsou stranami Úmluvy, ke zřízení nezávislé instituce pro podporu a sledování provádění Úmluvy. Pokud již takové instituce státy měly, vyzval je Výbor, aby přezkoumaly jejich status a účinnost při prosazování a ochraně práv dětí, jak je zakotveno v Úmluvě a dalších relevantních mezinárodních nástrojích.

Ve svých obecných pokynech v rámci pravidelných zpráv Výbor požaduje, aby státy, které jsou smluvními stranami Úmluvy, poskytly informace o *"každém nezávislém orgánu zřízeném za účelem podpory a ochrany práv dítěte"*, a proto se soustavně během svého dialogu se smluvními stranami tímto problémem zabývá. Výbor je toho názoru, že každý stát potřebuje nezávislou instituci zabývající se lidskými právy, která je zodpovědná za podporu a ochranu práv dětí. Hlavním zájmem Výboru je, aby byla instituce schopna nezávisle a účinně sledovat, podporovat a chránit práva dětí.⁵⁰

Pokud bychom požadavky kladené na národní instituce v rámci všeobecného komentáře č. 2 aplikovali na dětského ombudsmana, tak by měl mít k dispozici takové pravomoci, které mu umožní účinně vykonávat svůj mandát, včetně pravomoci vyslechnout jakoukoli osobu a získat veškeré informace a doklady potřebné pro posouzení situací spadajících do jeho působnosti. Tyto pravomoci by měly

⁴⁶ <http://www.refworld.org/docid/4538834e4.html>

⁴⁷ http://www.mpsv.cz/files/clanky/29615/Umluva_o_pravech_ditete.pdf

⁴⁸ <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/StatusOfNationalInstitutions.aspx>

⁴⁹ [http://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD\(2014\)005-e](http://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD(2014)005-e)

⁵⁰ <http://www.refworld.org/docid/4538834e4.html>

zahrnovat podporu a ochranu práv všech dětí, které spadají do pravomoci smluvního státu, nejen vůči státu, ale i vůči všem příslušným veřejným a soukromým subjektům.

Všeobecný komentář nám nabízí demonstrativní výčet jednotlivých typů činností, které by měla národní instituce zřízená za účelem ochrany práv dětí vykonávat. Mezi nejzásadnější patří:

- vyšetřování případného porušení práv dítěte na základě stížnosti nebo z vlastního podnětu v rámci svého mandátu,
- příprava a zveřejňování stanovisek, doporučení a zpráv o jakékoli záležitosti týkající se podpory a ochrany práv dítěte buď na žádost vnitrostátních orgánů, nebo z vlastního podnětu,
- podpora harmonizace vnitrostátních právních předpisů, předpisů a postupů s Úmluvou o právech dítěte, jejích opčních protokolech a dalších mezinárodních nástrojích v oblasti lidských práv týkajících se práv dětí a prosazování jejich účinného provádění, a to i poskytováním poradenství veřejným a soukromým subjektům při vypracovávání a uplatňování Úmluvy,
- přezkoumávání a podávání zpráv o provádění a monitorování stavu práv dětí,
- prosazování ratifikace vstupu do jakýchkoli relevantních mezinárodních nástrojů v oblasti lidských práv,
- ve světle článku 12 zajišťovat, aby byly vyslyšeny názory dětí k záležitostem týkajících se jejich lidských práv a při vymezování otázek týkajících se jejich práv,
- obhajování a usnadňování smysluplné účasti nevládních organizací zabývajících se dětskými právy, včetně organizací složených ze samotných dětí při vývoji vnitrostátních právních předpisů a mezinárodních nástrojů v otázkách týkajících se dětí,
- podporování porozumění a povědomí veřejnosti o významu práv dětí a za tímto účelem úzká spolupráce s médii a provádění nebo podpora výzkumných a vzdělávacích aktivit v této oblasti - v souladu s článkem 42 Úmluvy, který ukládá smluvním státům povinnost "přiměřeně a účinně učinit zásady a ustanovení Úmluvy všeobecně známými, a to jak pro dospělé, tak pro děti",
- pomoc při formulování programů pro výuku, výzkum a integraci práv dětí v učebních osnovách škol a v odborných kruzích,

- provádění vzdělávání v oblasti lidských práv, které se zaměřuje zejména na děti (kromě toho, že podporuje porozumění široké veřejnosti o významu práv dětí),
- zapojování se do procesů zprostředkování nebo smířčího řízení před případným podáním případů soudu,
- v souladu s článkem 3 Úmluvy, který ukládá smluvním státům povinnost "zajistit, aby instituce, služby a zařízení odpovědné za péči nebo ochranu dětí byly v souladu se standardy stanovenými příslušnými orgány, zejména v oblasti bezpečnosti, zdraví, počtu a vhodnosti svých zaměstnanců a příslušného dohledu ", tzn. uskutečňovat návštěvy dětských domovů (a všech míst, kde jsou děti zadržovány za účelem reformy nebo trestu) a institucí péče, aby mohly podat zprávu o situaci a vydat doporučení ke zlepšení.⁵¹

Při úvahách o zřízení jakékoliv národní instituce, ať už to bude dětský ombudsman, nebo dětský advokát, případně jiná instituce, je nezbytné zohlednit tyto mezinárodní standardy a závazky plynoucí pro nás z mezinárodních smluv.

Kromě právního rámce nebo jakýchsi standardů bychom při vytváření nové instituce neměli zapomínat na to, že Organizace spojených národů má dlouhodobý program pomoci při vytváření a posílení národních institucí pro lidská práva. Tento program podporovaný Úřadem Vysokého komisaře pro lidská práva (*OHCHR*) poskytuje technickou pomoc a usnadňuje regionální a celosvětovou spolupráci a výměny mezi národními institucemi pro lidská práva. Smluvní státy by měly tuto pomoc využít tam, kde je to nutné. Dětský fond OSN (*UNICEF*) rovněž nabízí v této oblasti odbornou a technickou spolupráci.

7. Závěr

Legislativa zabývající se dětskými právy je ve srovnání s legislativou týkající se ochrany práv dospělých stále velice slabá. Největší slabosti vyplývají zejména z toho, že práva dětí jsou většinou:

- nepřímá - právo je často dáno v zájmu dítěte dospělému (např. rodiči)

⁵¹ <http://www.refworld.org/docid/4538834e4.html>

- podmíněná - právo je platné pouze za splnění určité podmínky, např. pokud jsou rodiče ochotní spolupracovat
- neexistující - v porovnání s právy dospělých – dospělí mají při splnění stejných podmínek některá práva, která děti vůbec nemají, i když není zřejmé, proč tomu tak je, když jsou to stejné lidské bytosti.⁵²

Odborné diskuze, které se k tématice dětského ombudsmana vedou, se těmito „stereotypům“ nevyhýbají. Mezi nejzásadnější nedostatek při vedení jakékoliv veřejné rozpravy na toto téma lze zařadit převládající diskurz chránící dítě jako to malé, neschopné, bezbranné.

Zřízením dětského ombudsmana by ze strany ČR mohly být narovnané následující nedostatky:

- vytvoření chybějící instituce, která by bez ohledu na výsledné kompetence byla jedinečná a specifická svým zaměřením výhradně pro děti
- v procesu internalizace pojetí dětských práv a jejich ochrany, ale zejména při vnímání nezbytnosti změny přístupu k jednání s dětmi by tato instituce znamenala zdůraznění důležitosti tohoto celého procesu
- nenaplněné požadavky Výboru OSN pro práva dítěte, který již několik let upozorňuje na neexistenci takové instituce v ČR.

Opora pro zřízení institutu dětského ombudsmana pochází ale spíše z rámce dětských práv než z povinnosti dospělých zajistit pro děti náležité služby. V rámci lidských práv jsou děti více občany než pouhými příjemci služeb. Jsou považovány za jedinečnou skupinu vyžadující zvláštní opatření k ochraně svých práv, protože samy nemají dostatečnou moc je prosadit, včetně faktu, že nemohou volit.⁵³ Hlavním úkolem dětského ombudsmana by mělo být spíše prosazování práv dětí než kontrola pochybení byrokratického systému. Národní instituce tohoto typu hrají klíčovou roli při prosazování respektování názorů dětí ve všech záležitostech, které se jich týkají, jak je uvedeno v článku 12 Úmluvy, a to vládou

⁵² FLEKKOY M. G. The Ombudsman for Children. Conception and developments. The ombudsman for Children. Conception and developments. In: The New Handbook of Children's Rights. Comparative policy and practice. ed. by Bob Franklin. Londýn: Routledge, 2002, p. 407

⁵³ REIF, L. C. The Ombudsman, Good Governance and the International Human Rights System. Dordrecht: Springer, 2004, p. 294-295

i celou společností. Tato obecná zásada by měla být použita při vytváření, organizaci a činnosti národních institucí pro lidská práva. Instituce musí zajistit, aby měly přímý kontakt s dětmi a aby byly děti náležitě zapojeny. Při zřízení funkce dětského ombudsmana by rozhodně neměla být opomenuta dětská rada, která by měla být vytvořena jako jeho poradní orgán a usnadnila by účast dětí v záležitostech, které se jich týkají.

Pokud je ale primárním účelem vytvoření úřadu pomáhajícího dětem, musíme do diskuze nejenom děti zapojit, ale zejména odhlédnout od potřeb dospělých odborníků, kteří chtějí něco zachránit, a začít přemýšlet nad tím, co ve skutečnosti potřebují děti a nikoliv systém. To, co ČR zřízení dětského ombudsmana může ve skutečnosti přinést, je:

- posílení respektu k dětským právům,
- vytvoření symbolu ochrany práv dětí,
- zpřehlednění chaotické situace dětem,
- sjednocení kompetencí v rukou jednoho subjektu a tím ulehčení přístupu dětem.

V dnešním pojetí vzbuzuje ombudsman pocit bezpečí, ochrany a svobody a lze ho považovat za autonomní soudnictví, které se snaží prosazovat myšlenky právního státu, demokracie a lidských práv.⁵⁴ Na druhou stranu se ale současná situace sociálně-právní ochrany dětí potýká s výzvami, na které je nutné reagovat velice urgentně, jinak by mohly mít dalekosáhlejší dopad. Takovým tématem je např. ustanovování opatrovníka dítěte v civilním sporu. Jak plyne z nálezu Ústavního soudu,⁵⁵ pokud soud ustanovuje dítěti jako straně sporného občanskoprávního řízení opatrovníka, měl by zpravidla s ohledem na nejlepší zájem dítěte ustanovit advokáta. Specializovaní advokáti pro děti ale v ČR nejsou.⁵⁶ Praxe ustanovování opatrovníka dítěti není v současné době jednotná. Dítěti je kromě OSPOD ustanovován například advokát, Liga lidských práv (nález sp. zn. II. ÚS 3765/11),

⁵⁴ MIRLINDA, B. Role of Ombudsman Institution over the administration. Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Science. IIPCCL Publishing, Tirana-Albania, vol 1, no 3, 2015, p. 239

⁵⁵ I. ÚS 3304/13 ze dne 19. 2. 2014

⁵⁶ Příkladem dobře fungující praxe advokátů pro děti může být například Německo.

nadace Naše dítě (nález sp. zn. IV. ÚS 2244/09), Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí (nález sp. zn. I ÚS 2643/13).

Advokacie pomáhá dětem a mladým lidem prezentovat jejich názory, podporovat a ochraňovat jejich práva prostřednictvím dětského přístupu.⁵⁷ Úkolem advokacie pro děti je mluvení s dětmi a mladými lidmi a prosazování jejich názorů a práv. Nelze tedy očekávat, že se toto zmocnění dostane dětem od advokátů, kteří nebudou pro tuto práci specializovaní.

V nejbližší době lze proto za velice aktuální označit kromě otázky zřízení dětského ombudsmana také otázku opatrovníka dítěte nebo dětského advokáta. Tyto otázky by měly být diskutovány společně, protože tak, jak bylo naznačeno výše, je možné je obsáhnout společně minimálně v podobě jakéhosi dočasného řešení sloučením některých funkcí v ruku jednoho orgánu.

⁵⁷ Thomas, Nigel. Independent Advocacy for Children and Young People: Developing an Outcomes Framework. Children and Society Volume 31, 2017, p. 365

Uplatňování participace při práci s rodinným systémem v kontextu sociální práce

Eva Janíčková

1. Úvod: Participace jako efektivní nástroj při práci s rodinným systémem

Kapitola je věnována možnostem systémové práce s rodinou se zaměřením na participaci jako účinný nástroj efektivní spolupráce. První část je věnována autorce Insoo Kim Berg, která ve své knize Posílení rodiny popisuje jednoduchým, stručným a srozumitelným způsobem užitečné postupy používané při práci s rodinou. Tyto metody a techniky poskytují podporu nejen klientům, ale také pracovníkovi, jehož role průvodce procesem zkompetentňování rodiny klade vysoké nároky také na jeho kompetence. Druhá část je věnována dvojici Jaako Seikkula a Tom Erik Arnkil, kteří ve své knize Otevřené dialogy popisují práci s rodinou s důrazem na setkávání sítí klienta v psychosociální práci, která je také nedílnou součástí systémové práce s rodinou, která vždy patří do širšího kontextu - sítě.

Přínosem „posílení rodiny“ a „otevřených dialogů“ je synergetický efekt při systémové práci s rodinou, kdy dochází nejen k vyřešení nelehké situace rodiny, ale také k vzájemnému obohacení mezi pracovníky a členy rodiny. V participativním setkání nejde jen o odborný, ale především o lidský kontext, který následně určuje úspěšnost spolupráce. Pokud nejsou pevné základy založeny na kvalitním vztahu klient - pracovník, ani sebelepší odborné intervence se neseťkají s žádoucí odezvou. Nelze rozhodovat o dětech bez dětí, o rodičích bez rodičů, o životě bez lidských bytostí.

„Posílení“ spočívá ve zkompetentňování, „Dialog“ v aktivním naslouchání, spolupráce ve spoluvytváření - „Participaci“. I malé podněty mohou způsobit velké změny a přijetí, pochopení a podpora jsou podněty velkými. Důležité je vzájemně se vnímat jako součást jedné skupiny, nikoliv jako společenský systém proti dysfunkční rodině, která potřebuje „opravit“, neboť systém podpory vznikl právě v důsledku existence dysfunkčních rodin a jejich potřeby podpory. Každý systém má schopnost seberegulace, proto je nezbytná důvěra pracovníka/odborníka ve schopnost klienta/rodiny být „expertem“ na svůj životní příběh.

Zkušenosti ze zahraničí jsou přínosnými impulsy pro posílení dobré praxe v ČR, proto bych se ráda zmínila o inspiracích také např. z Islandu, kde je cílem zákona na ochranu dítěte zajistit, aby dětem, které žijí v podmínkách považovaných za neakceptovatelné, byla poskytována nezbytná pomoc a péče. Tato péče je velmi různorodá počínaje podporou, která je poskytována v podmínkách domova, přes kurzy pro rodiče, které je provádějí výchovou jejich dítěte až po opatření, kdy dítě kvůli rozsahu problému dočasně opouští své opatrovníky. Děti samy jsou považovány svým způsobem za experty na své vlastní životy, neboť mohou mít hodnotné znalosti a zkušenosti, kterým je nasloucháno a jsou zvažovány, pokud je to možné. Hlavním cílem ochrany dítěte je pomoc a posílení úlohy rodiny - zákony na ochranu dítěte stanovují, že je nutné brát zřetel na rodinu, a proto je na prvním místě často hledán mírnější přístup. Někdy je však rozsah problému s opatrovníky dítěte tak velký, že je nutné přijmout nezbytná opatření. Síla na Islandu je v tom, že je malá země, takže komunikační cesty jsou krátké a systém není komplikovaný. Je snadné nalézt ty, kteří jsou odpovědní a obvykle jsou to osoby, které mohou události rozpochybovat a vytvářet možnosti tak, aby v případě, že se vyskytnou komplikace, systémy pracovaly v synergii.

2. Posílení rodiny - Insoo Kim Berg

Insoo Kim Berg byla ředitelkou a spoluzakladatelkou Centra pro krátkou rodinnou terapii v Milwaukee ve státě Wisconsin, USA, dále působila jako konzultantka řady sociálních zařízení a škol a jako lektorka na mnoha místech v USA, v Evropě, na Dálném východě a v Austrálii. Byla odbornicí na práci s multiproblémovými rodinami, s lidmi závislými na alkoholu a drogách, s bezdomovci a s delikventní mládeží i jejich rodinami.¹

Kniha Posílení rodiny pomáhá pracovníkům orientovat se při ochraně dětí v tom, co mají dělat a nedělat, aby změnili vztah dětí, jimiž se zabývají, a jejich rodin. Upozorňuje na skutečnost, že i když jsou různé legislativní a materiální nástroje pomoci, taková pomoc není dostačující k tomu, aby vnesla změnu do složitosti problémů, které

¹ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 8.

jsou charakteristické pro rodiny, s nimiž se pracovník setkává. Klíčové je naučit se pracovat s rodinami, které nechtějí, aby se s nimi pracovalo. Insoo Kim Berg ve své knize navrhuje specifické postupy, které mají pracovníkům pomoci zacházet s každou rodinou jejími „jedinečnými způsoby spolupráce“. Dále používá přístup orientovaný na řešení, s jehož pomocí posiluje klienty a zprostředkovává jim optimistický pohled, což je nezbytné v oblasti, kde se klienti i pracovníci ocitají pod velkým tlakem a mohou skončit s pocitem beznaděje a neúčinnosti.²

2.1 Na rodinu zaměřená služba

V této kapitole je představen přístup „na rodinu zaměřené služby“, což zahrnuje systémovou práci s rodinou ve smyslu připojení se na rodinný systém zevnitř a spolu s podporujícími intervencemi pomoci rodině hledat nové vzorce chování, a tím i nové strategie řešení problémů.

Na rodinu zaměřená služba³

Na rodinu zaměřená služba (Family Based Services, FBS) je specializovaná služba péče o děti (child welfare), která si jako cíl intervence primárně stanovuje rodinu namísto oddělené péče o děti a o rodiče. Filosofii FBS je přesvědčení a víra, že nejlepší cestou k poskytnutí pomoci dítěti je podpora a posílení rodiny jako celku. Rozvíjení existujících vztahů mezi rodiči a dětmi a podpora kompetentního jednání rodičů jsou dlouhodobě nejlepší cestou k ochraně. Klinické zkušenosti často ukazují, že i hrubě týrané a zanedbávané dítě touží po svých rodičích a chce „domů“. FBS je určena k intenzivní a časově omezené spolupráci s rodinou na základě využití zdrojů rodiny s formální i neformální sítí zdrojů z širšího prostředí.

FBS bere rodinu jako partnera při rozhodování a určování cílů a hledá, respektuje i využívá přednosti a zdroje rodiny. Tím rodině pomáhá vidět její kompetence a možnosti řídit vlastní život. *Rodina se tak cítí posílena, může dětem vytvářet bezpečné a láskyplné prostředí a přitom*

² BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 13-14.

³ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 16-21.

si zachovávat jedinečné kulturní i jiné charakteristiky. Taková forma pomoci umožňuje rodinám žít nezávisle a s minimem vnějších zásahů. Pokud jsou používány praktiky založené na předpokladu jednoduché příčiny a následku viděné z individuální perspektivy, přináší to víc těžkostí a traumat právě dětem. Děti jsou vnímány jako oběti špatného rodičovství a řešením je odebrání dětí rodičům nebo jejich zařazení do alternativních programů do té doby, dokud se rodiče nenaučí novým a lepším dovednostem. Předpokladem je, že po návratu dítěte bude rodina fungovat lépe. Bohužel snaha zachránit děti před špatnými rodiči je nejen trestem pro děti, ale problémem je i to, že čím déle jsou děti a rodiče od sebe odděleni, tím těžší je dát je znovu dohromady.

Při práci s rodinou je přínosné zaměřit se spíš na klientovy přednosti než na jeho nedostatky, hledat výjimky z problému, pomáhat jim konstruovat jinou budoucnost pomocí otázky na žádoucí stav (zázračné otázky) a stanovovat malé a dosažitelné cíle. Výchozím předpokladem je, že změna je nevyhnutelná. Úlohou pracovníka je respektovat klienty a oceňovat jejich odvahu bojovat s problémy vlastního života. Je důležité umět vytvořit pozitivní vztah klienta a pracovníka, zhodnotit změnu, klást otázky, které vedou k řešení, a užívat další různé techniky intervencí.

Charakteristiky programu FBS:

- Základním posláním je poskytovat služby rodině jako celku s cílem ochránit ji a současně posilovat bezpečí jejích členů.
- Poskytovaná služba je intenzivní, bezprostřední a orientovaná na cíl.
- Službu poskytuje tým pracovníků (obvykle sestavený z případového manažera, z pracovníka/terapeuta a z pomocné skupiny, jako jsou pomocníci v domácnosti či pečovatelky). Po posouzení potřeb rodiny jsou stanoveny jasné cíle, plán postupu a časový rozvrh. Klienti se účastní každé fáze od začátku do konce.
- Každý pracovník se věnuje určitému počtu případů v určené časové periodě (90 dní, 120 dní, 6 měsíců). Většina péče je poskytována doma, ačkoliv některé programy umožňují i návštěvy v instituci.

- Některé programy kombinují základní služby a specializovanou pomoc pro případy zahrnující sexuální zneužívání, zneužívání drog a alkoholu či fyzické násilí.
- FBS byla vytvořena, aby odpovídala na individuální potřeby každé rodiny. Proto je *přístup k pomoci upravován každé rodině na míru*.
- Rozhodování o zahrnutí určitých pracovníků se děje při přijímání rodiny a průběžně se konají časté případové porady.

Výhody:

- Menší počet případů znamená intenzivnější kontakt s rodinou a pracovníkovi dává více informací.
- Průběžné sledování fungování rodiny umožňuje pracovníkovi zasáhnout v pravou chvíli.
- Pokud pracovník vidí klienty měnit se k lepšímu, roste i jeho zaujetí, klientům se vede lépe a případ se může brzy uzavřít.
- *Nabídka služeb, které vedou ke zlepšení fungování rodiny.*
- Nalezení specifických, konkrétních a měřitelných cílů, k nimž se budou klient a pracovník společnou prací ubírat, někdy i s časovým limitem, pomáhá oběma mobilizovat energii a zdroje, čímž narůstá šance na úspěch.
- Týmový přístup k práci usnadňuje rozhodnutí, která musí pracovník průběžně činit.
- FBS snižuje riziko syndromu vyhoření, energie a nadšení pracovníků snadno „nakazí“ i klienty.

Nevýhody:

- *Požadavek na pracovníka, aby změnil přístup k práci, tedy aby začal uvažovat jinak o svém postavení a o rodinách, s nimiž pracuje* - to vyžaduje nové dovednosti a pracovní postupy.
- Pracovník postupuje pružně, nápaditě, trpělivě a tvořivě.
- Podpora a porozumění filosofii FBS ze strany vedení, supervizorů a průběžný trénink pracovníků.
- *Uvědomění pracovníka, že práce, kterou nyní dělá, mnohdy až v budoucnu změní klientův život.*

FBS a terapie⁴

Základní pojmy a filosofie FBS jsou hluboce ovlivněny rodinnou terapií, neboť chování jedince se odehrává v kontextu jeho prostředí. Toto prostředí ovlivňuje jeho chování. Změnou pojetí slova „problém“ (= interakce) se mění také smysl paralelního slova „řešení“ (změna interakčních vzorců). Následkem toho se předmětem pozorování i předmětem péče stala rodina, nikoliv jednotlivci. *Pracovník tedy nepůsobí na jednotlivé dítě či rodiče, aby se změnil, nýbrž dítě i rodiče jsou bráni jako zdroje této změny.*

Terapie orientovaná na řešení⁵

Terapie orientovaná na řešení (solution focused therapy, SFT) je model intervence vyvinutý a popsáný Stevem de Shazerem, Insoo Kim Berg a jejich kolegy v Centru pro krátkou terapii a chápe lidský život jako nepřetržitý proces změn. Velkou pozornost věnuje výjimce z problému, tzn. hledání malé změny ve stabilitě problémového stavu a nahlíží na takové výjimky jako na klíč k nalezení řešení. Je snadnější rozšířit již existující než vyvářet něco do té doby neexistujícího.

Výjimky jsou chvíle, kdy se očekávaný problém nevyskytuje. Většině klientů se výjimka z problému nezdá důležitá. *Avšak pokud se rodiči i dítěti podaří najít způsob, jak opakovat chování, jež souvisí s výjimkou, problematické situace přestanou být tak nepřekonatelné, stanou se zvládnutelnými a nakonec zmizí.*

Je snadnější a přínosnější konstruovat řešení než odstraňovat problém. Např. *kroky, které činí pracovník na „ochranu dítěte“ před špatným zacházením nebo chybějící péčí rodičů, jsou zásadně odlišné od těch, které by stejný pracovník mohl udělat, pokud bude zaměřen na „vytváření bezpečí“ téhož dítěte.*

K rychlému nalezení řešení vede také porozumění a pozornost pro změny před domluvou na setkání a prvním setkání klienta s pracovníkem. Jakmile klient učinil pozitivní, k cíli vztažené změny, má pracovník za úkol zesílit je, podpořit a pomoci klientovi tyto pozitivní změny, které sám od sebe učinil, opakovat.

Změny, které mohou nastat, jsou různé: týkají se pocitů, vnímání nebo chování. Pokud se člověk jinak chová, přicházejí změny pocitů

⁴ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 21-23.

⁵ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 23-29.

a vnímání. Je to vzájemně propojeno, je těžké určit, co přichází první, nicméně opakováním těchto drobných, ale úspěšných forem chování vzniká základ pro řešení.

Terapie zaměřená na řešení sleduje klientovy cíle, které musí být dobře formulované, přesně popsané a dostatečně konkrétní, aby se staly vnějšími ukazateli toho, že nastávají vnitřní změny. V této fázi se používá technika zázračné otázky, kdy „obraz zázraku“ (žádoucího stavu) vede ke zmapování toho, kam se klient chce dostat, a k hledání, co je potřeba k dosažení kýžené změny udělat.

Přístup zaměřený na řešení vyžaduje významnou změnu pracovníka jednání. Pokud je řešení tvořeno zevnitřku systému, je snadněji přijatelné, protože je přirozenou součástí rodinného systému. Pokud je řešení utvářeno klientem a nikoliv vkládáno do systému zvenčí, změny nastávají rychleji a pravděpodobnost nezdaru je výrazně omezena.

3 pravidla přístupu zaměřeného na řešení:

- *Nespravuj, co není rozbité.*

Mnohé z příčin, kvůli nimž klienti přicházejí do kontaktu se sociální pomocí, pramení z extrémně odlišných kulturních a životních stylů.

- *Dělej víc toho, co funguje.*

Rozšiřování období úspěšnosti je daleko snadnější než zvládání nového či odlišného chování.

- *Když něco nefunguje, nedělej to, dělej něco jiného.*

Signály, že je třeba dělat něco jiného⁶

- Existují případy, kdy je pracovníkovi jasné, že dělat „víc toho samého“ nedostačuje a že je třeba zásadně změnit chování a přijít s novými způsoby interakce.
- Ačkoli z problému existují zřejmé výjimky, klient není připraven je rozeznat.
- I když pracovník s klientem pečlivě hledají výjimky, zdá se, že neexistují.
- Představy o řešení problému (o zázraku) ukazují na potřebu nových způsobů chování klienta.
- Klient je jednoznačným „zákazníkem“ a je ochoten řešit

⁶ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 125-143.

problémy, ale jedině tehdy, pokud pracovník přijde s tvořivými a inovativními představami, co dělat.

Při práci s klientem může pracovník vyjít ze základních principů různých intervencí a přizpůsobit je, aby „seděly“ jedinečné situaci každé rodiny. Přínosné je nejprve zkusit to nejjednodušší, nejsnadnější a „nejkonzervativnější“. Důležité je také vyhodnotit, zda jde o intervenci pro návštěvu, stížnost či zakázku.

Intervence pro návštěvu, stížnost i zakázku

1. Oceňování

- Oceňovat lze cokoliv, čeho si pracovník všimne a co může klientovi posílit jeho sebeúctu a pocit kompetentnosti.
- Přínosem je, že se klient může naučit tomuto přístupu i ve vztahu se svými vlastními dětmi, učiteli, příbuznými nebo jinými důležitými osobami ve svém životě.

2. Porady během sezení

- Je to způsob, jak zvýšit vlastní efektivitu tím, že pracovník dostane čas k uspořádání myšlenek a shrnutí dojmů.
- Pracovník může poskytnout klientovi více užitečných nápadů.

3. Normalizace

- Technika ujišťující klienty, že to, co dělají, nevybočuje za daných náročných okolností z běžného normálu lidského chování.

4. Iluze volby

- Podstatná není volba samotná, ale pocit klienta, že volbu má - drobná rozhodnutí usnadní provést konkrétní věci.
- Při práci s klientem může vytváření iluze volby usnadnit dohodu skrze zážitek volby a podpořit volbu něčeho, co je klientovi nepříjemné.

Intervence pro stížnost a zakázku

1. Přeznačkování

- Klient má možnost něco změnit a zároveň si „zachovat tvář.“ V důsledku přeznačkování vidí situaci jinak a dokáže nalézt řešení způsobem, který ani nepředpokládal.
- Přeznačkování - depresivní/tichý, obrácený do sebe - jejich vlastní chování klientům pomůže myslet, cítit a jednat odlišně.

2. Zaměření na to, co je dobré

- Pracovník podporuje klienta v tom, aby zaměřil pozornost na to, co potřebuje ke zlepšení, a všiml si způsobů akce a reakce ve vztazích, které fungují dobře.
- Klientovi to dává pocit, že svůj život úspěšně zvládá a získává kontrolu.

3. Externalizace problému

- Technika se používá v situaci, kdy je pragmatické a realistické nikoli s klientem soupeřit, ale následovat jeho tendenci svést vinu na vnější okolnosti.
- Pracovník může navrhnout různé způsoby, „jak krotit obludu“ (nežádoucí způsob chování), a tak zaměřovat klienta na to, aby bojoval s tím, co ho přivádí do potíží.

4. Rozštěpení (tým - pracovník, pracovník - supervizor)

- Technika se používá v případě, když je klient pod těžkým psychickým tlakem a nemůže se rozhodnout mezi dvěma stejně přitažlivými, ale protichůdnými nabídkami či možnostmi.
- Pracovník obvykle zaujme motivovanou stranu, která chce riskovat při hledání řešení, a tým ambivalentní stranu zdůrazňující přání ochránit se před změnou.
- Pracovník zaujme „zmatený postoj“, kdy dává najevo nejistotu, co je pro klienta lepší, neboť má pocit, že obě cesty mají v sobě něco dobrého i špatného.

Intervence pouze pro zákazníka

1. Zaměření na to, co děláte, když něco zvládáte

- Někdy jsou menší změny lepší, neboť klientovi usnadňují zažít úspěchy, které posílí další změny.
- Pracovník podporuje klienta, aby zaměřil pozornost na pozitivní změny ve svém životě, tzn. co dělá, co a kdo mu pomáhá.

2. Změna malé části ve známém vzorci

- Všechny vzorce chování vztažené k problémům se řídí nějakými pravidly, takže změna malé části vzorce někdy působí jako velká změna, která zasahuje do opakování „stále stejného problému“.
- Pracovník může s klienty např. strukturovat sezení jako „pracovní porady“, kdy na prvním sezení klienti/manželé předloží pouze seznam problémů, na druhém dojde ke srovnání

obou seznamů a na třetím k navržení řešení. Tato odlišnost při způsobu komunikace a řešení těžkostí zvyšuje šanci na úspěch.

3. Tajné znamení

- Technika se využívá u rodin se sklony k násilí. Dobře funguje také u malých dětí.
- Technika vychází z toho, že bezpečí je nejdůležitější faktor při práci s rodinami, kde se vyskytuje násilí.
- Pracovník a všichni členové rodiny se dohodnou na určitém předmětu, který budou všichni užívat coby signál. Zmizení předmětu je signálem zbytku rodiny, že se někdo bojí, a proto je potřeba zavolat pracovníka nebo policii.

4. Tajné uklidňující poselství

- Tato intervence využívá vlastní vnitřní kapacitu k sebeuzdravování a je užitečná u extrémně ohrožených či traumatizovaných klientů nebo u někoho v krizi.
- Pracovník nechá klienta vymyslet uklidňující slovo, symbol či větu, které jsou pro něj významné a vyjadřují něco pozitivního. Toto pak klient napíše na kousek papíru nedominantní rukou (potřebuje k tomu více úsilí a slova pak často vypadají jako psaná dětskou rukou). Kdykoliv se klient bude cítit vyděšený, nejistý nebo úzkostný, může lístek vyndat a zklidnit se. Pokud se používáním potrhá nebo přestane mít smysl, klient může vytvořit něco jiného.

5. Chovej se jako po zázraku

- Pracovník nechá klienta poté, co od něj dostal popis zázraku v konkrétních, realistických a měřitelných pojmech, aby si určil nějaký den, kdy si řekne, že zázrak nastal. V tento den klient dělá všechno jako po zázraku a sleduje, co se změní s ním samotným, s jeho rodinou i ve způsobu, jak na něj reaguji ostatní.

6. Růžový slon

- Ideální intervence u někoho, kdo se cítí bezmocný, slabý a jako vztahová oběť.
- Některé *děti* se mohou stát terčem posměchu a týrání a pracovník může dát dítěti „*tajnou zbraň*“, která mu dá pocit moci a schopnosti řídit vlastní život, což přeruší typické způsoby interakce mezi ním a násilníky.

- „Tajnou zbraní“ je představa, která v kritické situaci pomáhá klientovi reagovat sebevědoměji (např. silný růžový slon jako imaginární pomocník nebo představa, že je tyran bezzubý, nahý apod.).

7. Úkol předvídat

- Občas klienti referují, že výjimky z problému nastávají, ale jsou mimo jejich kontrolu.
- Klient dostane od pracovníka za úkol předvídat a zaznamenat, jaký bude další den. Na konci dne pak zapíše, jaká byla skutečnost, a zároveň předvídá následující den. Na sezení pak pracovník s klientem provede rozbor těchto záznamů, které přinášejí řadu zajímavých pohledů na klientovu schopnost změnit zdánlivě náhodnou či samovolnou výjimku v úmyslnou.
- Pracovník může prohloubit a posílit klientovy objevy toho, jak dělat víc takových úmyslných výjimek, s cílem podpořit jeho úspěchy.

2.2. Úvodní fáze

Kapitola se věnuje úvodní fázi práce s rodinou, která je vlastně odrazovým můstkem pro další spolupráci mezi pracovníkem a klientem. Je fází, kdy pracovník reflektuje rodinu, ale současně sebe sama, neboť je důležité, aby pracovník v důsledku svého subjektivního hodnocení klienta nezvolil nevhodné strategie spolupráce. Naopak je nutné, aby pracovník pochopil nastavení klientů a podle toho zvolil i způsob komunikace včetně propojení se s ostatními aktéry systému pomoci.

Úvodní fáze⁷

Během úvodní fáze spočívá zneužití posuzování v tom, že je pojato jako seznam všeho negativního o klientovi. Takový soupis dokládá, že je klient předurčen v životě selhat, a proto je snadné zaujmout k němu ještě před první návštěvou negativní postoj. Tento přístup klientovi nepomůže, neboť to, co si pracovník myslí a cítí, se vždy promítne do jeho jemných neverbálních signálů. Ve chvíli, kdy pracovníka zahltní klientovy problémy, má tendenci hledat, čím obhájit svůj nezdár, a tak začne klienta popisovat jako „nespolupracujícího“,

⁷ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 30-35

„nemotivovaného“, „bez náhledu“, „v odporu“ apod. Stejně tak nemusí klient souhlasit se „seznamem problémů“, protože má vlastní představu o tom, jaký je jeho problém. Pak dochází k nesouladu, a tedy i k různému náhledu na to, co s problémy dělat.

Pokud se chce pracovník nespolupráci vyhnout, je nutné „posoudit“ klientův stav tak, že se sepíše, co má dělat klient a co pracovník. Tím je vytvořen plán postupného odstraňování problémů zaměřený na malé změny a zahrnující seznam činností, které obě strany posunou směrem k řešení. Cílem tedy není představovat, co je u klienta špatné, ale naopak vytvořit společně s klientem mapu, aby se v rámci spolupráce dostaly obě strany tam, kam chtějí. Vzhledem k tomu, že průvodcem je pracovník, bude mapa pro něj možná ještě užitečnější než pro klienta.

Než se však pracovník setká s klientem poprvé, je nutné shromáždit všechny údaje o jeho případě. Všechny informace, co nedělat, jsou ukryté v dostupných materiálech. Dále by si měl pracovník odpovědět na otázky, které mu už před setkáním umožní získat představu o rodině:

- Jakou představu máte o této rodině?
- Co pokládáte za nejsilnější téma v tomto případě?
- Které téma je pro klienta asi nejdůležitější?
- Kdo v rodině by mohl být nejvlivnější osobou?
- Co byste rozhodně neměl dělat s tímto případem?

I když byl klient v péči už mnohokrát, je vždy možné, že se jeho situace změnila. Pro pracovníka je vždy užitečné, je-li otevřený každé, dobré i špatné změně. Život se stále mění a každé setkání je jiné, proto by se měl pracovník snažit vidět klienta odlišně.

Vztah pracovník - klient není nikdy statický, ale je dynamický, je základem změny, nicméně je naivní očekávat, že změna nastane po rozhovoru o pocitech. Změnu vytváří to, že se s problémem něco udělá.

Typy klientů⁸

1. Návštěva

Jedná se o klienty, jejichž hlavním cílem je nenechat se zatáhnout do systému sociální pomoci. Jejich skutečným cílem je skončit co

⁸ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 33-40

nejdříve kontakt s pracovníkem a „mít pokoj“. Často klient skutečně nevidí vztah mezi svou obtížnou situací a tím, co mu pracovník nabízí. Někteří klienti potřebují ke změně delší čas než jiní.

Přístup pracovníka:

- Připojit se ke klientovu pohledu na věc.
- Najít způsob, jak ovlivnit, posunout a modelovat klienta tak, aby rozpoznal problém i možné řešení. Jakmile klient začne problém vnímat, může být zapojen na jiné úrovni.
- Souhlasit co nejvíce s klientovou představou, co je problém.

2. Stěžovatel

Klient se obvykle pokládá za nevinného přihlížejícího a za někoho, kdo musí snášet těžkosti, které mu přivodili druzí. Vzhledem k tomu, že v sobě samém nespatřuje zdroj problému, má sklon přenechávat břemeno řešení té osobě, jíž připisuje odpovědnost za problém. Míra nespokojenosti, kterou klient cítí či vyjadřuje, není dostatečným ukazatelem, že je připraven vykročit k řešení problému.

Přístup pracovníka:

- Nejlepší je stát na straně klienta, být citlivý, ale zaměřit se na to, co by klient sám mohl udělat jinak, aby bylo nalezeno řešení.
- Pracovník klientovi pomůže oceněním za cokoliv pozitivního, co klient dělá, nebo za jakékoliv malé úspěchy, jichž klient dosáhl.
- Pracovníkova doporučení by se měla omezovat na aktivity zahrnující rozvažování, analyzování nebo pozorování všeho, co se vztahuje k tomu, nač si stěžuje, dokud klient nedá jasně najevo, že je připraven podniknout kroky k řešení svého problému.

3. Zákazník

Klient verbálně i neverbálně ukazuje, že je připraven začít činit kroky nutné k řešení problému bez ohledu na to, zda věří nebo nevěří, že je za problém odpovědný. V tomto vztahu si klient ani pracovník ještě nemusí být zcela jisti cíli, podstatné však je, že je klient připraven udělat něco pro to, aby změnil svůj život.

Přístup pracovníka:

- I v případě takto motivovaného klienta je třeba udržet u něj zaměřenost na cíl s průběžným připomínáním a sledováním tohoto cíle.

Pokud pracovník navštěvuje klienta doma, nachází se na cizím území, proto je důležitá jeho flexibilita a snaha proměnit negativa tak, aby fungovala v jeho prospěch.

Spolupráce pracovníka s aktéry v systému pomoci⁹

- Pracovník si vyžádá svolení od klienta, aby mohl s ostatními aktéry komunikovat. Důvodem je skutečnost, aby se intervence vzájemně nepřekrývaly.
- Pracovník se kontaktuje s ostatními aktéry, aby věděli, že s nimi pracuje.
- Pracovník se ptá ostatních aktérů, jak vidí situaci oni.
- Pracovník zjišťuje u ostatních aktérů, kdo a co dělá pro řešení jakého problému a také co u nich funguje a co ne.
- Pracovník se snaží navázat spolupráci s ostatními aktéry.
- Pracovník zjišťuje, jaké cíle mají ti, kteří také pomáhají.
- Pracovník zjišťuje, zda na tom, aby se klient změnil, nejsou zainteresováni více než on sám.

2.3. Proces nastavení spolupráce

Kapitola je věnována procesu nastavení spolupráce (definování problému, rozvíjení spolupráce, stanovování cílů a kontrakt), což je předpokladem úspěšné cesty k dosažení cílů. Nemusí to být jednoduchý proces, proto je důležité brát ohled na životní styl klienta, nicméně signálem dobře nastavené spolupráce je vnitřní motivace klienta ke změně.

Definování problému¹⁰

Problém definovaný jinými zainteresovanými osobami může být zcela odlišný od toho, jak problém vnímá klient, a zcela odlišný od definice pracovníka. Je nezbytné shodnout se na takovém problému, který je nejbližší definici klienta a který je v současné době řešitelný klientovými zdroji. Je nutné posoudit, kdo je problémem natolik znepokojený, aby něco udělal pro jeho vyřešení. Je snadnější jít cestou, kde už energie je, než energii vytvářet tam, kde není.

⁹ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 40

¹⁰ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 41-51

Rodiny mnohdy působí, jako by postrádaly schopnost řešit i ty nejjednodušší problémy. Pokud tomu pracovník uvěří, snadno ho to zmůže a odradí. Aby se pracovník dostal dál, je potřeba zjistit, jaké jsou silné stránky rodiny. Dále je přínosné zaměřit se na historii předchozích kontaktů se sociálními službami, historii rodiny (genogram), jak klient vnímá svou původní rodinu, jaké jsou nynější zdroje a vazby, jak moc se cítí klient samostatný.

Rozvíjení spolupráce¹¹

Připojení

- Pokud je vztah klient - pracovník kladný, je šance na dobré výsledky.
- Vztah klient - pracovník by měl být brán spíše jako prostředek k dosažení cíle než jako cíl samotný.
- Když klienti věří, že se o ně zajímáte a chcete s nimi pracovat, budou spíše nakloněni spolupráci na vytváření změn.
- Když si klient myslí, že respektujete a oceňujete jeho nápady, bude oceňovat i ty vaše.
- Práce pracovníka nekončí připojením, jeho úkolem je klientovi pomoci, aby se dostal na takovou cestu, která je pro něj vhodná.

Zacházení s odporem

- Břemeno navázání spolupráce pracovníka s klientem leží spíše na pracovníkovi než na klientovi.
- Odpor klienta/rodiny je nejsilnější, pokud větší systém říká menšímu, co dělá špatně, a očekává, že přijme jeho způsob chování, a pokud si malý systém intervenci nevyžádal nebo nepřeje a nerozumí hodnotě nabízených změn.
- Širší systemický pohled umožňuje přestat vidět „klienta v odporu“ vůči „nestrannému a objektivnímu sociálnímu pracovníkovi“ a vnímat spíše střetnutí kultur, které často nastává, když se setkají velmi odlišné systémy protichůdných cílů a očekávání.
- Pracovník nesmí zapomínat na to, že klient potřebuje zažít co největší pocit vlastní kontroly nad svým životem. Spolupracovat

¹¹ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 52-62

s klientem je mnohem vhodnější, než aby pracovník pracoval pro něj.

- Společnost často používá systém péče a pomoci k posílení společenských hodnot a k sociální kontrole.
- Když se s rodinou nedaří vůbec nic, je dobré si zapamatovat přísloví: „Můžete koně přivést k řece, ale pít ho nedonutíte.“

Stanovování cílů a kontrakt¹²

Nejasně stanovené cíle nevyhnutelně vedou k dlouhodobému kontaktu, pracovník i klient jeden druhého frustrují, což často končí vzájemným obviňováním. Od začátku kontaktu s klientem/rodinou musí pracovník udržet zaměření na cíle dohodnuté s klientem.

Je užitečné pamatovat na aspekt dobrovolnosti „nedobrovolných“ klientů, kdy mají možnost přijmout důsledky nespolupráce. I když je klientovým cílem, aby pracovník zmizel z jeho života, ve snaze dosáhnout takového cíle musí klient provést změny, které jsou pro něj prospěšné.

Cíle mají dvě složky: nač se zaměřit a jak toho dosáhnout:

- Cíle musí být jednoduché, malé a dosažitelné.
- Cílem musí být pozitivní chování.
- Cíl musí být pro klienta důležitý.
- Cíl musí být popsán jako začátek nového chování, nikoli jako konec něčeho.

Vztah klient - pracovník představuje po dobu trvání kontaktu systém, v němž se klient i pracovník navzájem ovlivňují. Smyslem systému je prospět klientovi, pracovník musí tedy zjistit, jak tohoto vztahu využít, aby klientovi pomohl dosáhnout jeho cílů. Tento „cirkulární proces interakce“ se postupně začne řídit pravidly a stane se předvídatelný. Průběh rozhovoru s klientem pak závisí na vzorci interakce.

Střední fáze a ukončení spolupráce

Kapitola se zaměřuje na jádro spolupráce, kdy je nezbytné udržet zaměření na cíl a motivaci klienta. Dále je nutné věnovat prostor doladování spolupráce a forem podpory v souladu s tempem klienta.

¹² BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 63-73

Důležitá je také sebereflexe pracovníka a ukotvování pokroků klienta. V rámci ukončování spolupráce je přínosné pracovat také na možnostech, jak udržet dosažené změny u klienta i po skončení spolupráce.

Střední fáze a ukončení¹³

Hodnocení není prováděno pouze při ukončení práce, ale je průběžným a stálým procesem. Určuje, jak průběžně modifikovat a revidovat cíle a postupy. Nabídka doporučení a úkolů ze strany pracovníka musí probíhat v souladu s tempem klienta a musí mít pro něj smysl.

Důležité je také, aby pracovník nepodléhal panice a nezlobil se na klienta, pokud úkoly neplní, je pouze nutné provést revizi nastalé situace. Pokud nenastává ani nadále pokrok a pracovník pracuje víc než klient, je potřeba začít znovu a požádat o podporu tým - kolegy a supervizory. Je také nutné si uvědomit, zda pracovník pracuje se „stěžovatelem“ nebo „zákazníkem“. Nesoulad klienta a pracovníka může nastat kdykoliv, v kontextu pomáhání je taková situace běžná a je neetické předstírat, že nikdy neexistuje cosi jako „špatná chemie“. Nabízí se tedy možnost předat případ jinému pracovníkovi nebo pracovišti.

Ve střední fázi se pracovník zaměřuje na podporu pozitivních změn, neboť ovlivňování sebevnímání a posilování sebedůvěry mají na výkon největší vliv. Pokud je jeden cíl splněn, je přínosné si oddechnout, dát klientovi prostor k uvědomění plného dopadu úspěchu, k prožití radosti a ocenit klienta za všechny pozitivní věci, které udělal pro dosažení změny. Teprve poté je vhodné pokračovat dál.

Ukončení spolupráce je možné dvěma způsoby: vyčerpáním dohodnutého času nebo dosažením cílů. Mezi otevřením a uzavřením spolupráce dochází ke kontrole a revidování cílů jak pracovníka s klientem, tak pracovníkem samotným, vhodné je použít měřicí otázky. Klient potřebuje vědět, čeho již dosáhl a co ještě musí pro dosažení cíle udělat.

V rámci ukončení realizuje pracovník s klientem rozhovory o připravenosti skončit, tedy jasně specifikovat, co klient dělá a musí

¹³ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 110-124

dál dělat k udržení změn. Je důležité neztrácet ze zřetele, že „zplnomocnění klienta“ znamená vybavit ho nástroji k řešení vlastních problémů. Ukončení může nastat, jakmile pracovník věří, že klient ví, kdy a kam si dojít pro pomoc, a nikoliv až bude věřit, že nikdy nebude mít problémy. Nic takového jako život bez problémů neexistuje.

2.4. Užitečné otázky a další techniky vedení rozhovoru

Kapitola nabízí přehled konstruktivních otázek, které pracovníkovi umožní efektivně vést rozhovor s klientem a následně nastavit společný plán spolupráce tak, aby klientovi usnadnil dosažení stanovených cílů.

Užitečné otázky a další techniky vedení rozhovoru¹⁴

Každá profesionální interakce pracovníka s klientem má svůj smysl, takže to, které otázky se pracovník rozhodne položit - jak, kdy a komu, za jakým účelem - má významný vliv na vztah pracovník - klient. Rozhovor, tj. sled kladení a zodpovídání otázek je bezpochyby nejdůležitějším nástrojem, který pracovník má.

Typy otázek:

1. Otázky na minulé úspěchy a změny před prvním setkáním

Otázky na minulé úspěchy:

- Dotazování je zaměřeno na období, kdy byl klient v životě úspěšnější než nyní.
- Jakmile jsou zapomenuté a nepoužívané dovednosti odhaleny, je třeba společně najít způsob, jak je využít při řešení nynějších těžkostí.
- Přínosem je také to, že pokud klient objeví své malé, ale významné úspěchy, pomůže to změně jeho sebehodnocení.

Změny před prvním setkáním:

- Pokud se na ně pracovník neptá, klienti o nich nemluví, protože to nepokládají za relevantní.

2. Otázky na výjimky

Když problémy nastávají za určitých okolností

- Problematické chování nastává často jen v určitém fyzickém, vztahovém a místním kontextu.

¹⁴ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 74-96

- Je důležité podrobně zjistit, co se děje, když lidé problém nemají. To klientovi pomáhá přenést úspěšné chování z jedné situace na druhou.
- Rozpozná-li pracovník úspěšná období v klientově životě, pomůže mu najít správnou cestu a podpoří ho v tom, aby okolnosti, za nichž je úspěšný, udržel a rozšířil.

Jak klást otázky

- Otázky pomohou klientovi poznat jeho silné stránky, schopnost řešit problémy vlastními silami prostřednictvím malých kroků.
- Je lepší, když si klient najde řešení sám, při realizaci bude motivovanější.
- Pokud řešení vyplývá z klientových vlastních zdrojů, odpovídá přirozeně způsobu jeho jednání a je pro něj snadnější. Zároveň je ve shodě s jeho životním stylem, takže riziko relapsu je nižší.

3. Zázračná otázka

Přivést klienta k představě, že nastal zázrak a problém je vyřešen, má silný léčebný účinek.

Otázka na zázrak

Pracovník pomáhá klientovi popsat jeho představy co nejpodrobněji - konkrétní, malé dosažitelné rozdíly, které mu změni život.

Pracovník následně pomáhá klientovi vymyslet, jaký první krok může udělat, aby začal s chováním, které povede k „zázraku“.

Zázračná otázka pro stanovení cílů

Nejčastější příčina neschopnosti pracovníka „hnout se z místa“ spočívá v nejasných cílech.

4. Měřicí otázky

Tyto otázky jsou všestranně užitečné. Pracovník je omezen pouze hranicemi vlastní kreativity a je potřeba specifikovat časové ohraničení, aby klient nemusel přemýšlet o neurčité minulosti nebo budoucnosti. Měřicí otázky klientovi pomáhají také zjistit, co si o různých aspektech myslí důležité lidi v jeho životě. Otázky mohou být zaměřeny na jejich názor na řešení problému, motivaci, sebedůvěru, hodnocení pokroku, zhodnocení vztahů.

Použití u dětí - na měřicí otázky dovedou odpovídat už 7-8leté děti. Vnímání dětí můžeme zjišťovat pomocí úsečky, za pomoci

vzdálenosti dlaní od sebe nebo ukazováním vzdálenosti ve vzduchu či na podlaze.

5. Otázky na zvládání

Cílem je pomoci klientovi objevit jeho vlastní zdroje a silné stránky, o kterých neví, že je má.

6. „Když“ nebo „až“ místo „jestli“

- Použitím „když“ nebo „až“ dává pracovník klientovi najevo, že předpokládá, že změna popisovaná ve větě se stane nebo je jen otázkou času, kdy změny dosáhne.
- „Jestli“ je užitečné tam, kde chce pracovník vyjádřit pochybnost o hypotetické situaci nebo jako upozornění na to, že selhání a výkyvy jsou v každodenním životě normální.
- Pracovník s klientem mluví také o prvních možných příznacích relapsu a o tom, jak je zvládne, pokud přijdou.

7. Jak ukončit rozhovor

- Závěr sezení je stejně důležitý jako jeho otevření.
- Je důležité sezení ukončit s optimistickým závěrem a pocitem, že bylo něčeho dosaženo, ale i s nějakým konkrétním plánem toho, co se má do dalšího setkání stát, tedy jaký další krok je třeba na cestě k cíli.
- V rámci přípravy na ukončení sezení je potřeba promyslet nastavení délky sezení, revidovat cíle sezení, další kroky a jak daleko je ještě do ukončení společné práce.

2.5. Práce s rodinou

Kapitola pojednává o průběhu rodinných setkání, jejich přínosech i úskalích, které spočívají také v náročnosti na profesionalitu pracovníka. Autorka zde nabízí také techniky, které mohou pracovníkům pomoci.

Práce s rodinou¹⁵

Rodinná setkání:

Důvody rodinných setkání

- Klient se rozhodne přivést členy své rodiny, kteří mu buď dělají problémy, nebo se od nich očekává pomoc při řešení problémů.
- Pracovník požádá klienta, aby shromáždil vybrané členy rodiny,

¹⁵ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 97-109

kteří mu buď pomáhají, nebo naopak překáží v dosažení cílů, a přivedl je na setkání.

Průběh rodinných setkání

- V úvodu pracovník nastíní účel a žádoucí výsledek schůzky a poděkuje členům rodiny za jejich účast jako projev starosti a ochoty nabídnout pomoc.
- Pracovník zjišťuje od každého člena rodiny jeho představu o tom, čeho se setkáním dosáhne.
- Pracovník je v neutrální pozici, proto je potřeba sledovat, co je důležité z pohledu každého účastníka.

Signály, že pracovník není v neutrální pozici:

- Pracovník začne přemýšlet jako jeden ze členů rodiny (obviňuje, uvažuje v termínech dobře/špatně, někdo z rodiny zasáhne jeho city).
- Pracovník začne na některém účastníkovi setkání vidět „chyby“ nebo věnuje mnoho času rozebíráním jednoho člena rodiny.
- Pokud není pracovník nestranný, je potřeba požádat o supervizi, aby si pracovník přerámoval negativně vnímanou osobu nebo v případě ztotožnění se s jednou stranou konfliktu začal vnímat úplnější obraz rodinného systému.
- Pracovník věnuje čas pro vytvoření osobního kontaktu s každým účastníkem, ptá se na jeho zájmy, v čem se mu daří apod. Používá všední jazyk, je uvolněný a neformální. Cílem je proměnit autoritu a odbornost v osobní a přátelský vztah.
- Interakce mezi členy rodiny má vlastní život. Cílem je pomocí společného rozhovoru minimalizovat konflikt, rozvinout pozitivní vzájemné pocity, podpořit u rodiny schopnost řešit problémy vlastními silami a oživit její fungování.
- Pokud se sezení účastní dítě, *je přínosné, aby na dítě působili rodiče, byť s pomocí pracovníka, neboť cílem spolupráce je zplnomocnit rodiče, aby si dokázali poradit s vlastním životem a postarat se o děti. Pracovník je v roli konzultanta také v tom, co je vhodné pro jejich děti. Je tedy potřeba ocenit rodiče za dobré věci, které pro své děti udělali.*
- Rodinné setkání je zaměřeno na to, co, jak, kdy a v jakém pořadí má každý dělat k dosažení cíle. Proto musí být jasné, kde jsou čí silné stránky, kdo chce nejvíce pomoci, jaký je obrázek

žádoucího stavu a jaký je pro zúčastněné první krok.

- Pracovník musí být vždy ostražitý, aby našel způsob, *jak „zachovat tvář“ každého člena rodiny včetně malých dětí*. Ve většině situací není uvolňování emocí bez jasného cíle k ničemu.
- Rodinné násilí bývá v přímém vztahu k bouřlivým emocím, které v sobě členové rodiny navzájem vyvolávají. Nicméně rodinné sezení je určeno k navození atmosféry spolupráce v rodině, nikoliv k podněcování negativních pocitů. To by mělo být případně prostředkem k něčemu dalšímu, nikoliv cílem.

Techniky práce s párem/rodiči

Stejně jako v rodinném sezení je při práci s párem potřeba zachovat ze strany pracovníka neutralitu, přestože je to náročnější, neboť mnohé párové vztahy mají některé z rysů, které pracovníkovi připomínají jeho osobní vztahy. Proto je důležité uvědomění, že nic se neděje ve vzduchoprázdnu a osobní vztahy jsou systemické, tedy nemůže být stanovena jasná příčina a následek. Nezávisle na problému obě strany něco „zaviňují“ a jsou „oběťmi“ svého vnímání a v důsledku toho zkouší „dělat víc toho samého“, co nefunguje. Pracovník by se neměl tedy zaměřovat na to, o co se pokusili všichni ostatní a nepodařilo se to.

Vztahy jsou vytvářeny předvídatelnými, v čase se opakujícími vzorci akcí a reakcí, proto je užitečné pracovat na řešení problémů i s jedním partnerem prostřednictvím zaměření se na hledání řešení. Pokud jedna osoba udělá něco jinak, druhá na to musí reagovat a to přeruší neúčelné způsoby jejich interakcí.

Při práci s párem je pak první důležitou součástí posouzení vztahu klientů zjistit, jak mnoho „dobré vůle“, pozitivního přístupu nebo náklonnosti v páru je. V případě, že se oba mají navzájem rádi a přistupují k sobě pozitivně, pak jakýkoliv nesoulad mezi nimi může být přeznačkován jako dva přístupy k témuž cíli.

Znaky, kdy práce s párem může být užitečná:

- Když je jasné, že *klientovy vztahy s jeho partnerem/partnerkou vyvolávají řadu problémů a ovlivňují jeho rodičovské schopnosti*.
- Když se zdá, že rodičovské problémy jsou umocňovány přítomností třetí osoby, např. klientova partnera/partnerky či otčíma/macechy.

- Když klient svůj vztah s partnerem/partnerkou velmi brání nebo jej tají.
- Když se zdá, že klientův vztah s partnerem/partnerkou zahrnuje násilí nebo vede ke zneužívání drog či alkoholu.
- Když snaha dospívajícího dítěte chránit svou matku, popř. otce před násilnickým partnerem, popř. partnerkou přináší konflikty či násilí, jež mají vážné následky.
- Když široká rodina odmítá partnera/partnerku klienta, čímž se mu původní rodina odcizuje, a tím ho staví do zranitelnější pozice, zvyšuje riziko násilí na ženě ze strany muže (popř. opačně) a děti vystavuje riziku, že se stanou svědky takového násilí.

Mnoho žen se z řady důvodů, nejčastěji v souvislosti se sociálními dávkami, chová, jako by žádný muž v jejich životě nebyl - tzv. „neviditelný muž“. Přesto je z klinických i jiných zkušeností známo, že klientčin vztah s jejím „mužem“ silně ovlivňuje její schopnost být matkou. Mnoho vztahů je komplikovaných, přesto je ze strany pracovníka dobré být připraven na nečekanou možnost vést setkání s párem a využít toho jako výhodu. Pokud je sezení dobře vedeno, *přináší dlouhodobý prospěch dětem. Jakmile se klient cítí kompetentní v důležitých vztazích, může se snadněji cítit i dobrým rodičem.* Pokud pracovník využije existující zdroje klienta, jeho práce bude snadnější a zisk vyšší.

Způsoby, jak zapojit partnera do sezení:

- Pracovník se v rozhovoru s klientkou ptá, kdo jí nejvíce pomáhá. Hovoří s ní o její potřebě pomoci s výchovou dětí jako o přirozené věci, o tom, že všichni rodiče si potřebují od svých dětí odpočinout a že touha po partnerském vztahu je normální.
- Pracovník vychází z postoje, že „mít vztah s mužem je přirozené“, a ptá se klientky na její společenský život, na to, jak zvládá svoji osamělost a kdo jí pomáhá finančně i s dětmi.
- Když klientka naznačuje, že má problémy se svým partnerem, ptá se pracovník na to, jak asi vnímá situaci on, a to otázkami po vztahu jako: „Kdyby byl tady a kdybyste se ho zeptala, co by vás dva stálo, abyste spolu vycházeli líp, co myslíte, že by

odpověděl?“

- Otázky tohoto typu (co klientka myslí, že si on myslí o tom, co si ona myslí) dávají klientce jasně najevo, že postoj jejího partnera mají pro pracovníka cenu, i když není přítomen. Navíc jí ukazují, že jeho pohled může hrát důležitou roli v hledání řešení.
- Když pracovník ukáže, že na rozdíl od celé rodiny, která nemá pochopení pro partnerův názor, pro vás cenu má, klientka spíše svolí k tomu, aby se její partner účastnil dalších sezení.
- Když pracovník narazí na partnera nečekaně, je vhodné, aby uvítal jeho vstup s oceněním a respektem. Pokud se pracovník zaměří na řešení rozdílů mezi partnery, která vede k těžkostem, umožní to obejít téma viny a dostat se ke konstruktivnějším tématům.

Ilustrativní případ

Leroy (26) a Lucinda (27) spolu žijí asi 3 roky a manželé jsou 1 rok. Lucinda má sedmileté dítě z předchozího vztahu. Přiznali, že dříve se spolu prali, ale přestali s tím. Nyní na sebe křičí a hádají se tak hlasitě, že už jednou byli soudně vystěhováni a nyní jim to hrozí znovu. Asi po roce příležitostných zaměstnání dostal Leroy konečně trvalou práci, kterou si velmi toužil udržet. Jejich problém má co dělat s Leroyovým podezřením, že se Lucinda „tahá“, když vyrazí s přítelkyněmi. Lucinda to popírá.

Oba říkají, že se milují a chtějí, aby jim manželství klapalo. Z různých signálů je jasné, že jeden druhého mají opravdu rádi a že je jejich hádky vážně trápí. Na otázku, kdo by měl pro zlepšení něco udělat jako první, se dobrovolně přihlásil Leroy s tím, že první krok, který pracovník navrhne, udělá sám. Lucinda slíbila, že udělá druhý krok.

Pracovník se rozhodl pozitivně využít soupeřivý styl, který vůči sobě dvojice užívá. Předložil jim proto následující návrh: „Je nám (týmu) úplně jasné, že Lucinda je osoba se silnou vůlí a to pak chce silného muže, aby ji mohl milovat. Vidíme vás oba jako dobrý pár, který si umí zařídit, aby mu manželství fungovalo, i když to bude vyžadovat ještě pěkný kus práce. Rozumíme tomu, že Leroy je pro Lucindu nesmírně důležitý, protože co Leroy udělá nebo neudělá, co řekne nebo neřekne, má na ni velký vliv. To samé se děje Leroyovi. Co Lucinda udělá nebo neudělá, řekne či neřekne, má právě takový dopad

na Leroye.“ (Oba přikyvují hlavami.) „Oba jste vůči sobě citliví a oba chcete být stejně milováni a opečováváni. Přitom se nám líbí, jak si Leroy chce udržet pozici hlavy rodiny tím, že se rozhodl udělat první krok ke zlepšení, ale je jasné, že oba máte schopnost být první. Navrhujeme vám, aby kdokoliv z vás, kdo se rozhodne začít, udělal následující: Jakmile ucítí, že ten druhý je rozčilený, smutný nebo nejistý, chytne ho, obejmě či popláceá po zádech, aniž by něco řekl. Úkolem toho druhého bude udělat další krok, a to tak, že odpoví podobným způsobem. Až se sejdemě příště, řeknete nám, co se změnilo.“

Rozbor

Pracovníci s Lucindou a Leroyem použili několik technik:

1. Přeznačkování

Týmu bylo jasné, že Lucinda není žádná „padavka“, ale silná, výřečná a halasná žena, která by snadno zastrašila většinu mužů. Leroy naproti tomu hovořil tiše a jemně, avšak také se nedal snadno porazit. Tým se rozhodl přeznačkovat jejich pozice. Jejich tendence o všechno spolu bojovat a oponovat si na základě vlastního uvažování byla přeznačkována jako projev zájmu a ocenění názoru druhého.

2. Využití silných stránek

I když se Leroy dobrovolně nabídl jako první, pracovníci se rozhodli využít jejich tendence k soupeření a řekli, že první může být kdokoli, protože tak chtěli podpořit jejich potřebu udělat něco pro zlepšení situace.

3. Úkol udělat něco jinak.

Vzhledem k tomu, že do těžkostí je přiváděl jejich sklon k hádkám, volil tým neverbální dorozumívání k vyjádření jejich vzájemných pozitivních vztahů.

4. Úkol pozorovat

Posledním úkolem bylo říct týmu, co se změnilo, což vedlo k hledání něčeho „odlišného“. Když to začnou hledat, budou mít naději to najít.

2.6. Speciální problémy

Kapitola se zabývá specifiky přístupů ze strany pracovníků dle různých typů situací, kterými mohou rodiny procházet - krize, násilí v rodině, sexuální zneužívání, drogy a alkohol. Dále také multiproblémovými rodinami, kde se vyskytuje více těžkostí najednou,

a proto je důležitá také součinnost všech aktérů, kteří s rodinou pracují. V závěru je pozornost věnována také „ztraceným případům“, kdy se přes veškeré úsilí nedaří situaci rodiny stabilizovat.

Speciální problémy¹⁶

Při každodenní práci pracovníka s klientem lze ke zvládnutí speciálních problémů využít praktické strategie a techniky, jejichž smyslem je dát klientům pocítit naději a zážitek úspěchu. Je *potřeba se na rodinu dívat jako na celistvou jednotku*, nezaměřovat se na problém, ale na lidi stojící za ním. Kategorizace je při rozhodování nepoužitelná, protože neexistuje žádný typický obraz násilnické rodiny, incestní rodiny nebo rodiny fetišáků nebo alkoholiků. Pro klienta *znamená pomoc individuální přístup, nikoliv vnucování plánu pomoci*. Taková spolupráce je pak pro klienta smysluplná, neboť nezasahuje do jeho pohledu na svět a je v souladu se způsoby jeho vlastního chování. Každá rodina je jiná, a proto vyžaduje rozdílný přístup, přestože řeší stejný problém.

Krize

Při řešení krizových situací mohou mít pracovníci sklon přehlížet období úspěšného zvládnutí života klientů mezi krizemi a zaznamenávat tak pouze problémy, které ke krizím vedou. To může vést k přijímání drastických opatření. Krize signalizuje ohrožení i příležitost. *Cíl by měl směřovat na posílení změn v rodině*, nikoliv jen na obnovení statusu quo. Důležité je tedy situaci nejdříve analyzovat a poté konstruktivně jednat. Zpomalení uprostřed krize není snadné, ale opravdu pomáhá.

Možnosti, jak obrátit krizi v příležitost k rozvoji:

1. Zjistěte, co je tentokrát jinak.

To, co je jiné, není obvykle dáno závažností problému samotného, ale významem pro osobu, jíž se to týká. Je potřeba zjistit, v čem spočívá odlišnost významu.

2. Jak se k sobě vztahuje událost a reakce na ni?

¹⁶ BERG, I. K. *Posílení rodiny*. Praha: Portal, 2013, s. 144-165

Důležité je odhalit spouštěč - co je vnější realita, která přináší krizi, a co je vnitřní odpověď na ni.

3. Jak klient zvládl předchozí krize?

Užitečné je zjistit, jak klient zvládl krize, které se podobají té současné. Klient tak může použít již existující zdroje z minulosti. Takový přenos poznatků je klientovi užitečný, protože mu ukáže, že všichni se učíme ze svých úspěchů a omylů.

4. „Jak to, že to není ještě horší?“

Při zjišťování podrobností o krizi věnujeme pozornost tomu, co klient dělal dobře, aby krizi zvládl tak, že není ještě horší.

5. „Co ses z krize dozvěděl o sobě nebo o své rodině?“

Každá krize nám ukazuje něco nového o nás samotných, proto je nutné krizi po jejím překonání zreflektovat. Klientovi to umožňuje jiný pohled na náročné situace a přitom mu umožňuje „zachovat si tvář“.

Příklady otázek k reflexi:

- Když se ohlédnete zpět na posledních pár týdnů, co jste se o sobě dozvěděl nového?
- Je to pro vás nové? Překvapilo vás to?
- Co byste řekla, že jste tentokrát dělala jinak?
- Co si myslíte, že by vaše matka (nebo jiná, pro klienta významná osoba) řekla, že jste se naučila z toho, čím jste právě prošla?

6. Ne všechny krize jsou stejné.

Je potřeba přijmout klientovu definici jako něco, co je pro něj platné a relevantní. S výjimkou témat jako ochrana dětí by pracovník neměl klientovi vnucovat své hodnoty.

7. Co je nejranější signál rodící se krize?

Je vhodné, aby pracovník probral s klientem prvotní signály krize - znamení, že „něco není v pořádku.“ Poté je užitečné rodině pomoci promyslet vhodné strategie řešení situace a následně pohovořit s rodinou, co se naučila, aby byla do budoucna kompetentní zvládnout krizi sama.

Multiproblémové rodiny

Multiproblémové rodiny musí řešit více témat: dlouhodobou nezaměstnanost, časté změny zaměstnání, chronická duševní a tělesná onemocnění, manželské konflikty, záškoláctví, delikventní chování dětí, nízké vzdělání, dlouhodobé mezigenerační rozpory, nestabilní vztahy v životě rodičů, závislost na členech původní rodiny, zneužívání drog a alkoholu, sexuální zneužívání dětí matčíným přítelem, matčinu neschopnost chránit děti apod.

V takových případech ani zkušený pracovník někdy neví, kde začít, nicméně mnohdy dělat méně znamená dělat více a nepřítomnost spěchu vše urychlí. Běžnou bezprostřední reakcí na multiproblémové rodiny bývá pocit zahlcení a dojem, že je nutné nasadit všechny síly, roztrdit problémy a zahájit okamžitou nápravu. *Rodina* je bombardována různými programy na základě víry „čím více a rychleji, tím lépe.“ Tento přístup je pro klienty matoucí, neboť nemohou všechny schůzky a úkoly reálně stihnout a splnit. Při takovém masivním předávkování pomoci je těžké určit, co vede ke změně a co naopak k roztržení rodiny. Klienti často dostávají protichůdná doporučení, některé programy jsou navzájem neslučitelné a některé léčebné postupy jsou prováděny bez konzultace s rodinou a s ostatními odborníky, kteří jí pomáhají. Výsledkem jsou nereálné a neuskutečnitelné plány, které rodina nemůže zvládnout. To často vede k označování rodiny jako „nemotivované“, „nezvládnutelné“ apod.

Pro pracovníka je snadné se při práci s multiproblémovou rodinou zaplést do problémů a vzít na sebe břímě řešení. Důležité je si uvědomit, že čím více své vlastní problémy řeší klienti, tím více je to zplnomocňuje.

Možnosti přístupu při práci s multiproblémovými rodinami:

- Zachovat klid a trpělivost.
- Zeptat se klienta, který problém je pro něj nejakutnější, řídit se jeho výběrem, ne svým. Cíle musí být malé, reálné a jednoduché.
- Ptát se sami sebe, kdo je nejvíce znepokojen problémem. Zaručeně to nemá být pracovník, nemůže být svým vlastním zákazníkem.

- Zjistit, v čem bude život klienta po dosažení jeho cíle jiný.
- Udržet zaměření na stanovený problém, dokud není dosaženo cíle.
- Zjistit podrobně, jak klient řešil problémy dříve, aby si uvědomil vlastní úspěšné strategie a mohl je pak použít v dalších situacích.
- Oceňovat i ty nejmenší pokroky a úspěchy a vždy dávat klientovi najevo, že mu důvěřujete.
- Když je vyřešen jeden problém, revidovat s klientem, jak jej vyřešil. I to je příležitost, jak jej zplnomocnit.

Násilí v rodině

Psychické či fyzické *násilí* mezi dospělými nebo *vůči dětem* patří k nejtěživějším případům. Součástí přístupu pracovníka je také ostražitost vůči vlastním postojům týkajících se násilí. Opět platí, že je nutné individualizovat způsoby pomoci, aby seděly jedinečným okolnostem daného jedince. Navzdory řadě legislativních nástrojů, jak tento problém ve společnosti zvládnout, nám tyto situace připomínají lidskou nedostatečnost i naši vlastní zranitelnost. Občas bývá těžké najít pro klienta naději.

V současné době spočívá řešení v sociální kontrole nebo léčbě. Je ale otázkou, nakolik jsou tyto přístupy úspěšné. Zásadní je totiž ovlivnit vzorce chování, vytvořit prostor pro změnu, tedy pracovat s rodinným systémem. Každý případ je jedinečný, rodina je tvořena vlastními problémy, zdroji, historií, motivacemi, vazbami a investicemi do vztahů. Flexibilita v přístupech pracovníka umožňuje individualizovat strategie pomoci a prospět klientům. Pro pracovníka je to i způsob prevence, aby ho případ nezahltl a on neuvízl na místě. Stejně tak klienti potřebují mít více strategií a možností řešení (odchod jednoho z aktérů násilí, možnost vystoupit z hádek, uvědomování si spouštěčů, opuštění domu, probírání citově nabitých témat jenom na veřejných místech, kde fungují pojistky proti emočním výbuchům, nepřítomnost zbraní v domě, opatření proti tomu, aby ani jeden z partnerů „nestiskl spoušť“ emocionálních reakcí v nevhodnou dobu nebo snaha nespěchat s citově nabitými rozhodnutími).

Z hlediska profesionality je nezbytné, aby byli pracovníci pod supervizí s cílem udržet si neutralitu a nestránit některému členu rodiny, neboť fyzické, sexuální nebo slovní násilí evokuje silné

emocionální reakce vůči klientům. Náročné, avšak důležité je nestrannit ženské oběti mužského útočníka, zdržet se nátlaku na ženu, aby opustila vztah. Její blízké okolí a předchozí pracovníci jí tuto radu pravděpodobně dávali, a pokud se tím neřídí, nepotřebuje ji slyšet znovu. Vhodnější jsou otázky, které klientku zkompetentňují, např. „Co vás přiměje k tomu, abyste sama sobě i příteli řekla, že už je toho moc?“

Sexuální zneužívání

Při zneužívání je pachatelem ve většině případů člen rodiny nebo blízký rodinný přítel, proto je nejúčinnějším přístupem rodinná léčba. Sexuální zneužití může zanechat hluboké psychické následky, proto je primární úlohou chránit dítě před dalším zneužíváním.

Účinná bývá kombinace trestu a léčby, kdy by léčba měla být zaměřena na podporu a zplnomocnění dítěte, *na posílení vazby matka-dítě a na předání dozoru nad bezpečím a ochranou dítěte matce, prarodičům nebo jiné osobě toho schopné*. Každý případ, s nímž pracujeme, si žádá vyváženost mezi tím, co je legálně a eticky namístě, přestože neexistuje jednoduchý návod, jak jí dosáhnout. Proto je důležité rozdělení rolí, kdy jeden pracovník zastupuje kontrolu a ochranu zákona a druhý pracovník se zaměří na léčbu. Nicméně oboje by mělo mít stejný cíl - *posílení citových vazeb rodiny, které mají poskytnout základ stability a zdraví*.

Neustálé přecházení mezi plněním dvou rolí (kontrola/pomoc) je matoucí pro pracovníka i klienta, proto je vhodné, když pracovník otevřeně rozebere své dilema s klientem. Přestože je každý případ specifický a vyžaduje individuální přístup, může pracovník i v případě, že doporučí soudu *odebrání dítěte*, tak učinit *s respektem vůči klientově důstojnosti*, což může *posílit ochotu klienta nadále spolupracovat*.

Alkohol a drogy

Na počátku spolupráce by měl pracovník kvalifikovaně zhodnotit, jak klientovo zneužívání alkoholu či drog brání *schopnosti být rodičem*. Většina programů sociální pomoci nabízí různé služby určené k *minimalizaci devastujícího vlivu zneužívání látek na rodinu*, důležitá je však i koordinace služeb a pracovníků sociální péče. Rozhodující pro udržení abstinence po klientově návratu z programu je změna

klientova prostředí. Klienti, kteří se vrátí do téže rodiny i sociálních vztahů a k témuž životnímu stylu, jsou relapsy velmi ohroženi. Motivací k uzdravení je podpora rodiny nebo smysluplná práce, tím se úspěšnost léčby zvyšuje.

Většina modelů léčby je založena na dobrovolné účasti, přiznání problému a přijetí pomoci, nicméně je potřeba umět pracovat také s klienty, kteří se nechtějí programům pomoci podrobit z vlastní vůle. Někteří klienti reagují lépe na zákonné nebo silové přístupy. Rizikem je však to, že ztratíte s klientem kontakt nebo že vůči vašemu silovému přístupu zaujme pasivně-agresivní postoj.

Možnosti přístupu při práci s klienty:

- Zacházení s popíráním - je užitečné klientům věcným způsobem pokládat jednoduché otázky týkající se jejich každodenního užívání drog a alkoholu. Předpokladem je dobré připojení ke klientovi a nastavení dobrého pracovního vztahu. Pracovník musí mít vždy jasno v tom, jak zneužívání látek postihuje klientovu *schopnost držet rodinu pohromadě a zajistit bezpečí dětem*.
- Zapojení klienta do stanovování cílů - cíle by měly být jasné, malé, měřitelné a reálné. Zapojení klienta zvyšuje úspěšnost léčby. Pokud se klient rozhodne pro „rekreační užívání“, není to ideální cíl, ale malý začátek pro rozšíření období abstinence.
- Relaps - předjímání relapsu a příprava na jeho zvládnutí není totéž co podpora. Způsob, jak si udržet střízlivost a naučit se novému životnímu stylu, což je těžký úkol vyžadující pomoc a závazek, představuje členství ve svépomocných skupinách. Největší riziko relapsu je klientův pocit selhání a studu za svou „slabost“ a porušení předsevzetí žít v souladu se „slibem“ sobě i druhým, což má demotivující efekt pro to začít znovu. Klienti potřebují přerámovat své vnímání situace tak, aby věděli, že se jedná o malé uklouznutí, z něhož už znají cestu zpět na předchozí úroveň dosaženého úspěchu. Tvoření strategií ke zvládnutí zranitelných míst podpoří detailní analýza budoucích kroků, nikoliv rozebírání minulých chyb.
- Práce s relapsem x rekonvalescence - podpora představuje větší zaměření pozornosti na to, jak postupuje proces uzdravování než na to, jak řešit selhání.

Ztracené případy

Pracovníci se setkávají i s případy, kdy nic nepomáhá, přestože bylo mnohé vyzkoušeno. Je přínosné si uvědomit, že každý pracovník má takové případy, a zároveň se zamyslet a zjistit, zda má pracovník „zákazníka.“ Zákazníkem může být nejen klient, ale také soud, škola, nespokojení příbuzní, supervizor nebo pracovník sám. Je nutné rozlišit, kdo je zákazníkem a s jakým problémem.

Pokud má pracovník zákazníka, měl by si vyjasnit, zda je cílem změna nebo zachování statusu quo - kdy pak pracovník jedná spíše jako případový manažer. Pracovník by měl tedy klást důraz na to, zda jsou cíle reálné, zda chce opravdu klient změnu nebo jen říká, co se po něm žádá. V průběhu spolupráce je nutné pokroky průběžně mapovat a oceňovat i malé úspěchy, aby se posilovala vnitřní motivace klienta a zároveň bylo zřejmé, zda jsme již cíle dosáhli. Nedílnou součástí procesu jsou konzultace a supervize pracovníka, který při své práci potřebuje podporu, možnosti sdílení, zpětné vazby a konkrétní inspirace, co s klienty dělat.

Každá rodina je pro pracovníka přínosná, neboť mu umožňuje zažít úspěch, ale zároveň musí být i pokorný. Proto musí analyzovat své úspěchy i chyby, úspěchy je pak možné použít v dalších případech. Klientovi přináší pracovník změnu každým rozhovorem, setkáním či kontaktem. To je odměna za jeho závazek pomáhat těm, kteří to potřebují.

3. Otevřené dialogy - Jaako Seikkula, Tom Erik Arnkil

Autoři knihy dialogickou praxi zaměřenou na síť (network-dialogical practices) vyvíjeli v těsné spolupráci s lidmi z praxe.¹⁷

Jaako Seikkula je klinický psycholog, lektor výcviků rodinné terapie, vysokoškolský profesor a více než 20 let se věnuje rozvoji, výzkumu a zavádění přístupu otevřeného dialogu (Open Dialogues). V různých zemích je zapojen do projektů rozvíjejících praxi založenou na sociálních sítích a v jeho přístupu jsou psychotické problémy vnímány především jako odpověď na krizi, ne jako stabilní stav.

Tom Erik Arnkil je výzkumníkem v Národním výzkumném a rozvojovém centru pro kvalitu života a zdraví a vysokoškolským

¹⁷ SEIKKULA, J., ARNKIL, T. E. *Otevřené dialogy*. Brno: Narativ, 2013, s. 3-91.

profesorem. Přes 20 let se se svým týmem věnoval výzkumu „multiproblémových situací“ a jeho výzkumné studie se týkaly především témat vztahujících se k dětem a rodině, do nichž byly zapojeny sociální služby, terapie, školy a další účastníci. Soubor metod nazvaný anticipační dialog (Anticipation Dialogues) byl v kontextu rodiny zkoumán i v dalších oblastech (senioři, nezaměstnaní aj.).

3.1. Anticipační dialog

Kapitola představuje pojmy dialog a anticipační dialog a jeho využití při systémové práci s rodinou. Zmiňuje také nároky na pracovníky, které jsou spojené s vedením anticipačního dialogu a specifika multiproblémových případů v souvislosti s pojmem „koncept hranic“ v psychosociálním kontextu.

Dialog/anticipační dialog¹⁸

Za otce dialogu západní kultury je označován Platón, který ve svých dílech představuje hlavní postavy v dialozích. Shromáždění občanů ve starověkém Řecku měla také podobu dialogů. Myšlenka otevřených setkání se sociálními sítěmi zahrnuje návrat k jakýmsi ideálům starověkého Řecka.

„Pro slovo (a v důsledku pro lidskou bytost) není nic horšího než nedostatek odezvy.“ (Bakhtin, 1986, s. 127).

Anticipační dialog je využíván jako jednorázová intervence v situacích, které se dostaly do bezvýchodného bodu, do zmatku mezi působením více služeb a na první setkání s odstupem navazuje ještě jedno další. Dále využívá externí facilitátory s cílem, aby se na společných setkáních zabránilo opakování dysfunkčních způsobů chování, které vedly do slepé uličky a kvůli nimž bylo setkání svoláno. Na setkání se vytváří dost prostoru pro naslouchání mnoha hlasům s tím, že mluvení a naslouchání je oddělováno. Pořadí mluvčího není náhodné jako při plynulém rozhovoru, každý hovoří v odpovědích na otázky tazatele. Zásadní je připojení tazatele ke sdílené jazykové oblasti, což je předpokladem dialogické konverzace. Anticipační dialog předpokládá bezpodmínečné přijímání odpovědí,

¹⁸ SEIKKULA, J., ARNKIL, T. E. *Otevřené dialogy*. Brno: Narativ, 2013, s. 87-91.

kteřé konstruují nové společné porozumění a primárním prvkem jsou témata.

Metoda „anticipační dialog“¹⁹

Metoda zpřístupňuje *nové zdroje v tzv. multiproblémových situacích* v oblasti psychosociální práce *zejména s dětmi a jejich rodinami*. Je zaměřen na potenciál strukturovaného dialogu a rovnocennou spolupráci odborníků s klienty a jejich rodinami, včetně spolupráce se sociálními sítěmi klientů. K náročným aspektům práce pro pracovníky patří „vydržet“ napětí mezi různými úhly pohledu, hodnotami a preferovanými cestami „řešení“.

Důležité jsou nejen dovednosti vést dialog, ale také postoj, náhled a myšlení člověka.

Síťování je nejen série metod zaměřených na síť, ale spíše porozumění významnosti vztahů pro člověka.

Dialogické pojetí nezaručuje snadnou práci ani jednoduchá, přímočará řešení, má tedy svá úskalí:

- Zajištění kontinuity, aby stejný tým pracoval s jedincem/rodinou od začátku do konce.
- Schopnost tolerovat značnou míru nejistoty.
- Zvyknout si na to, že se s klientem/rodinou pracuje v týmu, nikoliv individuálně.
- Zachovat si vnímavost k pozitivnímu, nevidět jen symptomy a patologie.
- Vyhnout se obviňování a expertnímu interpretování.
- Schopnost slyšet, vidět a tolerovat různé perspektivy, rozvíjet a udržet dialogický přístup v přísně hierarchickém prostředí.

Cílem anticipačních setkání je hledání přiměřeně neobvyklých postupů, tzn. aby se nekopírovaly neustále se opakující vzorce a zároveň nebyly tvořeny vzorce tak výjimečné a zvláštní, aby přerušily stávající kontakty s klientem. Proto je přínosné se podívat na vlastní působení v tomto vzorci místo zaměření se pouze na to, jak by se měli změnit ti druzí. Je tedy vhodné se zamyslet nad výsledky ve světle našich původních očekávání, kdy není možné síť ovládat, ale lze se více dozvědět o tom, jak druzí vnímají naši pozici. Snaha anticipovat „co se stane, když...“ vyžaduje osobní účast pracovníků,

¹⁹ SEIKKULA, J., ARNKIL, T. E. *Otevřené dialogy*. Brno: Narativ, 2013, s. 15-32.

kognitivní prostředky (všeobecné odborné znalosti), emocionální a morální prostředky - schopnost „vycítit“, co z údajů může být v této jedinečné situaci nějak využito. Principy anticipačních setkání jsou: bavit se s klienty i o „dobrých věcech“, plánování, intervence ovlivňující chování ke změně v návaznosti na životní styl rodiny. Změny se dají očekávat, pokud je i tým ochotný měnit vlastní aktivitu. U multiproblémových případů je nutné překračovat hranice. Koncept hranic a systémů na rozhraní (boundary systems) je zásadní pro analýzu a rozvoj psychosociální práce. Nově vznikající systém rozhraní otevírá zcela nový úhel pohledu na krizovou situaci klienta a interakce na rozhraní mohou umožnit přístup k neočekávaným zdrojům. Hlavní je myšlenka, že jedině sami účastníci interakce mohou definovat její význam, významy nemohou být udávány zvenčí. Rodina vnáší do systému rozhraní svůj problém a svou kulturu jednání, tým svou organizaci, flexibilitu a všestrannost. Není kladen důraz na expertizu týmu, ústřední je schopnost týmu adaptovat se na danou situaci tak, aby tým nezačal zrcadlit/kopírovat vzorce, se kterými je propojen - klienty/rodinu.

3.2. Principy a proces anticipačního dialogu

Kapitola se věnuje principům anticipačního dialogu v rovině dialogické konverzace mezi sítí klienta a sítí profesionálů. Převažující částí je pak popis průběhu celého procesu anticipačního setkání, včetně stěžejní role facilitátorů.

Anticipační dialog²⁰

Anticipační dialog je založen na kontextualizovaném přístupu k lidským potížím a dilematům. Slouží jako prostředek pro realizování síťových setkání takovým způsobem, který pomáhá účastníkům nalézat způsoby, jak koordinovat své kroky. Jeho cílem je také zplnomocňování. Anticipační dialog využívá facilitátory, kteří přistupují k diskutovaným tématům zvenčí.

Situace, kdy je anticipační dialog užitečný (vleklé nebo „zaseknuté“ situace):

- Pokud se problémem zabývá více stran.
- Je nejasné, co která ze zúčastněných stran dělá, nebo dokonce to,

²⁰ SEIKKULA, J., ARNKIL, T. E. *Otevřené dialogy*. Brno: Narativ, 2013, s. 62-87.

které strany jsou zapojeny.

- Aktéři jsou nespokojeni s činností druhých.
- Narůstají obavy. K jejich snižování je třeba kombinovat zdroje, ale koordinace selhává.

Principem anticipačního dialogu je dialogická konverzace mezi sítí klienta a sítí profesionálů. Iniciativa pro utvoření síťového setkání pochází od někoho, kdo se obává o blaho dítěte (sociální pracovník, zdravotní sestra, lékař, učitel, další odborník pracující s dětmi a rodinami nebo také klient). Dialog je veden metodou vzpomínání na budoucnost (recalling the future) a je řízen párem facilitátorů. Je tedy zaměřený na blízkou budoucnost a jeho cílem je vytvořit společný akční plán pro snižování obav, je prevencí pro vznik skrytých konfliktů a obviňování. Příležitost být slyšen a vyslyšen stejně jako naslouchat druhým může mít zplnomocňující efekt - „tady a teď“. Plán spolupráce je navržen tak, aby samotný proces mohl poskytnout klientům naději a energii.

Prvním krokem je uznání obav rodičů/pečovatelů a navržení setkání. Pokud odborník navrhuje setkání tak, že žádá pomoc od rodičů/pečovatelů, může se vyhnout nádechu obvinění. Když žádáme někoho o pomoc sami pro sebe, zní to úplně jinak, než když klademe na druhé požadavek, aby se změnili. Odborník se tedy zabývá tím, co se děje, v souvislosti se svými možnostmi pomoci a následně se stará o to, co se děje s ním jako s pomáhajícím (s jeho obavami).

Iniciátor setkání svolává tedy osobní síť klientů, informuje je o tom, co se bude odehrávat a zjišťuje od nich, koho by rádi pozvali, kdo by mohl být nápomocný v plánované spolupráci při snižování obav (osobní síť klientů, odborníci z různých služeb zapojení do případu). Pro posílení pocitu bezpečí jsou přizváni tedy jen ti, které klienti schválí, včetně facilitátorů. Facilitátoři dialogu pracují v páru, jsou odborníci zvenčí, nejsou tedy do případu zapojeni, nicméně pocházejí z psychosociálních profesí. Facilitátoři by se měli vyvarovat dvou věcí:

- Neměli by předem získat příliš informací o klientech a o spolupráci s nimi. Stačí, že znají obavy iniciátorů a kdo byl pozván.
- Zdržet se rad a vyjadřování názorů, čímž by se zapojili do řešení „případu“.

Úkolem facilitátorů je pečovat o dialog - zajistit, aby dialog dával účastníkům prostor být vyslyšen, aby byla zachycena rozmanitost všech dojmů a aby se současně rozvíjela plánovaná spolupráce na snižování obav v rámci daných možností. Iniciátor na začátku setkání poděkuje všem přítomným za to, že přišli s ochotou pomoci se zmírněním jeho obav, poté popíše stručně své obavy a následně předá slovo facilitátorům, kteří budou vést samotný dialog.

Služby facilitátorů sítím:

- *Facilitátoři organizují proces* - strukturují dialog tak, že se střídavě mluví a naslouchá. Každá osoba dostane prostor, aby mohla nahlas přemýšlet, aniž by to druzí komentovali, každý má tedy příležitost v klidu procítit své dojmy.
- *Facilitátoři pomáhají plánovat společné aktivity* - informují účastníky o tom, že na konci setkání proběhne diskuze nad tím, co se má do příštího setkání udělat (kdo, s kým, co). Poté mohou účastníci vstoupit do procesu reflektování a naslouchání. Facilitátoři se snaží, aby setkání vedlo k diskuzi a vytváření praktických závěrů.
- *Facilitování samotného procesu myšlení*, kdy odborníci i klienti přemýšlejí nahlas, což není vždy komfortní a jednoduché, a proto potřebují podporu. Každý účastník je chráněn před komentáři ostatních, před přerušováním. Když vznikne potřeba, pomáhá se mu v rámci rozhovoru otázkami. Procesu myšlení pomáhá také to, že každý slyší vyřčené myšlenky ostatních a může nad nimi uvažovat (prostor pro vnitřní dialog).
- *Používání otevřených otázek*, tzn. že otázky nemají žádné správné a špatné odpovědi. Základní součástí práce facilitátorů je vzpomínání na budoucnost jako nástroj společného přemýšlení.
- *Podpora utváření sdíleného porozumění*, tedy rozvíjení nového porozumění mezi lidmi. Když všichni slyší myšlenky ostatních, stanou se tyto elementy součástí jejich vnitřních dialogů, což je pro vznik vzájemného dialogu nejpodpůrnější.
- *Facilitátoři poskytují další příležitosti k tomu, aby účastníci hovořili o svých současných nadějích a obavách, a pomáhají jim přemýšlet i o činech, které by zmenšily tyto obavy.* K tomu

dochází, když „přesuneme“ přítomnost „do“ blízké budoucnosti, jako bychom „tam“ už byli. („Jak bude váš život vypadat za rok a které skutky k tomu povedou?“) Je rozdíl dívat se na přítomnost z perspektivy dobré budoucnosti (zaměření na žádoucí situace) než nahlížet na budoucnost ze současné problematické situace (zaměření na nežádoucí jevy).

- *Facilitátoři poskytují účastníkům příležitost přemýšlet o pozitivní budoucnosti jako o skutečně možné (zplnomocňující efekt). Ptají se rodiny a následně odborníků, co je na představované situaci nejvíce těší, s čím jsou spokojeni, čím přispěli k dobré budoucnosti, kdo jim v tom pomohl, jaké byly před rokem jejich největší obavy a co je zmírnilo. Následně probíhá diskuze, začínají se vynořovat plány do budoucna a vyjasňuje se, kdo co může poskytnout. Facilitátor nijak nenaléhá na konkrétní výsledek rozhovoru, omezuje své projevy na vyjasňování a rekapitulování toho, co lidé říkají.*
- *Facilitátoři pomáhají přenést budoucnost rodiny do centra pozornosti, kdy každodenní pozitivní život členů rodiny pak bude v ohnisku práce profesionálů, jinak ani skvělá opatření nemusí být nápomocná.*
- *Facilitátoři podporují tvorbu konkrétního plánu, ze kterého nebude vynechán iniciátor setkání nebo kdokoliv jiný, zejména ne dítě.*
- *V anticipačním dialogu je cílem nejen plán spolupráce, ale také samotné dialogické momenty - být emocionálně zasažen (vypořádat se se svými nadějemi a obavami, cítit se vyslyšen, slyšet své myšlenky rezonovat v tom, co říkají ostatní, vnímat sdílené porozumění a zažít vzájemnou podporu, která se šíří sítí). Neznamená to tedy pouze „rozumět“ nebo „chápat“, ale také být zasažen jako lidská bytost.*
- *Navazující setkání se zaměřují na podpoření navázané koordinace a na pokračování dialogu.*
- *Facilitátoři požádají účastníky o vyplnění formulářů zpětné vazby. Jsou také požádáni o písemný souhlas s tím, že budou osloveni při následném vyhodnocování.*
- *Uplatnění různých druhů anticipačního dialogu v rámci plánování v různých kontextech - rodina, škola, senioři,*

nezaměstnaní, sousedské komunity, spouštění projektů a rozjiždění nových oddělení na pracovištích, komunitní plánování, supervize, konzultace.

Proces „vzpomínání na budoucnost“

- Facilitátoři pracují v páru, kdy jeden vede rozhovor a druhý zapisuje poznámky na tabuli. Zapisovatel vždy ověřuje, zda poznámky vystihují vyřčené myšlenky. Zápisy jsou důležité pro sestavování plánu, ve kterém účastníci uvidí své body.
- Účastníci jsou u dvou stolů - u jednoho rodina, u druhého odborníci, aby se mohli všichni slyšet a vidět navzájem.
- Rozhovor začíná u rodiny, kdy je odsouhlaseno, v jakém pořadí se bude hovořit s ohledem na kulturní a etnické okolnosti. Začít proces s rodinou je důležité, neboť právě každodenní život rodiny je největším zdrojem pro naplánování podpůrných kroků.
- Facilitátoři se s rodinou domluví, jaký časový rámec je pro „nahlížení do budoucnosti“ vhodný (většinou je to rok). Následně jsou členové rodiny každý zvlášť dotazováni na svůj názor na věc ze svého jedinečného úhlu pohledu, zatímco ostatní poslouchají. V rozhovorech se preferuje každodenní jazyk, nikoliv odborný.

Ilustrativní případ

V anticipačním dialogu s muslimskou rodinou byli facilitátoři připraveni na to, že začnou otázkami u otce, jak si to rodina přála. Dialog probíhal za účasti překladatele. Na otázku, co se v rodině po uběhnutí roku daří a z čeho má největší radost, otec odmítl odpovědět. Překladatel vysvětlil, že dobrý muslim nemůže na takovou otázku odpovědět, protože budoucnost je v rukou Boha, a doporučil, aby se facilitátor zeptal na „Boží vůli“. Následně rozhovor probíhal výborně.

Modelová osnova dialogického procesu

- Facilitátorský styl dotazování je dialogický, zahrnuje poskytování odezvy, přímé odpovídání a vzájemnost. Důležitá je snaha pochopit každé stanovisko. Facilitátor usměrňuje průběh vnějšího dialogu, a tím podporuje polyfonii vnitřních dialogů všech účastníků. U anticipačního dialogu lze pozorovat, jak se vyvíjí - od poněkud zmateného začátku až po situaci, kdy

účastníci chápou strukturu budoucnosti jako svůj nástroj komunikace.

- První otázka posouvá pohled do budoucna: „Rok uplynul a stav věcí ve vaší rodině je celkem dobrý. Jak to z vašeho úhlu pohledu vypadá? Z čeho konkrétně máte radost?“ Pokud jde o *starosti spojené s dětmi, zaměří se ohnisko pohledu zejména na zmírnění jejich situace*. Vzpomínání na budoucnost se liší od běžné komunikace tím, že obsahuje prvky fantazie, což umožňuje hravost, kreativitu a situační humor.
- Druhá otázka mapuje možnosti osobního jednání a zdrojů podpory: „Co umožnilo, že se situace mohla takto dobře vyvinout? Co jste udělal/a (zaměření na aktivitu osoby) a kdo a jak vás podpořil?“ (zaměření na druhé) Cílem otázky je pomoci každému nastínit svoji vlastní funkční, aktivní perspektivu a převzít za ni zodpovědnost. Facilitátoři ověřují, zda osoby skutečně cítí, že to, o čem hovoří, je možné a motivující. Je důležité se na jednání dívat stále skrze subjektivní perspektivu jednotlivých osob, jinak může plán zůstat jen dobrým úmyslem. Na konci setkání se facilitátoři opět ujistí, zda účastníci věří, že tyto činy mohou skutečně zmírnit jejich obavy a že je skutečně hodlají provést.
- Třetí otázka mapuje obavy vyskytující se v přítomnosti. Přístupuje se k nim z perspektivy budoucnosti - „vzpomínání“ na to, čeho se „před rokem“ obávali a co zmenšilo jejich obavy, kdy se tak stalo, kdo a co se pro to udělalo - je to svým způsobem mapování minimálních požadavků. Mapování obav je důležité pro osvětlení věrohodných nadějí. Pokud nebudou zmapovány starosti a co je zmírňuje, může to plánům ubírat na věrohodnosti, což platí nejen pro rodinu a její síť, ale i pro odborníky.
- Následně jsou postupně všem odborníkům položeny 2 otázky zakotvené v budoucnosti: první otázka je zaměřena na činy a podporu (materiální, duševní), druhá se týká obav a jejich zmírnění.
- Typy otázek: *1. otázka* - „Uplynul rok. Jak jste slyšel/a, situace rodiny/dítěte se vyvíjí celkem dobře. Čím jste podpořil/a tento pozitivní vývoj a kdo vám v tom pomáhal?“ Cílem je propojit akce odborníků s každodenním životem rodiny místo nasazování

odborných opatření. *Jedná se o celek, ve kterém se mohou kombinovat zdroje členů rodiny, jejich osobních sítí a různých profesionálů tak, aby v situaci dítěte nebo dospívajícího mohlo dojít ke zlepšení.* 2. otázka - „Čeho jste se před rokem obával/a a co zmírnilo vaše obavy?“ Problémy se nemapují z hlediska definic problémů a už vůbec ne jako jeden společný problém. Obavy jsou subjektivní, hledí se na ně z budoucí perspektivy a sdělují nám, jaké možnosti jednání člověk vidí ve své síti potencionálních zdrojů. Když hovoří o pomoci, které se mu dostalo, a o činech, které zmírnily jeho úzkosti, umísťuje také sám sebe do kontextu vztahů.

- Facilitátoři účastníkům vždy aktivně naslouchají a doplňují hlavní otázky upřesňujícími otázkami. Citlivě reagovat na druhého, to nutně neznamená okamžitě odpovídat. Jisté odložení odpovědi vytváří prostor pro vícehlasné vnitřní dialogy. V dialogismu je zásadní, že se díky projevům, které si vzájemně poskytují odezvu, vytvářejí nové významy. Vzpomínání na pomoc od druhých je také žádostí o pomoc. Tento způsob komunikace se liší od vznášení nároků nebo diktování podmínek.
- Facilitátoři vedou rozhovory s rodinou a odborníky v módu jeden-na-jednoho i v rámci mnohostranného setkání, jsou tedy prostředníkem, který zabezpečuje nepřímou a dialogický prostor. Tím zajišťují, aby dotazovaný neobrátil pozornost na někoho jiného a nezačal předpokládat, co by si měla dotyčná osoba myslet a co by měla dělat.
- Facilitátoři pomáhají sestavit plán, kde budou zdroje různých skupin vytvářet vhodnou kombinaci. Hovor se již neřídí perspektivou budoucnosti, nicméně je kreativní fází, kdy jsou posbírané poznámky (útržky vzpomínek z budoucnosti) využity pro vytvoření plánu současné spolupráce. V závěrečné fázi je sestaven plán z vyjádřených a zaznamenaných činů, vzájemné podpory a prvků, které mírnily obavy. Stavebními kameny jsou různé aktivity, jádrem je přijít na to, co bude dále kdo s kým dělat, včetně stanovení prvního kroku, bez kterého by nemohly následovat další.
- Facilitátoři se ujistí, že *podpurný plán nenechává dítě/rodinu*

osamocené. Důležité je také postarat se o iniciátora setkání - pokud by zůstal sám v rámci profesionální sítě, mohlo by se stát, že klient zůstane nakonec bez podpory. Následně facilitátoři předají funkci organizátora zpět iniciátorovi, který s klienty domluví, co se bude dít dále, kdy proběhne další setkání, co se stane s poznámkami, jestli bude vytvořen zápis a kdo ho obdrží, kdy bude zaslán plán. Poté je dobré zjistit, jaká rozhodnutí musí být uzavřena a kde k tomu má dojít. Po shrnutí závěrečné diskuze iniciátor poděkuje účastníkům za pomoc, která mu byla poskytnuta ke zmírnění jeho obav.

3.3. Síťová setkání

Kapitola představuje síťová setkání, jejich výhody, úskalí a faktory ovlivňující průběh setkání.

Síťová setkání²¹

Výhody

- zázemí nových nápadů a řešení

Úskalí síťových setkání

- sklon sklouzávat spíše k monologickým než dialogickým rozhovorům, kdy se jednotlivé strany snaží určit, jak by měli druzí myslet a jednat

Projevy

- vyjednávání vztahů a genderového uspořádání, soutěžení o kompetence
- hledání společných problémů nahrazuje pečlivé zkoumání podmínek každého účastníka, na jejichž základě v problémové situaci jedná
- účastníci zvažují své závazky a regulují stresovou zátěž
- interakční vzorce, s nimiž se odborníci setkávají skrze svou práci s klienty, mají tendenci znovu se opakovat také mezi odborníky, i když nejsou klienti přítomni
- „nákaza“ emocemi - snaha zvítězit se svým vlastním postojem nad druhými vzrůstá v situacích plných obav, kdy jsou vlastní subjektivní obavy zvýšené. Platí pro setkání, kde se probírají emočně nabitě, znepokojující a profesně náročné situace, na

²¹ SEIKKULA, J., ARNKIL, T. E. *Otevřené dialogy*. Brno: Narativ, 2013, s. 33-46.

které neexistuje všelék.

Faktory ovlivňující síťová setkání

- Metakomunikační struktury

Lidé neustále komunikují - nejen verbálně - a tím také neustále vyjednávají své vzájemné vztahy. Když se na klientském setkání hovoří o otázkách klienta, je zároveň vyjednáváno sociální uspořádání jednotlivých stran.

- Postupy definující problém

Profesionálové na setkáních hledají společné definice problému, chtějí nalézt základ pro spolupráci. Jenže společný problém neexistuje, neboť *každý účastník má vždy své vlastní problémy - neexistuje tedy nic jako „rodinný problém“*. Problémy různých lidí v interakci se vzájemně dotýkají a svým způsobem i jeden druhý zapřičiňují, ale nejsou shodné.

- Regulace závazků

Žádné sociální vztahy neexistují bez prvků sociální kontroly. Profese s předponou „psycho-“ nebo „socio-“ mají svůj původ v obnovování jedincovy sociální životaschopnosti. Ale i pomoc a podpora může být zplnomocňující nebo zotročující. Takový je i potenciál kontroly. Zplnomocňující pomoc nečiní jejího příjemce bezmocným a zotročující pomoc ho činí závislým. Zplnomocňující kontrola zvyšuje sebekontrolu druhého člověka, zotročující kontrola omezuje jeho nezávislost.

- Izomorfní procesy

Izomorfní vzorce - interakční vzorce, které se stávají podobnými, tzn. interaktivní systémy (jako tým a rodina) spoluvytvářejí strukturu a stávají se podobnými. Porozumění skrze identifikaci je zásadní ve všech sociálních interakcích. Je tedy potřeba, aby profesionální tým vnesl do interakce organizaci, flexibilitu a mnohoznačné reflexe. To souvisí se vzorci vedení, rozdělováním zdrojů a s organizací práce ve spojení s mikrointerakcí na styčných plochách s klientem.

3.4. Komplexní přístup založený na spolupráci sítí (využitelný zejména v krizových situacích)

Kapitola se věnuje principům komplexního přístupu založeného na spolupráci sítí se zaměřením na krizové situace, který znovu

připomíná důležitost včasné intervence, zmapování potřeb a sítě rodiny, připojení se na systém rodiny, nutnost týmové spolupráce a náročnost na kompetence pracovníků. Podstatou komplexního přístupu je podporovat nejdříve dialog a teprve poté změny v životě rodiny.

Komplexní přístup založený na spolupráci sítě (využitelná zejména v krizových situacích)²²

Principy

- Okamžitá pomoc

V případě silné emoce jako je zlost, deprese nebo úzkost sděluje hlavní postava krize něco, co lidem v jeho okolí není dostupné. Postupně toto rozpoložení slábne a příležitost vypořádat se s tématy se nemusí objevit během dalších 2-3 měsíců individuální terapie. Je potřeba vytvořit bezpečné a naslouchající prostředí.

- Perspektiva sociálních sítí

Sociální sítě mohou mít významnou roli už při definování problému, protože problém se rozpouští teprve tehdy, když osoby, které na začátku označovaly situaci jako problematickou, o ní už dále nemluví (např. rodiče si všimnou u svého dospívajícího dítěte prvních příznaků braní drog, on sám problém nevidí). Od osoby, která službu v krizové situaci kontaktovala, zjišťujeme, kdo ví o situaci a dělá si starosti, kdo by mohl být nápomocný a je schopný účastnit se prvního setkání, kdo by měl další lidi pozvat. Během rozhovoru můžeme používat cirkulární otázky a zapojovat tak další osoby, které nejsou fyzicky přítomny („Co by asi řekl strýček, kdyby tady byl, co byste mu na to odpověděli a jak by reagoval on?“). Členové profesionální sítě tak mohou objevit v kontaktu s klientem nové významy.

- Flexibilita a mobilita

Každý klient potřebuje, aby s ním pracovníci zacházeli tak, jak mu to nejvíce vyhovuje, včetně jeho specifického jazyka, způsobu života, zvažování využití specifických metod, četnosti a místa setkání. Flexibilita zaručuje, že zvolené přístupy odpovídají specifickým

²² SEIKKULA, J., ARNKIL, T. E. *Otevřené dialogy*. Brno: Narativ, 2013, s. 49-61.

a proměnlivým potřebám každého případu, což navazuje na přístup zaměřený na potřeby.

- Týmová odpovědnost

Obecným pravidlem je princip, že pracovník, který je kontaktován, přebírá odpovědnost za organizaci prvního setkání a přizvání týmu. Jednou z možností je zorganizování specifické krizové intervence nebo akutního týmu, v multiproblémových situacích je nejlepší sestavit tým z profesionálů z různých oblastí. Pokud jsou názory odborníků rozdílné, je vhodné uspořádat další společné setkání, kde se bude o dalším postupu otevřeně diskutovat v přítomnosti rodiny, což zplnomocňuje rodinné příslušníky, aby více vstoupili do rozhodování.

- Psychologická kontinuita

Tým má zodpovědnost tak dlouho, jak je potřeba, neboť je to nejlepší záruka kontinuity, která vzniká na prvním setkání a měla by formovat celý proces. Už jen sestavení multidisciplinárního týmu zvyšuje příležitost k překračování hranic různých služeb a předchází riziku, že klient vypadne z procesu řešení situace. Součástí psychologické kontinuity je integrace různých metod během společného procesu takovým způsobem, že tyto metody mezi sebou nesoutěží, ale navzájem se podporují (*obzvláště důležité v případě dětí a dospívajících*).

- Tolerance nejistoty

V krizi je prvním úkolem odborníků zvýšit bezpečí situace, ve které zatím nikdo nezná odpovědi na aktuální problém. Důležitější je, jakým způsobem posloucháme, než to, jak se tážeme. Dalším cílem je zajistit psychologické zdroje, jimiž disponuje jak pacient, tak jeho blízcí, aby opět získali větší vládu nad svým životem prostřednictvím vytváření příběhů o svých extrémních zkušenostech, což je posilováno důvěrou ve společný proces. V krizi nabité emocemi je týmová práce jedním z nezbytných předpokladů, proto je dobré strávit nějaký čas reflektující diskuzí v rámci týmu a zviditelnit rozdílné nebo protichůdné perspektivy. Pokud členové týmu dovedou naslouchat jeden druhému, vzrůstá šance, že to dokáží i členové rodiny (např. syn zneužívající drogy tvrdí, že problémy nemá a že léčbu potřebují rodiče, člen týmu se začne více zajímat o břemeno rodiny zatěžované

neúspěšnými snahami zastavit synovo zneužívání drog). Vhodnou strategií není ale to, když profesionálové spěchají, chtějí se dobrat plánu dalšího setkání a navrhují rychlá rozhodnutí.

- Dialogismus

Způsob uvažování a jednání, kdy primární zaměření je na podporu dialogu a sekundární na podporu změny u klienta nebo rodiny. Důležitým principem je, že každý účastník dialogu uzpůsobuje svá slova tomu, co bylo řečeno předtím. Předpokladem nového porozumění je dialogická konverzace, kdy nové významy vznikají v prostoru mezi účastníky diskuze. V dialogu mohou rodiny a klienti získat větší kompetence ovlivňovat svůj život skrze diskutování problémů.

Dialog je vždy utvářen v jedinečné situaci. Mezi možnosti dotazování patří položit překvapující komentáře nebo otázky (shrnutí pozitivních aspektů extrémní životní situace, otázky týkající se odlišností ve vnímání situace různými členy rodiny) a cirkulární otázky (otázkami kladenými klientovi lze oslovit perspektivy lidí z jeho okolí).

Setkání trvá většinou 1,5 hodiny a je uspořádáno jako otevřené fórum. Všichni účastníci sedí v kruhu a iniciátor setkání dialog řídí. Tým neplánuje témata setkání předem a v úvodu setkání jsou kladeny otevřené otázky, aby všichni členové rodiny mluvili o tématech, která jsou pro ně v daný okamžik relevantní. Následují dodatečné otázky, které navazují na to, co klienti/rodina říkají. Kdokoliv se může vyjádřit kdykoliv si přeje, komentáře by ale neměly narušovat probíhající dialog a mluvčí by měl svá slova vázat k tématu diskuze. Odborníci se mohou vyjádřit formou dotazování se na téma diskuze nebo reflektujícím komentářem směrem k ostatním odborníkům. Komentáře se týkají toho, o čem odborník přemýšlí, v návaznosti na to, o čem se mluví. Ke konci setkání, až rodina pohovoří o tématech, která jsou pro ně nejzávažnější, se mohou odborníci dohodnout na dělbě úkolů. Odpovědný člen týmu navrhne ukončení setkání s tím, že se ujistí, zda bylo probráno vše, co bylo potřeba, dále shrne témata setkání, včetně učiněných rozhodnutí.

4. Závěr

Základem sociální práce s rodinným systémem je skutečnost, že klient není vnímán jako problém. Nástrojem je pak participace, kdy jde

o proces spoluvytváření vhodného řešení těžkostí rodiny. Důležitým aspektem participace je také to, že členové rodiny a systému pomoci jsou spoluzodpovědní při realizaci jednotlivých kroků vedoucích k naplnění stanovených cílů. Je tedy důležité transparentní nastavení rolí a kompetencí, včetně způsobu předávání informací mezi rodinou a systémem pomoci.

Kvalitní spolupráce je založena na důvěře a bezpečí, klíčem je tedy lidský přístup a hledání rovnováhy, což souvisí s individuálním přístupem k rodinám. Každá rodina má svá specifika, každý člen je jedinečný a účinná pomoc nutně souvisí s připojením se na každodenní život rodiny. Zde je také prostor pro posílení hlasu dětí, které nejsou objektem, ale subjektem v kontextu systémového a participativního přístupu k rodinám. Teprve pokud jsou pochopeny vzorce rodinného systému, mohou se v součinnosti se členy rodiny nefunkční vzorce přenastavovat. Smysluplnost intervencí přímo souvisí s vnitřní motivací rodiny, neboť i pozitivním změnám se lidský organizmus přirozeně brání. Proto je také velmi přínosné pracovat s rodinou na strategiích, jak nové nastavení udržovat a posilovat i poté, kdy spolupráce s rodinou skončí.

V systému jsou vždy důležitější vztahy mezi prvky než prvky samotné, proto je významný způsob spolupráce mezi aktéry systému pomoci. Spolupráce nespočívá jen v rozdělení úkolů dle činností jednotlivých aktérů, ale především ve zvědomění a nastavení spolupráce v rámci průsečíků těchto intervencí při práci s rodinou tak, aby docházelo k propojování jednotlivých intervencí. V opačném případě dochází ke kontraproduktivnímu efektu, kdy jsou klienti zmateni, přetížení, demotivováni a v konečném důsledku označeni za nespolupracující.

Myslím, že tento aspekt je v současné době velkým úskalím v rámci koordinace multidisciplinárních týmů, stejně jako schopnost pracovníků intervenovat v rodině zevnitř, nikoliv zvenku systému. Je tedy nezbytné myslet nejen na podporu rodiny, ale také na podporu pracovníků, kteří by měli průběžně procházet sebezkušenostním, interaktivním a praktickým vzděláváním, nejlépe už během akademického studia. Nedílnou součástí každodenní práce by měly

také být sebereflektující intervizní a supervizní konzultace všech členů týmu systému pomoci.

Je nezbytné, aby byl pracovník kromě odborných kompetencí schopen také sebereflexe, péče o sebe, sebeuvědomění, znal své zdroje, užitečné životní strategie, své přednosti a limity. Ve stejných dovednostech je totiž potřeba posílit rodiny v procesu jejich zkompetentňování, aby se současné děti nevracely do systému pomoci ve své dospělosti spolu se svými dětmi. Kapitola byla tedy věnována příkladům dobré praxe při systémové práci s rodinou založené na participativním a dialogickém přístupu jako nezbytném předpokladu efektivní komunikace a spolupráce.

Ideové a metodologické předpoklady přístupu založeného na právech dítěte

Robin Brzobohatý

1. Úvod

V souvislosti s informovaností o dětských právech je často zmiňována problematika ideového zaměření „pomáhajících dospělých“. Pro změnu praxe v otázce povědomí dětí o vlastních právech je nejprve nutné překonat ideologicky paternalistické zaměření pozornosti (do značné míry formované i zněním a obsahem Úmluvy), které děti staví pouze do pozice pasivních příjemců dobra na základě externího posouzení jejich nejlepšího zájmu, a namísto toho využívat postupů, které jsou založeny na participativních, partnerských a zmocňujících zásadách. Cílem tak musí být umožnit dětem porozumění svým právům a jejich využívání, včetně možnosti je nově a odlišně formulovat, jednat s nimi s respektem jako s občany (*citizens*) a nabídnout institucionálně zakotvené příležitosti pro vznášení právně zakotvených požadavků (*rights-based claims*). Prostředkem je formulování základních, ideově-metodologických předpokladů chápání a pojmání dětství nikoliv jako biologického faktu, ale jako sociohistorické kategorie, a rovněž jednání s dětmi jako sociálními aktéry. V důsledku toho tak bude možné přejít od dominantního diskurzu ochrany dětí a jejich důstojného života (*welfare-based approach*) k pojetí práv dětí jako výrazu emancipace a rovnosti dětí jako občanů (*rights-based approach*). Takové ideově-metodologické vyjasnění vytváří předpoklad nejen pro vhodné nastavení rámce pro terénní výzkumné aktivity, ale i pro návazné úvahy o dětech jako občanech - sociálních aktérech, jejichž práva mají dostat své vyznění i skrze vlastního dětského ombudsmana.

2. Konceptualizace pojmů dítě a dětství

Pokoušet se o úvahy o občanství dětí znamená kromě mnoha dalších konceptů vyjasnit si koncept určující. Tím je v našem případě samozřejmě dítě. Než se pustíme do dalších úvah, vyjasníme si nejprve koncept dítěte a dětství. Michael King konstatuje, že dětská práva se stala v rámci sociálního systému mezi dětmi a dospělými až

dominantním programem.¹ Při hledání odpovědi na otázku, kdo je vlastně dítě, dojdeme rychle k poznání, že dítě ani dětství nejsou homogenním pojmem, který by byl chápán stejně ve všech společnostech a kulturách. Ba co více, rychle také zjistíme, že oba pojmy se co do významu proměňují i v rámci jedné společnosti a kultury napříč časem. James a Prout v této souvislosti upozorňují, že to není dětství, které by bylo předmětem měnících se představ, nýbrž že se dramaticky proměnilo chování rodičů ke svým dětem.² Nejblíže pravdě bude propojení obou tvrzení: Ve vzájemném ovlivňování docházelo k proměnám chápání pojmu dítě a současně ke změnám v chování dospělých k dětem, zejména rodičů a státu. Existují historické obrazy dětství. Holzscheiter rozeznává 3 obrazy dětství,³ stejně jako v českém prostředí např. Cirbusová,⁴ James, Jenks a Prout jich rozeznávají 5,⁵ zatímco Turner a Mathews nabízejí v západní židokřesťanské tradici rovnou 12 různých obrazů dítěte.⁶ Ať už se rozhodneme pro kteroukoliv taxonomii, je při jejich studiu možné rozeznat jisté diskurzivní osy, kolem nichž se většina úvah o historických proměnách dětství točí. Tyto diskurzivní osy do značné míry určují nejenom způsob, jakým o dětech uvažujeme, ale i způsoby, jak se k nim chováme nejenom jako jednotlivci, ale především jako společnost prostřednictvím svých institucí. My si pro další výklad zvolíme pojetí M. Cirbusové, které vychází z nejrozšířenějšího členění diskurzů dítěte. Jsme přesvědčeni, že členění, které nabízejí James, Jenks a Prout nebo Turner a Mathews, se dá ve výsledku vždy podřadit pod jednu z hlavních diskurzivních os.

První z nich je diskurz nezkraceného dítěte rozpracovaný v úvahách T. Hobbese. Ten považoval děti za ze své podstaty nezkracená a necivilizovaná individua, jež se většinou nacházejí ve stavu jakéhosi

¹ KING, M. The Child, Childhood and Children's rights within Sociology. In *King's Law Journal*. vol. 15, no 2, 2004, s. 275.

² JAMES, A., PROUT, A. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 5. vyd. London: RoutledgeFalmer, 2003. s. 17.

³ HOLZSCHEITER, A. *Children's rights in international politics. The transformative power of discourse*. 1. vyd. London: Palgrave Macmillan. 2010.

⁴ CIRBUSOVÁ, M. *Ohrožené dítě a jeho práva. Filosoficko právní analýza problému*. [online]. Brno, 2016. [cit. 30. 8. 2017]. Disertační práce. 216 s. Masarykova univerzita, právnická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/238456/pravf_d/Disertacni_prace.pdf

⁵ JAMES, A., JENKS, CH., PROUT, A. *Theorizing Childhood*. 6. vyd. Cambridge: Polity, 2006.

⁶ TURNER, S. M., MATHEWS, G. B. *The Philosopher's Child: Critical Perspectives in the Western Tradition*. 1. vyd., Rochester: University of Rochester Press, 1998.

divošství. Jejich podstata je vnitřně démonická a zlá projevující se především darebáctvím a násilím. Děti mají z pohledu fungování společnosti vrozené negativní návyky a celkově o nich lze říci, že jsou morálně vadné. Z výše uvedených důvodů nemohou být děti samy za sebe aktivními činiteli jakýchkoliv aktů. K fungování ve společnosti potřebují být neustále vedeny a řízeny dospělými opatrovníky. Úkolem dospělých je vést děti na cestu civilizovaného člověka i za použití síly a donucení. Dospělí mají za úkol dostat z dětí za každou cenu jejich zkažený a záludný potenciál pocházející z prvotního hříchu. Za tímto účelem lze vůči dětem používat i vysoce represivní praktiky. Tento diskurz není ani zdaleka mrtev a i dnes lze ve společenské praxi nalézt jeho uplatnění. Zřetelným příkladem jsou mnohé instituce věnující se práci s dětmi a mladistvými, kteří mají potíže s chováním nebo dokonce se zákonem. Ještě rozšířenější je potom v mnoha zemích běžná praxe fyzických trestů vůči dětem.

Dalším z příkladů diskurzů o podstatě dětí a dětství je diskurz imanentního dítěte, který lze nalézt především u J. Locka a I. Kanta. Dítě je zde považováno za nezralé, iracionální, neznalé a nevyvinuté. Děti jsou vnímány jako nositelé dosud nerealizovaných a zatím plně nerozvinutých schopností a možností. Zatímco v diskurzu zlého dítěte byly děti vnímány jako deficitní v morálním ohledu, v diskurzu imanentního dítěte jsou děti vnímány jako rozumově nedostatečné a nedovyvinuté. Díky tomu postrádají zralost dospělých, která z nich dělá vědomé a zodpovědné občany. Děti jsou tak doslova chápány jako „ještě-ne-dospělé“. Dětství je vlastně jakýmsi tréninkem na dospělost, v němž se mají děti postupně posouvat do stavu dospělosti kontinuálním rozvíjením svých rozumových schopností. Velmi dobře pojetí dítěte ilustruje známá Lockova metafora o prázdné nádobě, kterou je třeba postupně naplnit obsahem. Vzhledem k tomu, že jsou děti chápány jako ne-dospělé a vlastně tedy ne-lidé, resp. ne-občané v plném slova smyslu, nemohou být ani nositeli práv. Děti se tak stávají subjekty společenského morálního a intelektuálního rozvoje, jehož účelem je rozvoj společnosti jako celku. V průběhu svého tréninku na dospělost jsou postupně sociálně rozvíjeny a adaptovány na prostředí a hodnoty dospělých. Dospělí by měli děti vést a řídit v jejich dlouhodobém nejlepším zájmu, a to i za cenu dočasné bolesti a nespokojenosti. I tento diskurz nalézá dodnes své uplatnění ve společnosti. Na jeho předpokladech je vystavěna většina školských

systemů a jsou i v základu některých opatření a úvah týkajících se ochrany dětí v kontextu rodičovské odpovědnosti. Rodičovská odpovědnost totiž není čistě soukromou záležitostí, nýbrž je záležitostí veskrze společenskou. Rodičovská odpovědnost je vlastně plněním povinnosti vůči společnosti, která má právo nahradit rodiče-pečovatele někým jiným, pokud svou rodičovskou odpovědnost - vést dítě na cestě k platnému a efektivnímu členství ve společnosti - nezvládá.

Posledním z nejčastěji se objevujících diskurzů dítěte je tzv. diskurz nevinného dítěte, který je zpravidla představován v souvislosti s dílem J. J. Rousseaua. Ten předpokládá, že děti jsou od přirozenosti dobré, čisté a nevinné. Rousseau děti chápe jako bytosti odlišné od dospělých, které mají svou plnou hodnotu v tom, jaké jsou, nikoliv v tom, jaké mohou být. Dětství popisuje jako ideální stav, k němuž dospělí ztratili klíč. Úkolem dospělých by tedy měla být ochrana dětí před nástrahami světa dospělých. Jejich snahou má být oddělení dětí od všeho zlého, chránit je před utrpením a garantovat jejich potřeby. Současně by se dospělí měli snažit pomoci dětem odhalit a rozvinout jejich potenciál. Cílem všech těchto snah je nabídnout dětem šťastné a bezstarostné dětství. V praxi současné společnosti lze odraz tohoto diskurzu nalézt ve většině opatření směřujících k ochraně dětí.

Ačkoliv se může zdát, že jednotlivé diskurzy se od sebe podstatnými způsoby liší, ve skutečnosti jsou vzájemně propojeny zásadní shodnou charakteristikou. Pojítkem mezi všemi těmito diskurzemi je fakt, že jsou bez výjimky navrženy dospělými a ve výsledku orientovány na dospělé. Znamená to, že to jsou vždy dospělí, kdo jsou aktivními činiteli změny, kdo je povolán udělat něco v zájmu dětí. Společenská i legislativní praxe se pak slévá do dvou hlavních větví aktivit: do kontrolních aktivit, které chrání společnost před působením „necivilizovaných“ dětí, a do aktivit zajišťujících blaho, které naopak chrání děti před působením zlé společnosti.

V průběhu 20. století se v důsledku neustále rostoucího významu diskuzí o povaze práv dětí začal vynořovat zcela nový obraz dítěte - rozvíjející se dítě (*evolving child*). Právním předpokladem rámujeícím tento koncept dětství je úvaha o právech coby právních nárocích (*legal claims*). Mít právní nárok znamená nacházet se v situaci, kdy mohou něco nárokovat v performativním smyslu, tedy dělat si nárok na něco, resp. nárokovat si na někom něco. To vneslo do debaty o povaze

dětství a dětských právech zcela nový - demokratický a občanský - rozměr, který se pro zjednodušení označuje zastřešujícím pojmem participace. Právě dimenze participace dětí umožnila radikálně opustit předchozí morální, protektivní, welfaristické a objektivizující opatření a nasměrovat společenskoprávní diskurz směrem k chápání dětí jako sociálních aktérů, kteří mohou eventuálně nárokovat svá práva. Uznání jisté nezávislosti dětí na ochraně dospělých rozostřilo jasnou dělicí čáru mezi dětmi a dospělými. Pomohlo však představit evoluční pojetí kompetencí a zralosti.⁷ Ačkoliv se může zdát, že takový diskurzivní posun rozbil právní hradby vytvářející jasné dělení mezi dospělými a dětmi, lze tento posun vnímat i jako posílení naší schopnosti odlišit děti od dospělých. Děti již nemusíme vnímat pouze jako zvláštní sociální skupinu, která je závislá a zranitelná, ale i jako skupinu, která je ceněná pro své vnímání a porozumění realitě. Skupinu, která je schopná toto vnímání sdělit. Autonomie dětí přitom neznamena, že jsou děti na stejné úrovni jako dospělí, nýbrž že je jim garantováno právo, jež jim umožní hájit a prosazovat dětské porozumění a zájmy v kontrastu s porozuměním a zájmy dospělých. Jak ještě uvidíme, takový postoj s sebou nese i nutnost přerozdělení moci ve společnosti ve prospěch dětí, protože možnost vyjádřit svůj názor a požadovat, aby na něj byl brán zřetel, nutně oslabuje pozici, resp. autoritu dospělých.⁸

V dalším textu se budeme detailně zabývat důsledky úvah o dětech jako občanech, aktivních činitelích - agentech. Nyní se spokojíme s konstatováním, že úvahy o dětech jako sociálních činitelích a o dětství jako o procesu intelektuálního zrání vedly k naprosto revolučnímu pojetí dětských práv jako práv lidských a v důsledku toho i občanských.

Následující tabulka přehledně shrnuje nejenom základní charakteristiky jednotlivých diskurzů dítěte, ale i (ačkoliv to není přímo zaměřením této kapitoly) lingvistický kód manifestovaný v mezinárodních úmluvách, dohodách a dalších textech a jejich odraz

⁷ Srov. HOLZSCHEITER, A. Children's rights in international politics. The transformative power of discourse. 1. vyd. London: Palgrave Macmillan. 2010, s. 134-136.

⁸ Srov. FIONDA, J. (ed). Legal concepts of childhood. 1. vyd. Oxford: Hart publishing. 2001, s. 9-10. Citováno dle HOLZSCHEITER, A. Children's rights in international politics. The transformative power of discourse. 1. vyd. London: Palgrave Macmillan. 2010, s. 136.

v mezinárodní politice, která v normativní rovině formuje společenské chápání i přijetí dětí.

Tabulka 1: Odras diskurzů dítěte v mezinárodní politice (převzato z Holzscheiter, 2010)

| | Nezkracené dítě | Imanentní dítě | Nevinné dítě | Rozvíjející se dítě |
|---------------------------------------|--|---|--|---|
| Prvky diskurzu | <ul style="list-style-type: none"> • Nezralost • Nezodpovědnost • Iracionalita • Objekt rodičovských a státních intervencí | <ul style="list-style-type: none"> • Dítě jako budoucnost • Hodnotný příspěvek společnosti • Vzdělání jako prostředek osobního rozvoje • Od nezralosti ke zralosti • Dětství jako přechodové období do dospělosti • Teleologické • Pokrok, růst • Standardizace dětství • Jednotné vývojové fáze | <ul style="list-style-type: none"> • Zranitelnost • Bída / utrpení • Štěstí • Hravost • Oběť • Apolitické - neutrální zóna • Nezralost • Dětství jako bezstarostnost | <ul style="list-style-type: none"> • Individualita • Politické • Autonomie dítěte • Právo vyjadřovat se • Dítě jako sociální činitel |
| Lingvistický kód | Protekcionalistický, vzdělávací | Vývojový, psychologický, ekonomický | Emocionální, ochránářský | Legalistický, politický |
| Reflexe v mezinárodní politice | <i>Paternalismus</i> Zásada nejlepšího zájmu dítěte - tradiční pohled na dítě | <i>Rozvoj</i> Osobní a společenský rozvoj, vzdělávání, výživa | <i>Mír a civilizace</i> Děti jako oblast míru, chování k dětem jako indikátor civilizovanosti | <i>Emancipace / lidská práva</i> Dětská práva (zejména občanská a politická), zmocnění |

3. Modely práv dětí

Na předchozích úvahách jsme měli možnost vidět, že úvahy o dětech a povaze dětství významně ovlivňují přístup dospělých k nim. Jednou z podmnožin takových úvah jsou bezpochyby otázky týkající se práv dětí. Jak je patrné z předchozího textu, není vůbec samozřejmé, aby dospělí uvažovali o dětech jako o někom, kdo má mít práva. Samotný koncept práv dětí, resp. jeho kontroverzní povaha bývá zařazován mezi nejvýznamnější překážky uznání dětí jako občanů společnosti.⁹ Historicky bylo držení práv spojováno s koncepty racionality a zodpovědnosti, což děti vylučovalo z možnosti mít práva. Předěl v těchto úvahách i praxi znamenalo přijetí Úmluvy o právech dítěte (*Convention on the Rights of the Child*, dále jen CRC)¹⁰, která oddělila práva od osvícenských ideálů racionality a namísto nich postavila dítě jako subjekt požívající plnost lidskosti od svého narození.¹¹ Jak uvádí jeden z předních teoretiků práv dětí Michael Freeman, uznání, že dětská práva jsou lidská práva, je současně uznáním, že děti jsou lidé, že nejsou zvířata nebo kusy majetku.¹² Práva jsou zásadní komponentou pro to, aby člověk mohl ovlivňovat svět kolem sebe. Ovlivňovat svět kolem sebe totiž znamená dělat rozhodnutí, vyjednávat s ostatními, upravovat svoje vztahy a rozhodnutí, měnit společenské předsudky a překážky.¹³ Rozsah této kapitoly nám neumožňuje podrobněji se zabývat obecnými úvahami o právech dětí a vést diskuzi o jejich legitimitě nebo rozsahu. Vyjděme z předpokladu, že děti práva mají. V průběhu 20. století se totiž postupně objevilo několik přístupů, resp. modelů práv dětí. Jednotlivé modely se od sebe liší především v důrazu na klíčové dimenze nebo témata. Těmito tématy jsou obraz dětství (tedy odpověď na otázku Co jsou děti?), kompetence (Co děti vědí a svedou?), práva dětí (Co

⁹ Srov. TOBIN, J. Judging the Judges: Are They Adopting the Rights Approach in Matters Involving Children? In *Melbourne University Law Review*, 2009. roč. 33, č. 2, s. 581.

¹⁰ U zkratk se autor rozhodl využívat spíše anglické zkratky, jelikož to usnadňuje srovnání a orientaci v zahraničních pramenech, které jsou stále ještě primárním zdrojem informací o tématech v této kapitole.

¹¹ Srov. LIEBEL, M. Framing the issue: rethinking children's rights. In Liebel, M. *Children's rights from below: Cross-cultural perspectives*. 1. vyd. London: Palgrave macmillan, 2012, s. 11.

¹² Srov. FREEMAN, M. Children's rights as human rights. Reading the UNCRC. In QVORTRUP, J., CORSARO, W. A., HONIG, M. S. (eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. 1. vyd. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, s. 385.

¹³ Srov. FREEMAN, M. The value and values of children's rights. In Invernizzi, A., Williams, J. (eds). *The human rights of Children: from vision to implementation*. 1. vyd. Farnham, Surrey: Ashgate, 2011, s. 22. Citováno dle LIEBEL, 2012, s. 12.

dětem náleží?) a dilema odlišnosti (V čem jsou děti stejné s dospělými a v čem se od nich liší?). Podle toho, jakým způsobem se k naznačeným tématům staví, lze jednotlivé modely dětských práv rozlišit na paternalistický, liberální, welfaristický a emancipační.¹⁴

3.1. Kompetence dětí

Úvahy o první klíčové otázce - Co je dítě? - jsme již prošli. Otázka kompetencí dětí je neméně důležitá a zajímavá. Diskuze, která se v této souvislosti vede, se většinou dotýká otázek, do jaké míry jsou děti schopné racionálně (a logicky) uvažovat nebo zda jsou schopné žít pouze aktuálním okamžikem. Do jaké míry a odkdy jsou děti mentálně, emocionálně a fyzicky zralé, nakolik je jejich zkušenost dostatečná pro děláni podložených, resp. informovaných rozhodnutí. Pro vyjasnění těchto otázek lze celou problematiku rozložit do tří podotázek: jak měřit kompetence dětí; jaké jsou v pozadí hodnoty, zájmy a ideologie; kdo by měl nést břemeno dokazování.¹⁵

Co se týká způsobu měření kompetencí, často se vychází z práce švýcarského psychologa Jeana Piageta. Piagetovy úvahy bývají některými autory zařazovány jako samostatný diskurz v rámci úvah o povaze dětství. Tento diskurz bývá nazýván jako diskurz přirozeně se rozvíjejícího dítěte. Vzhledem k tomu, že Piaget se rovněž, podobně jako Locke, zaměřil na kognitivní vývoj dítěte, nepřisuzujeme mu samostatný diskurz. Každopádně ho nakonec i ostatní autoři zařazují do tzv. vývojového paradigmatu společně právě s Lockem nebo Hobbesem, případně Freudem.¹⁶ Podstatou Piagetových zkoumání a výsledků je poznání, že děti průběžně, v jednotlivých vývojových obdobích, získávají různé intelektuální schopnosti. Natolik zralé, aby mohly mít práva podle běžně uváděných kritérií pro vlastnictví práv dospělými, jsou děti přibližně od věku 12 let, kdy dosahují stadia rozvinutí konkrétních operací, což jim umožňuje provádět nejenom racionální, ale i morální soudy. Paralela s často uváděnou hranicí 12 let, která v národních

¹⁴ Srov. HANSON, K. Schools of thought in children's rights. In Liebel, M. Children's rights from below: Cross-cultural perspectives. 1. vyd. London: Palgrave Macmillan, 2012, s. 63-65.

¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 67-69.

¹⁶ Srov. WOODHEAD, D. M. Childhood studies. Past, present and future. In KEHILY, M. (ed): An introduction to childhood studies. 1. vyd. Maidenhead: Open University Press, 2008, s. 27. Citováno dle Kašparová, I., KLVANOVÁ, R. Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. In *Sociológia*, vol. 48, no 4, 2016, s. 381.

legislativách i v mezinárodních úmluvách hraje důležitou roli z pohledu participace dětí, je zde zřejmá. Na druhou stranu Philip Jaffé upozorňuje, že kompetence se zdaleka nevyčerpávají pouze kognitivními schopnostmi jednotlivce, nýbrž jsou funkcí kontextuálních a interpersonálních faktorů. Kompetence neexistuje jako abstraktní pojem, ale je projevována zcela konkrétně. Jaffého výzkumy dokazují, že v případě dětí je mnohem důležitější ochota, trénink, mandát a talent dospělých, kteří dětem pomáhají projevit jejich kompetence.¹⁷

I otázka hodnot a soupeřících zájmů je dospělými definována zcela v neprospěch dětí. Většina právních mantinelů dětí je založena na věkovém limitu a/nebo na testu schopností (kompetenci), aby bylo dětem povoleno či znemožněno dosáhnout konkrétních statků či služeb (např. koupit si alkohol, řídit vozidlo, podnikat nebo být důvěryhodným svědkem u soudu). Většina těchto věkových limitů není založena na empirickém výzkumu, nýbrž na společenských zájmech a ideologiích. Taková praxe bývá nezřídka označována jako sociální zneužívání dětí. Ačkoliv v případě dospělých k žádnému ověřování schopností jako podmínce přiznání jejich práv nedochází, v případě dětí byla vytvořena ideologická konstrukce sebezpotvrzujícího charakteru - děti nejsou něčeho schopné, tudíž nemohou dostat šanci prokázat, že toho schopné jsou.¹⁸ S tím úzce souvisí i otázka, kdo by měl nést břemeno dokazování. Nyní jsou to děti, kdo musí prokazovat, že jsou schopné, nicméně ve světě práva by to podle všech zásad měl být stát, který ponese břemeno dokazování, že děti něčeho schopné nejsou.¹⁹

3.2. Práva dětí

V otázce práv dětí, tedy v otázce toho, co dětem náleží, se jednotlivé modely práv dětí pohybují na poli v angličtině vymezeném třemi P: *Protection* (ochrana), *Provision* (zaopatření), *Participation* (participace). Do oblasti ochrany patří taková práva, jako je třeba

¹⁷ Srov. JAFFÉ, P. D., REY WICKY, H. Competence? Now really! In Verhellen, E. (ed) Understanding children's rights: Collected papers presented at the first international interdisciplinary course on children's rights, 1. vyd. Ghent: Ghent University, 1996, s. 99an, citováno dle Hanson, 2012.

¹⁸ Srov. ARCHARD, D. Children: Rights and childhood. 2. vyd. London: Routledge, 2004, s. 96.

¹⁹ Srov. HANSON, K. Schools of thought in children's rights. In Liebel, M. Children's rights from below: Cross-cultural perspectives. 1. vyd. London: Palgrave Macmillan, 2012, s. 69

právo nebýt týrán a mučen, do oblasti práv zaopatření lze řadit např. právo na vzdělání nebo zdravotní péči, v případě participace jde nejenom o přímou participaci na rozhodování, ale např. i o právo na informace. Podrobněji budeme tuto otázku řešit v jednotlivých modelech.

3.3. Dilema odlišnosti

Poslední klíčové téma sloužící k odlišení jednotlivých modelů práv dětí je dilema odlišnosti. V základní podobě může být otázka položena takto: V čem se děti od dospělých liší a v čem jsou stejné? Samotné dilema ovšem spočívá v hlubším vhledu, resp. v otázce Měly by děti raději volit stejná práva jako, mají dospělí (rovná práva) s tím rizikem, že tato práva nejsou přizpůsobena dětem a jejich specifikům? Nebo by děti měly raději sáhnout po zvláštních právech na základě svojí jedinečnosti, ovšem s tím rizikem, že tato zvláštní práva mohou vést k nové formě diskriminace? Toto dilema nemá jasné univerzální řešení. V každém jednotlivém případě je nutné posuzovat konkrétní kontext a využít jak rovná, tak i zvláštní práva. Hanson nabízí obecné vodítko, že zvláštní práva by při posuzování situace konkrétního dítěte měla umožnit uznání jeho individuality a obranu jeho zájmů, zatímco rovná práva by měla zdůrazňovat rovnost dětí a dospělých jako lidských bytostí.²⁰

4. Přístupy k právům dětí

V naplňování a soupeření významů mezi právě popsányými kategoriemi se odehrává zápas mezi čtyřmi různými myšlenkovými přístupy k dětským právům. Nyní se pokusíme představit každý z přístupů podle toho, jak se vyrovnává s otázkami ohledně obrazu dětství, kompetencí dětí, s otázkou, co dětem náleží, a s dilematem odlišnosti.

4.1. Paternalismus

Paternalismus je historicky jedním z nejdéle se prosazujících přístupů k právům dětí. Děti jsou v paternalistickém pojetí slabé, neschopné racionálních rozhodnutí, což z nich dělá závislé a nekompletní jedince. V zásadě převládá pojetí dětí jako nehotových dospělých,

²⁰ Srov. Tamtéž, s. 72.

budoucích občanů, resp. občanů v potenci. Povinností dospělých (rodičů, profesionálů, filantropů nebo státu) vůči dětem je jejich ochrana. Děti však nemají žádnou reálnou představu o svých nejlepších zájmech. Tím je legitimizována kontrola dospělých nad dětmi - je třeba děti chránit před zlou společností, ale i před nimi samotnými a jejich nerozumnými rozhodnutími. Vzhledem k tomu, že jsou v paternalistickém pojetí děti považovány za naprosto odlišné od dospělých, se dilema odlišnosti vlastně neřeší. Dětem spíše náleží zvláštní zacházení, péče, a tím pádem i zcela zvláštní práva. Posláním těchto práv je zajišťovat budoucí blaho dítěte. Co je tímto blahem, co je v jeho nejlepším zájmu, je ovšem beze zbytku na zvážení a rozhodnutí dospělých.

4.2. Liberacionismus

Rubovou stranou téže mince je v otázce dětských práv liberacionismus. Liberacionisté odmítají veškeré závěry a hodnoty paternalismu a hlásají pravý opak. Podle nich jsou děti nezávislí, již hotoví občané, kteří jsou perfektně schopní činit nezávislá a racionálně podložená rozhodnutí. Z tohoto titulu by jim měla být umožněna plná participace na životě společnosti se stejnou mírou autonomie, jakou mají dospělí. Osвобоzení dětí od útlaku dospělých je součástí širšího zmocňujícího hnutí lidstva. Hlavním cílem je uznání rovnosti dětí a dospělých. Na tomto základě je uznání rovných práv dětí jediným obhajitelným přístupem.

4.3. Welfarismus

Welfaristický model práv dětí je v současnosti jedním z nejrozšířenějších. Jeho odraz lze nalézt ve fungování většiny institucí a organizací zaměřených na ochranu dětí, počínaje neziskovými organizacemi v jednotlivých městech a konče takovými kolosy jako je z autorova pohledu např. UNICEF. V případě welfaristického přístupu k právům dětí se jedná o poněkud vyváženější přístup než u předchozích dvou. Dětem je v rámci tohoto modelu přiznán obojí status - jak osob, které jsou stávajícími se dospělými, tak i osob, které mají hodnotu samy o sobě podle toho, jaké jsou. Děti jsou povětšinou považovány za nekompetentní, ale welfaristé uznávají, že může být podán důkaz o schopnostech konkrétního dítěte. Břemeno dokazování ovšem jednoznačně leží na

těch, kdo se snaží prosadit právo dětí a uznání jejich kompetence v nějaké oblasti. Zcela v duchu CRC uznávají welfaristé tři oblasti práv dětí - právo na ochranu, právo na zaopatření a právo na participaci. Ačkoliv jsou welfaristé do jisté míry ochotni uznat rovná práva dětí, jejich úvahy se většinou točí kolem jedinečnosti dětí oproti dospělým, a tedy kolem zvláštních, nikoliv rovných práv. Naprosto konzistentní je z welfaristické pozice tvrzení, že uznání rovných práv dětí by znamenalo podkopání práv rodičů. Ochrana dětí skrze omezení jejich svobod je tak opatřením zajišťujícím jejich budoucí blaho a možnosti.²¹ Michael Freeman přichází v této souvislosti s označením *liberální paternalismus*, jež má zachycovat hledání rovnováhy mezi právem na aktuální autonomii dětí a jejich kapacitou pro budoucí autonomii. Východisko nalézá Freeman ve Dworkinově konceptu budoucího souhlasu. Paternalistické jednání vůči dětem je ospravedlnitelné pouze za předpokladu, že dají takový (hypotetický) souhlas s aktuálními omezeními v budoucnu, kdy již budou schopny zvážit všechny okolnosti a takový souhlas dát.²²

4.4. Emancipační model

Podobně jako welfaristé chápe i emancipační model dětských práv dítě jako jednotu obojího stavu - stávání se i bytí. Převrací však pořadí důležitosti i povinnost nést břemeno dokazování v případě kompetencí. Děti jsou pro úvahy o jejich kompetencích považovány za schopné a kompetentní, dokud není prokázán opak. Pokud by měly být děti omezeny, leží břemeno dokazování na těch, kdo chtějí dětem některá práva odeprít. Nejdůležitějšími právy jsou pro emancipační model práva participační, protože jsou vstupenkou k požadování a dosahování práv dalších, seřazených počínaje právy na zaopatření a konče právy na ochranu. S dilematem odlišnosti se emancipační model vyrovnává tak, že jako základ pro další úvahy klade rovnost práv, nicméně uznává, že děti mají i zvláštní práva, jejichž emancipační efekt může být ještě větší.

²¹ Srov. PURDY, L. M. In their best interest? The case against equal rights for Children. 1. vyd. Ithaca NY: Cornell university press, 1992, s. 217.

²² Srov. FREEMAN M. The moral status of Children. Essays on the rights of the child. 1. vyd. Hague: Kluwer law international, 1997, s. 39. Citováno dle Hanson 2012, s. 76-77.

Tabulka 2: Modely práv dětí (převzato a upraveno podle Hanson 2012)

| | Paternalismus | Welfarismus | Emancipační | Liberacionismus |
|--------------------------|----------------------|--|--|-------------------------|
| Obraz dětství | Stávající se dospělý | Stávající se dospělý i hotový subjekt | Hotový subjekt i stávající se dospělý | Hotový subjekt (jsoucí) |
| Kompetence | Nekompetentní | Nekompetentní s výjimkou | Kompetentní s výjimkou | Kompetentní |
| Práva dětí | Ochranná práva | Ochranná práva Zaopatřovací práva Participační práva | Participační práva Zaopatřovací práva Ochranná práva | Participační práva |
| Dilema odlišnosti | Zvláštní práva | Zvláštní práva Rovná práva | Rovná práva Zvláštní práva | Rovná práva |

5. Přístup založený na právech

Přístup založený na právech (rights based approach - RBA), přesněji řečeno přístup založený na lidských právech (human rights based approach - HRBA) má svůj původ na přelomu 20. a 21. století. V roce 1997 vyhlásil tehdejší generální tajemník OSN Kofi Annan direktivu směřující k reformě fungování OSN a všech jejích agentur. Do popředí bylo postaveno množství témat, přičemž jedním z nich bylo *rozšíření lidskoprávních aktivit posílením a restrukturalizací výboru pro lidská práva a integrace lidských práv do všech zásadních aktivit a programů OSN*.²³ Tato direktiva byla posledním impulsem, který umožnil prolnutí množství aktivit, úvah a metodologií, které se v průběhu 20. století objevovaly nezávisle na sobě, navíc často ve zcela odlišných oblastech společenské praxe. Tobin²⁴ rozlišuje dvě hlavní diskurzivní větve, které vedly ke vzniku HRBA. První z nich je oblast rozvoje (*development*), druhou je oblast lidských práv (*human rights*). V oblasti rozvoje docházelo postupně ke vzniku poznání, že

²³ UNITED NATIONS SECRETARY-GENERAL. Renewing the United Nations: A Programme for Reform (A/51/950), OSN, 1997, s.8. [On-line].

Dostupné z: <http://repository.un.org/handle/11176/217554>. Cit. dne 20.8.2017.

²⁴ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In Invernizzi, A., Williams, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 62

současné modely rozvoje se příliš úzce soustředí pouze na ekonomický rozvoj, což ale ve výsledku nevede k potření chudoby. Pokud chudý farmář nemůže využít svého práva na rovnost před právem, existuje velké riziko, že ztratí možnost své obživy, pokud mocnější soused zabere jeho půdu.²⁵ Rozvojové agentury postupně začaly uznávat, že řádná správa (*good governance*), participace a odpovědnost mají také svůj lidskoprávní rozměr. Zcela zásadní úlohu hrála v této oblasti přelomová práce nositele Nobelovy ceny za ekonomii Amartyi Sena, který ve své studii z roku 1999 nazvané *Development as Freedom* (Rozvoj jako právo) definoval rozvoj jako rozšíření možností základních lidských svobod, jako schopnost vést takový život, který má smysl. Definoval základní faktory, které brání svobodnému životu - chudoba, tyranie, malé ekonomické možnosti, systematická sociální deprivace, zneužívání veřejných služeb, intolerance a nadměrná represivní aktivita států.²⁶

Druhou diskurzivní větví byla oblast ochrany lidských práv, kde mnozí aktivisté začali pociťovat stále silnější strategickou potřebu rozšířit svou agendu za hranice úzkého zaměření na doktrínu lidských práv a formalismu.²⁷ Na základě synergických efektů spolupráce odborníků z těchto dvou oblastí se začal vynořovat HRBA.

Rosalind Eyben přidává k Tobinovým dvěma diskurzivním větvím ještě další dva zdroje ovlivňující vznik HRBA - politický trend historického vývoje od klientelismu k občanství a vliv množství sociálních, politických a kulturních zápasů a diskuzí odehrávajících se na obou polokoulích (např. za autonomii žen, za práva domorodých obyvatel atd.).²⁸

²⁵ Srov. EYBEN, R. The rise of rights. Rights based approach to policy development. *IDS policy briefing*, roč. neuveden, č. 17, 2003, s. 2.

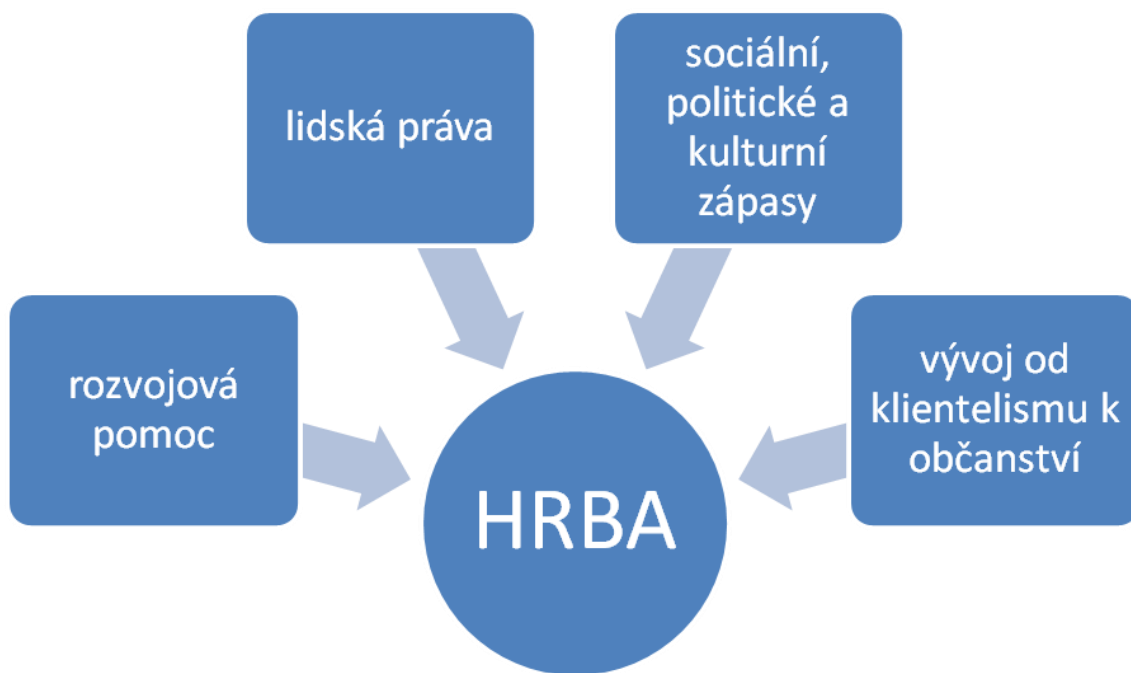
²⁶ Srov. UVIN, P. From the right to development to the rights based approach: how 'human rights' entered development. *Development in practice*, roč. 17, č.4, 2007, s. 601.

²⁷ Srov. KOSKENNIEMI, M. Human rights mainstreaming as a project of power. Nepublikovaný článek, 2006, s. 4-5. [On-line].

Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/236748497_Human_Rights_Mainstreaming_as_a_Strategy_for_Institutional_Power. Cit. dne 20. 8 .2017.

²⁸ Srov. EYBEN, R. The rise of rights. Rights based approach to policy development. *IDS policy briefing*, roč. neuveden, č. 17, 2003, s. 1.



Obrázek 1: Zdroje HRBA
Zdroj: vlastní zpracování autora

5.1. Definice HRBA

HRBA nemá jednu všeobecně přijatelnou definici. Nejedná se o nedostatek tohoto přístupu, nýbrž spíše o projev jeho širokého rozkročení a možností aplikace. Namátkou nabídneme některé z definic.

Tabulka 3: Vybrané definice HRBA

| Definice HRBA ²⁹ | |
|--|---|
| Konceptuální rámec procesu lidského rozvoje, který je normativně založen v mezinárodněprávních standardech a operačně směřován k posílení a ochraně lidských práv. | Zmocnění lidí k převzetí vlastních rozhodnutí namísto přijetí role pasivních objektů volby někoho jiného v jejich zájmu. |
| HRBA popisuje situace nejenom v termínech lidských potřeb nebo rozvojových požadavků, ale také v termínech povinností společnosti reagovat na nezadatelná práva jednotlivců, zmocňovat lidi k požadování spravedlnosti jako svého práva a nikoliv milosrdenství, a dává komunitám morální základ, z něhož mohou v případě potřeby požadovat mezinárodní pomoc. | HRBA se vědomě a zřetelně soustředí na možnosti lidí dosáhnout minimálních podmínek pro důstojný život. Činí tak odhalováním kořenů zranitelnosti a marginalizace a rozšiřováním možností odezvy. Zmocňuje lidi požadovat a vykonávat svá práva a naplňovat své povinnosti. |

²⁹ Upraveno podle NYAMU-MUSEMBI, C., CORNWALL, A. What is the „rights-based approach“ all about? Perspectives from international development agencies. IDS working paper 234. 1. vyd. Brighton: IDS, 2004. s. 13.

Jak je patrné z právě nabídnutých definic, primárním cílem HRBA je podpořit realizaci práv. Takové úsilí je na základě tzv. Prohlášení OSN o společném porozumění HRBA³⁰ možné efektivně provozovat za splnění dvou podmínek:³¹

- a. Veškerá činnost, plánování nebo poradenství musí být vedeno standardy lidských práv, jak jsou uvedeny v mezinárodních lidskoprávních úmluvách.
- b. Musí být vedeno následujícími zásady:
 - I. Univerzalita a nezadatelnost práv
 - II. Nedělitelnost práv
 - III. Vzájemná závislost a provázanost práv
 - IV. Rovnost a nediskriminace
 - V. Participace a začlenění
 - VI. Odpovědnost a vláda práva

Následující tabulka nabízí srozumitelný přehled obsahu a významu jednotlivých zásad.

Tabulka 4: Lidskoprávní zásady v rámci HRBA³²

| Zásada | Definice | Význam |
|--|--|---|
| Univerzalita a nezadatelnost práv | Jakýkoliv muž, žena nebo dítě kdekoli na světě jsou držiteli lidských práv čistě z podstaty lidství. | Při jakékoliv činnosti, plánování nebo zvažování je třeba dbát zvláštní pozornosti na to, aby nebyla nedopatřením opomenuta práva jakékoliv skupiny nebo jednotlivce. |
| Nedělitelnost práv | Nikdo se nemůže dobrovolně vzdát žádného práva. Odepření jednoho práva nevyhnutelně ovlivňuje požívání práv ostatních. | Při aplikování této zásady bývá otázkou, zda je ve specifické oblasti společenské praxe, případně v geografické oblasti některý soubor práv považován za důležitější na úkor práv ostatních. Například se lze ptát, zda jsou participační práva naplňována se stejným zaujetím jako práva na ochranu. |

³⁰ Srov. UN Statement of Common Understanding of the Human Rights-Based Approach je výsledek meziagenturního workshopu OSN z roku 2003, jehož účelem bylo vytvořit jednu sdílenou definici HRBA napříč jednotlivými agenturami OSN.

³¹ Srov. UNFPA. A Human Rights-Based Approach to Programing. Practical Implementation Manual and Training Materials. UNFPA/Harvard School of Public Health, 2010, s. 72-78.

³² Upraveno podle UNFPA. A Human Rights-Based Approach to Programing. Practical Implementation Manual and Training Materials. UNFPA/Harvard School of Public Health, 2010, s. 74-76.

| | | |
|--|---|---|
| Vzájemná závislost a provázanost práv | Realizace jednoho práva často závisí (zcela nebo částečně) na realizaci práv ostatních. | Například realizace práva na zdraví může záviset na realizaci práv na vzdělání, čistou vodu, nediskriminaci atd. |
| Rovnost a nediskriminace | Všichni lidé si jsou rovni jako lidské bytosti a na základě vrozené důstojnosti každé osoby, prosty diskriminace jakéhokoliv druhu, např. na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, věku, jazyka, náboženství, politického nebo jiného názoru, majetku, narození nebo společenského statusu atd. | Jakékoliv aktivity musí být plánovány, promyšleny a realizovány na základě jiných kritérií, než je pouze jednoduchost. I nezamýšlená diskriminace musí být pečlivě odstraňována. Taková situace může nastat například ve chvíli, kdy se jednání týkající se dětí odehrávají zásadně v době, kdy musí plnit povinnou školní docházku. |
| Participace a začlenění | Každá osoba a všichni lidé jsou oprávněni k aktivní, svobodné a smysluplné participaci, k přispívání a užívání občanského, sociálního, kulturního a politického rozvoje, v němž mohou být lidská práva a svobody realizovány | Především ti, jichž se situace, plán, aktivita nebo uvažování přednostně dotýká, mají obdržet nefalšovaný podíl na přípravě a realizaci. Pokud má být proces skutečně participativní, musí být zapojení dotčených osob aktivní, svobodné a smysluplné. Participace by měla být vnímaná jako médium pro kritické uvědomění a rozhodování, což je základ aktivního občanství. Rozhodovat o tom, která práva jsou nejdůležitější, a požadovat na státu nebo dalších nositelích povinnosti alokování odpovídajících zdrojů, je výsostně politickou debatou, v níž mají všichni občané právo participovat. Právo participace je tak možné považovat za vstupenku k realizaci všech ostatních práv. Právo participovat je právo požadovat všechna ostatní práva, a to nikoliv v technické, nýbrž v politické rovině. |
| Odpovědnost a vláda práva | Státy a ostatní povinní musí vyhovět právním požadavkům a standardům obsaženým v lidskoprávních nástrojích. Tam, kde se jim to nepodaří, jsou dotčení držitelé práv oprávněni zahájit před příslušným soudem nebo jiným rozhodcem proceduru směřující k nápravě, a to ve shodě | System odpovědnost vyžaduje: <ul style="list-style-type: none"> ▪ jasné role a zodpovědnosti ▪ transparentní rozhodovací proces a kritéria rozhodování ▪ přístup k informacím ▪ efektivní mechanismy k požadování odpovědnosti |

| | | |
|--|--|--|
| | s pravidly a procedurami danými zákonem. Odpovědnost také znamená poskytovat společnosti informace ohledně toho, co se již stalo a jak. Vyžaduje transparentnost a otevřenost. | K tomu, aby mohla být odpovědnost efektivní, je nezbytné její vyžadování. Proto HRBA vyžaduje analýzu možností držitelů práv, zejména těch nejvíce znevýhodněných požadovat efektivně svá práva. |
|--|--|--|

Jakýkoliv pokus aplikovat HRBA musí začínat analýzou jeho normativního obsahu. To znamená vyjasnění, jakých ideálů se dovolává, jakou vizi reprezentuje a jak se tato vize liší od současného stavu. Aplikace samotná pak probíhá především ve dvou rovinách - jednak je třeba pracovat s nositeli povinností, typicky se státem, na posilování jejich schopnosti reagovat a být odpovědný za ochranu, respektování a naplňování lidských práv. Ve druhé rovině je třeba rozvíjet možnosti občanů požadovat svá práva.³³ V případě dětí je taková situace obtížnější, nicméně i zde je možné uvažovat o usnadňování možností předkládat takové požadavky, zejména prostřednictvím dětských advokátů, případně dětského ombudsmana. Je nezbytné počítat s tím, že sebelépe připravený projekt aplikace HRBA na situaci dětí bude v zásadě neúčinný, pokud nebude v jeho možnostech dosáhnout změny v mocenských vztazích mezi dospělými a dětmi a ve prospěch dětí.

Užitečnost HRBA lze spatřovat především ve dvou ohledech - jednak v otázce nároků a jednak v otázce procesů. Jinými slovy, HRBA je hodnotný nejenom kvůli cílům, k nimž vede, ale přinejmenším stejně hodnotný je díky prostředkům, kterými se snaží těchto cílů dosáhnout.³⁴ V otázce cílů je jeho přínos zřetelný v tom, jakým způsobem redefinuje podstatu problému a cílů, jež umožňuje převádět na nároky, povinnosti a mechanismy odsuzující porušení práv. Lze ho považovat za přístup směřující k jádru věci, přesouvající pozornost od potřeb k právům, od dobročinnosti k povinnostem, čímž posiluje odpovědnost držitelů moci. V srdci jakéhokoliv HRBA jsou vždy

³³ Srov. NYAMU-MUSEMBI, C., CORNWALL, A. What is the „rights-based approach“ all about? Perspectives from international development agencies. IDS working paper 234. 1. vyd. Brighton: IDS, 2004. s. 45.

³⁴ Srov. SENGUPTA, A. Realizing the right to development. *Development and change*, roč. 31, č. 3, 2000. s. 568. Cit. dle Uvin, P. From the right to development to the rights based approach: how 'human rights' entered development. *Development in practice*, roč. 17, č.4, 2007, s. 602.

obsaženy otázky odpovědnosti.³⁵ Pokud totiž existují nároky, musí stejně dobře existovat mechanismy, jak přivést k odpovědnosti ty, kdo tyto nároky porušují. V otázce procesů zase HRBA nabízí jasné požadavky na to, aby již samotné procedury, kterými se řeší a naplňují práva, tato práva naplňovaly. HRBA principiálně nepožaduje hluboce odborné a složité lidskoprávní analýzy. To, co vyžaduje, je vědomí rozsahu, v němž může lidskoprávní paradigma vytvářet základ pro odlišnou praxi.³⁶

5.2. Odlišení HRBA od ostatních přístupů: dobročinnost - potřeby - práva

Jak již bylo konstatováno, každý pokus aplikovat HRBA musí začínat analýzou jeho normativního obsahu - vyjasněním, jakých ideálů se dovolává, jakou vizi reprezentuje a jak se tato vize liší od současného stavu. Z našeho pohledu to vyžaduje i odlišení tohoto přístupu od ostatních způsobů intervenování do situací a životů lidí. Jednou z klíčových diskuzí při vzniku HRBA bylo odlišení práv a potřeb.³⁷ Posuzování potřeb bylo dlouhou dobu převládajícím přístupem v mnoha pomáhajících profesích. Například Gabelová uvádí, že navzdory rozvoji sofistikovaných metod pomoci v rámci sociální práce závisí praxe převážně na dvou přístupech - dobročinném a založeném na potřebách. Oba tyto přístupy jsou ovšem založeny na deficitním pojetí člověka. Profesionálové, případně jiné osoby držící významnou míru moci diagnostikují, co je potřeba změnit, a definují způsob léčby/nápravy. Kritériem úspěšnosti se stává dosažení stanovených výstupů, o nichž však opět rozhodovali profesionálové. Ti svoje soudy o potřebách klientů zakládají na výzkumech, praktické moudrosti a teoriích zakotvených v hodnotách. Všechny tyto zdroje však většinou reflektují představy těch, kteří vynášejí soudy o druhých. Důsledkem je tak zbezpečňující (*disempowering*) efekt a omezení kontroly lidí-klientů nad vlastními životy. Tam, kde přístup založený na potřebách hledá možnosti zajištění dalších zdrojů pro poskytnutí služeb potřebným, zaměřuje se HRBA na rovné sdílení

³⁵ Srov. GABEL, S. G. Foreword. In Kosher, H., Ben-Arieh, A., Hendelsman, Y. *Children's Rights and Social Work*. 1. vyd. Cham: Springer, 2016, s. vii.

³⁶ Srov. UVIN, P. From the right to development to the rights based approach: how 'human rights' entered development. *Development in practice*, roč. 17, č. 4, 2007, s. 602 – 603.

³⁷ Srov. UNFPA. *A Human Rights-Based Approach to Programing. Practical Implementation Manual and Training Materials*. UNFPA/Harvard School of Public Health, 2010, s. 90.

existujících zdrojů a na posilování znevýhodněných lidí při prosazování jejich práv na tyto zdroje, což nevyhnutelně dělá celý projekt politickým. Fakt, že HRBA je zakotven v normativním právním rámci daném mezinárodními úmluvami, ho favorizuje jako významně mocnější a efektivnější přístup. Efektivita HRBA poměřovaná z pozice důstojnosti klienta spočívá v požadavku naplnění práva na participaci na společenském rozhodování. V kontrastu k přístupu založeném na potřebách odstraňuje HRBA dobročinnou dimenzi a uznává lidi nejenom jako příjemce, ale především jako aktivní držitele práv a sociální aktéry.³⁸ Ačkoliv nelze zcela odstranit vazbu mezi právy a potřebami, HRBA se od přístupu založeném na potřebách zásadně liší doplněním diskurzu o koncept odpovědnosti. Tím je vytvořena funkční dichotomie držitel práv - nositel odpovědnosti, která je charakteristická svým dialektismem. Požadavek naplnění potřeb postrádá jasně definovaný mechanismus nebo osobu pověřenou konkrétní odpovědností za naplnění potřeb, čímž se práva stávají zranitelnými vůči pokračujícímu porušování a zneužívání.³⁹

Rozdíl je tedy především v motivacích intervenujících profesionálů. Naplňování potřeb je motivováno dobročinnými a milosrdnými záměry, zatímco práva jsou založena na právních a etických závazcích, jejichž účelem je lidská důstojnost.⁴⁰ Velmi důležitým rozdílem je i časová orientace. Zatímco přístup založený na potřebách řeší situace ex post, tedy řeší až symptomy problému, HRBA je procesem, který je navržen tak, aby byl spíše proaktivní než z podstaty nápravný.⁴¹

Pro lepší orientaci doplníme přehledovou tabulku, která pomáhá vyjasnit základní rozdíly mezi dobročinným přístupem, přístupem na

³⁸ Srov. GABEL, S. G. Foreword. In KOSHER, H., BEN-ARIEH, A., Hendelsman, Y. *Children's Rights and Social Work*. 1. vyd. Cham: Springer, 2016, s. vii-viii.

³⁹ Srov. OBAID, T. Policy Note on Implementing a HRBA to Programming in UNFPA, UNFPA/CM/04/7. Cit dle UNFPA. *A Human Rights-Based Approach to Programing. Practical Implementation Manual and Training Materials*. UNFPA/Harvard School of Public Health, 2010, s. 90.

⁴⁰ Srov. NYAMU-MUSEMBI, C., CORNWALL, A. What is the „Rights-Based Approach“ All About? Perspectives from International Development Agencies. IDS working paper 234. 1. vyd. Brighton: IDS, 2004. s. 2-3.

⁴¹ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). *The human rights of Children. From vision to implementation*. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 66.

základě potřeb a HRBA na základě takových kategorií, jako jsou cíle, motivace, odpovědnost, proces, zaměření intervencí a další.

Tabulka 5: Srovnání přístupů založených na dobročinnosti, potřebách a právech⁴²

| | Dobročinnost | Potřeby | Práva |
|--------------------------------|---|--|--|
| Cíle | Pomoc ulevit od utrpení potřebným a znevýhodněným jedincům nebo skupinám | Naplnění odhalených nedostatků u jednotlivců nebo skupin skrze doplnění dalších zdrojů pro marginalizované nebo znevýhodněné skupiny | Realizace lidských práv, která povede k férovému rozvržení zdrojů a moci |
| Motivace | Náboženské nebo morální závazky bohatých nebo obdařených možností pomoci méně šťastným, kteří potřebují pomoc | Pomoci těm, kteří jsou považováni za potřebné, aby bylo dosaženo blaha jednotlivých členů společnosti | Zákonné povinnosti vůči právům |
| Odpovědnost | Možná odpovědnost vůči soukromým organizacím | Obecná odpovědnost vůči těm, kdo identifikovali potřebu a navrhli intervenci | Vlády a globální tělesa, jako např. společenství dárců, mezivládní organizace, mezinárodní neziskové organizace a nadnárodní korporace |
| Proces | Filantropický s důrazem na dárce | Expertní identifikace potřeb, jejich dimenzí a strategií jejich naplnění. Dotčená populace je objektem intervencí | Politický s důrazem na participaci, v němž jsou jednotlivci i skupiny zmocňováni požadovat svá práva |
| Mocenské vztahy | Zachovává statusu quo | Většinou zachovává existující struktury, změna může být postupná | Musí se změnit |
| Cílová skupina | Jedinci a skupiny zasluhující pomoc | Znevýhodněné skupiny nebo jednotlivci | Všichni členové společnosti s důrazem na marginalizovanou populaci |
| Důraz | Na dobrovolné aktivity dárce | Na naplnění potřeb | Na realizaci lidských práv |
| Intervence reagují na : | Bezprostřední projevy problému | Symptomatické nedostatky, popř. i na strukturální příčiny | Zásadní strukturální příčiny, zároveň nabízejí zmírnění jejich symptomatických projevů |

⁴² Převzato a přepracováno podle GABEL, S. G. op. cit., s. ix a UNFPA. op. cit., s. 90.

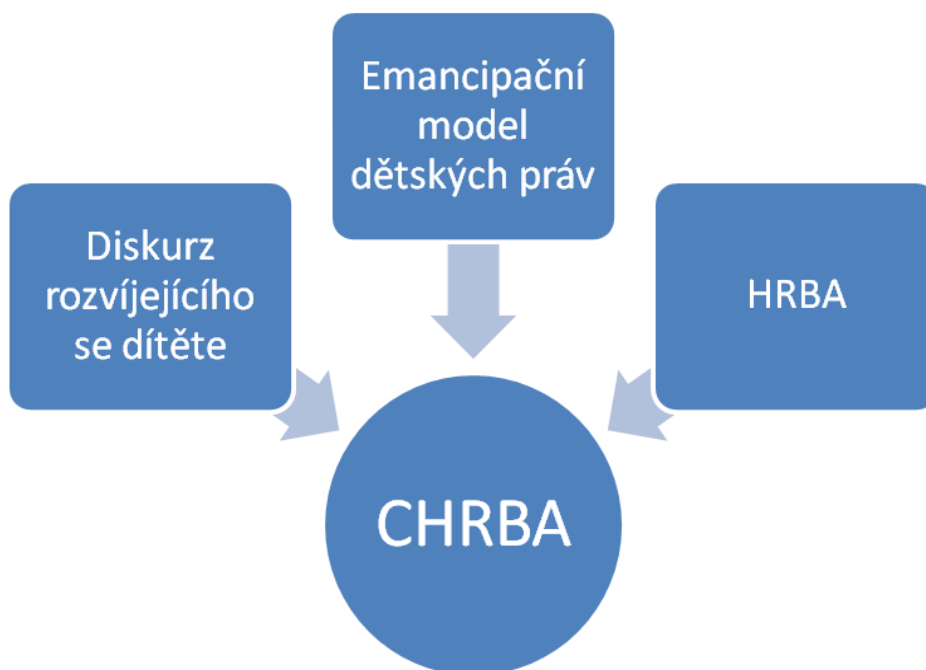
| | | | |
|------------------------------|--|---|---|
| Vazba proces -výstupy | Směřuje k dosažení výstupů na mikro úrovni jednotlivců nebo skupin | Směřuje k dosažení výstupů | Směřuje k dosažení procedurálních výstupů |
| Zohledňovaný kontext | Bezprostřední mikrokontext potřebných jednotlivců nebo skupin | Sociální kontext s minimálním důrazem na politiku | Sociální, ekonomický, kulturní, občanský a politický kontext, politická orientace |

6. Přístup založený na právech dětí - children's rights based approach (CHRBA)

Aplikace HRBA na situaci dětí není zcela hladký a jednoduchý proces. Do značné míry je to způsobeno zvláštním statusem dětí a s ním spojenými zvláštními právy, které se týkají pouze dětí a nikoho dalšího. Zčásti je to způsobeno faktem, že kritéria využívaná v rámci HRBA jsou vytvořena v takové míře obecnosti a abstrakce, že se zdají být doslova abstraktní, nezacílené a netestovatelné v rámci populací, na něž mají být aplikovány.⁴³

Pro využití HRBA v kontextu dětských práv je užitečné si vyjasnit zdroje, z nichž CHRBA čerpá svou legitimitu. V základu CHRBA stojí jednak diskurz rozvíjejícího se dítěte, jednak emancipační model dětských práv a samozřejmě HRBA.

⁴³ Srov. ALSTON, P. Ships passing in the night: the current state of the human rights and development debate seen through the lens of Millennium Development Goal. *Human Rights Quarterly*, 2005, roč. 23, č. 3, s. 802. Citováno dle TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. IN INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). *The human rights of Children. From vision to implementation*. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 64.



Obrázek 2: Ideologické zdroje CHRBA
Zdroj: vlastní zpracování autora

I přes naznačené metodologické překážky lze nalézt velmi praktická východiska, jak CHRBA uvést do praktického života. Oproti prostému HRBA bude ovšem nutné mnohem detailněji propracovat přesvědčivou konceptuální analýzu, která nám umožní vytvořit vnitřně koherentní a srozumitelné porozumění přístupu založeném na právech dětí.

V kontextu této kapitoly není bez zajímavosti, že historicky první agenturou, která přišla se zpracovanou metodikou HRBA, byl UNICEF. To mimo jiné ukazuje, jak velkou cestu UNICEF urazil od svých welfaristických počátků. K hlavním kategoriím zásad HRBA v kontextu dětských práv patří podle této metodiky následujících šest oblastí:⁴⁴

- 1) závazky
- 2) specifické vlastnosti CRC
- 3) čtyři obecné zásady CRC
- 4) vlastnosti CRC mající zvláštní důležitost

⁴⁴ Srov. UNICEF. A Human Rights Based Approach to UNICEF Programming for Children and Women: What It Is, and Some Changes It Will Bring. (CF/EXD/1998-04). 1998. Citováno dle TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 65.

- 5) implementace
- 6) vazba mezi CRC a CEDAW⁴⁵.

Jak už jsme jednou konstatovali, takto formulované zásady dosahují takové míry obecnosti a abstrakce, že se zdají být doslova abstraktní, nezacílené a netestovatelné. Navíc není vůbec jasné, jakým způsobem byly zvoleny, ani to, jak a proč se od sebe vlastně liší.

Tobin proto navrhuje třístupňovou taxonomii pro konceptualizaci CHRBA, jejímiž nejobecnějšími úrovněmi jsou:⁴⁶

- a) základní zásada HRBA
- b) vlastní zásady HRBA
- c) odvozené zásady HRBA.

6.1. Základní zásada HRBA / CHRBA

Zcela ve shodě s direktivou Kofiho Annana musí být základním cílem jakéhokoliv přístupu založeného na právech integrace lidských práv do jakékoliv řešené otázky, do plánování jakékoliv aktivity nebo implementace jakýchkoliv opatření na ekonomické, sociální, politické nebo humanitární rovině.⁴⁷ Integrace právních standardů do jakéhokoliv rozhodování je tak zásadou, která vytváří kořeny pro všechny ostatní zásady, které se z něho odvozují. Tobin zde poznamenává, že v rámci každého RBA není překážkou čerpat z jakéhokoliv jiného zdroje lidskoprávních standardů, z morální nebo politické teorie doposud netransformované do práva.⁴⁸ Klíčovou otázkou nicméně vždy zůstane: Jaká práva? Tento zdroj musí být vždy vyjasněn, protože z něho přímo vyvěrají vlastní i odvozené zásady.⁴⁹

⁴⁵ Úmluva o odstranění všech forem diskriminace vůči ženám (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women).

⁴⁶ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 65.

⁴⁷ Srov. UNITED NATIONS SECRETARY-GENERAL. Renewing the United Nations: A Programme for Reform (A/51/950), OSN, 1997, s. 26. [On-line]. Dostupné z: <http://repository.un.org/handle/11176/217554>. Cit. dne 20. 8. 2017.

⁴⁸ Jedním ze zřetelných kandidátů na takovou morálně-politickou teorii je nesporně teorie uznání Axela Honnetha. Srov. např. Hrubec, M. a kol. *Etika sociálních konfliktů. Axel Honneth a kritická teorie uznání*, Praha: Filosofia, 2012.

⁴⁹ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 67.

Pro naše potřeby musí být CHRBA základním zdrojem mezinárodní lidskoprávní úmluvy, a to především proto, že se jim dostává všeobecného či alespoň širokého uznání. Děti jsou bezpochyby chráněny všemi lidskoprávními úmluvami čistě z té zásady, že jsou lidské bytosti. Ačkoliv primárním zdrojem pro odvozování zásad CHRBA bude bezesporu CRC, je nutné konstatovat, že rozhodně nemůže být zdrojem jediným. Navíc je zajímavé na tomto místě upozornit na zjištění M. Cirbusové, která ve své analýze došla ke zjištění, že v praktické rovině chrání ustanovení univerzálních lidskoprávních dokumentů děti lépe než specifické dokumenty dětskoprávní.⁵⁰

6.1.1. Vlastní zásady HRBA / CHRBA

Vlastní zásady HRBA jsme již jednou podrobněji zkoumali. V tabulce 4 jsme shrnuli základní lidskoprávní zásady HRBA a částečně se na ně budeme odvolávat i nyní. Tyto zásady lze nalézt ve většině přístupů založených na právech. Jde o zásady přímo odvozené ze zásady klíčové, které spolu s ní tvoří jádro CHRBA. V případě CHRBA lze uvažovat ještě o podrobnějším rozčlenění. Můžeme uvažovat o vlastních zásadách obecných a specifických. Obecné zásady vycházejí z univerzálních lidskoprávních úmluv (např. Mezinárodní pakt o občanských a politických právech; Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech; Úmluva o právech lidí se zdravotním postižením; případně Evropská úmluva o lidských právech). Specifické zásady vycházejí naopak ze specifických lidskoprávních úmluv, v našem případě z Úmluvy o právech dítěte.⁵¹

6.1.1.1. Obecné vlastní zásady

6.1.1.1.1. Odpovědnost

Jedná se o naprosto zásadní podmínku, bez níž neexistuje šance na využití jakéhokoliv přístupu založeného na právech. Jak jsme již opakovaně zmínili, práva implikují závazky, závazky implikují

⁵⁰ Srov. CIRBUSOVÁ, M. Ohrožené dítě a jeho práva. Filosoficko právní analýza problému. [online]. Brno, 2016. [cit. 30. 8. 2017]. Disertační práce. 216 s. Masarykova univerzita, právnická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/238456/pravf_d/Disertacni_prace.pdf

⁵¹ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In Invernizzi, A., Williams, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 68-69.

odpovědnost.⁵² Uznáním lidských práv jsou na stát kladeny požadavky, aby tato práva zajistil, respektoval a chránil. Přímou k tomu vybízí čl. 4 CRC: Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, učiní všechna potřebná zákonodárná, správní a jiná opatření k provádění práv, uznaných touto úmluvou. Pokud jde o hospodářská, kulturní a sociální práva, státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uskutečňují taková opatření v maximálním rozsahu svých prostředků a v případě potřeby i v rámci mezinárodní spolupráce. Takto je zřetelně vymezen rozsah i povaha odpovědnosti státu, bez ohledu na to, v jakém státě se dítě zrovna nachází. K odpovědnosti se musí hlásit stát i širší mezinárodní komunita, jejíž spolupráce je taktéž vyžadována. Odpovědnost se však netýká pouze států a mezinárodní komunity, ale i třetích stran, zejména rodičů nebo jiných pečovatelů. Jejich odpovědnost je zřetelně popsána v člancích 18 a 27 CRC, nicméně stejně tak je v nich zakotvena odpovědnost státu poskytnout rodičům podporu při naplňování těchto závazků.⁵³

6.1.1.1.2. Rovnost a nediskriminace

Nediskriminace společně s rovností jsou základní obecnou zásadou ochrany lidských práv. Rovnost před právem a ochrana před diskriminací jsou obecně platnými standardy.⁵⁴ Na druhou stranu je nediskriminace dětí specifická. Oproti obecným ustanovením týkajících se nediskriminace je v článku 2 svým vyzněním odlišný odstavec 2, jenž má chránit děti před diskriminací namířenou vůči nim, ovšem na základě jednání někoho jiného než samotných dětí - rodičů, pečovatelů nebo rodinných příslušníků. Jedná se tak o jedno z opatření v rámci CRC, které není obsaženo v žádné jiné úmluvě.⁵⁵

⁵² Srov. GABEL, S. G. Foreword. In KOSHER, H., BEN-ARIEH, A., HENDELSMAN, Y. *Children's Rights and Social Work*. 1. vyd. Cham: Springer, 2016, s. vii.

⁵³ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). *The human rights of Children. From vision to implementation*. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 69 – 70.

⁵⁴ Srov. články 2 a 26 v Mezinárodním paktu o občanských a politických právech, případně článek 2 v Mezinárodním paktu o ekonomických, sociálních a kulturních právech.

⁵⁵ Srov. ZERMATTEN, J. Foreword. In LIEFAARD, T., DOEK J. E. (eds). *Litigating the Rights of the Child. The UN Convention on the Rights of the Child in Domestic and International Jurisprudence*. Dordrecht: Springer. 2015, s. vi.

6.1.1.1.3. Participace

Participaci jako zásadu lze nalézt v každém materiálu, pojednání nebo příručce věnující se HRBA obecně nebo CHRBA specificky. Vždy je uváděna jako zásadní složka, ovšem pouze zřídka je uváděno odůvodnění takového tvrzení. Takové odůvodnění nabízí článek 25 Mezinárodního paktu o občanských a politických právech: Každý občan má právo a možnost, bez jakýchkoli rozdílů uvedených v článku 2 a bez neodůvodněných omezení: a) podílet se na vedení veřejných záležitostí přímo nebo prostřednictvím svobodně volených zástupců. Participace dětí je tou charakteristikou, která odlišuje CHRBA od tradičních welfaristických přístupů k právům, v nichž děti zůstávají umlčené zcela, případně jsou jejich názory předmětem interpretace expertů.⁵⁶

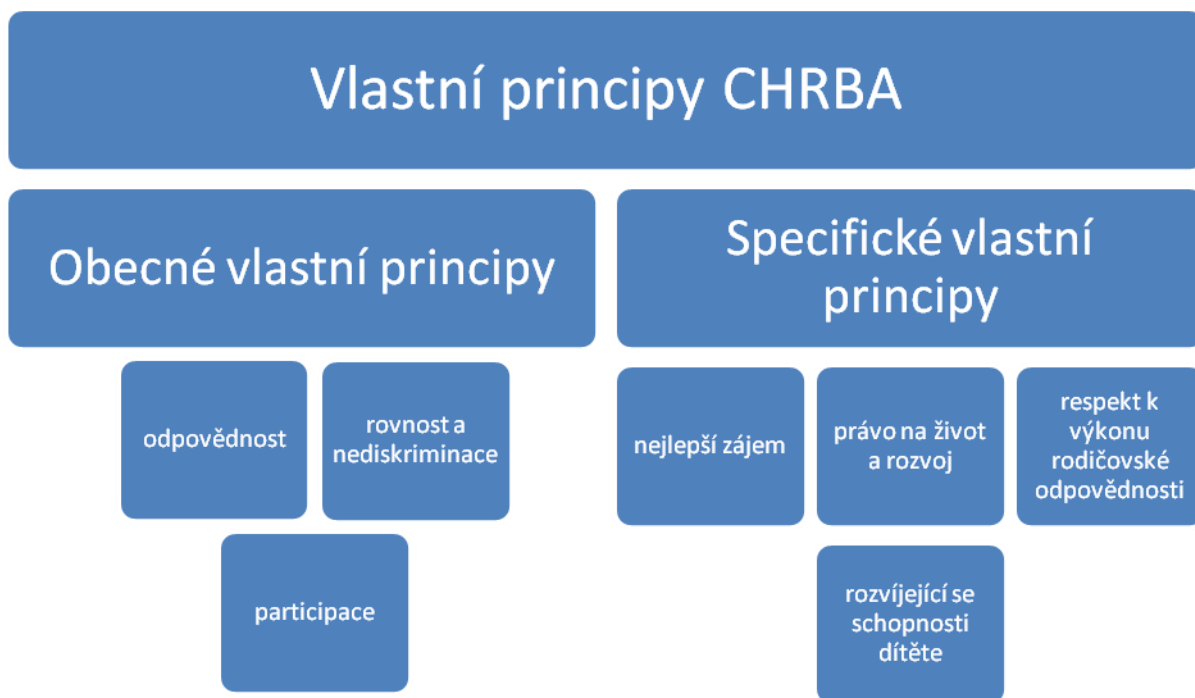
6.1.1.2. Specifické vlastní zásady

Tobin navrhuje vyhnout se ortodoxnímu chápání specifických zásad CHRBA, které jsou běžně formulovány jako nediskriminace, nejlepší zájem, právo na život a rozvoj a participace. Vzhledem k tomu, že dvě z těchto zásad - nediskriminaci a participaci - zařazuje do kategorie obecných vlastních zásad, nabízí namísto toho doplnění o dva nové zásady obsažené v článku 5 CRC.⁵⁷ Konkrétně nabízí zařadit mezi specifické zásady:

- a) respekt k výkonu rodičovské odpovědnosti
- b) rozvíjející se schopnosti dítěte.

⁵⁶ Srov. TOBIN, J. Judging the Judges: Are They Adopting the Rights Approach in Matters Involving Children? In *Melbourne University Law Review*, 2009. roč. 33, č. 2, s. 591.

⁵⁷ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). *The human rights of Children. From vision to implementation*. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 71 – 72.



Obrázek 3: Vlastní zásady CHRBA
Zdroj: Vlastní zpracování autora

6.1.1.3. Odvozené zásady CHRBA

Odvozené zásady představují fundamentální hodnoty, na jejichž základě je vystavěn celý mezinárodní systém lidských práv. Bez větších obav lze uvažovat o minimálně třech zásadách, jejichž základní charakteristiky nabízí následující tabulka č. 6.

Tabulka 6: Přehled odvozených zásad CHRBA⁵⁸

| | Všeobecná důstojnost | Provázanost a nedělitelnost práv | Kulturní citlivost |
|--|--|---|---|
| Zakotvení v lidskoprávním dokumentu | <p>Čl. 1 Všeobecné deklarace lidských práv</p> <p><i>Všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovni co do důstojnosti a práv.</i></p> | <p>Vídeňská deklarace a akční program z 25.6.1993, část I, odst. 5⁵⁹</p> <p><i>Všechna lidská práva jsou universální, nedělitelná, vzájemně provázaná a související.</i></p> | <p>Preambule CRC</p> <p><i>[...] děti vyžadují zvláštní pozornost, berouce náležitý ohled na význam tradic a kulturních hodnot každého národa pro ochranu a harmonický rozvoj dítěte [...]</i></p> <p>Čl. 30 CRC</p> <p><i>V těch státech, v nichž existují etnické, náboženské nebo jazykové menšiny nebo osoby domorodého původu, nesmí být dítěti náležejícímu k takové menšině nebo domorodému obyvatelstvu odpíráno právo společně s příslušníky své skupiny užívat vlastní kultury, vyznávat a praktikovat své vlastní náboženství a používat svého vlastního jazyka.</i></p> |
| Význam | <p>Vnitřní hodnota každého člověka vyžaduje, aby nebyly děti vnímány jako prostředek k dosažení cíle, tedy jako sociální kapitál, ale jako subjekty se všemi lidskými právy.</p> <p>Závazek chránit práva každého dítěte, nikoliv dětí jako skupiny.</p> | <p>Odmítá umělé odlišení mezi civilními a politickými právy na jedné straně a sociálními, kulturními a ekonomickými na straně druhé.</p> | <p>Práva jsou univerzální, nicméně nelze je naplňovat způsobem „jedna velikost sedí všem“. Je třeba přistoupit k jejich implementaci flexibilně a přizpůsobit je kulturním specifikům.</p> |

⁵⁸ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In Invernizzi, A., Williams, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 73-75.

⁵⁹ OHCHR. Vienna Declaration and Programme of Action. Adopted by the World Conference on Human Rights in Vienna on 25 June 1993. [On-line]. Dostupné z: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>. Cit. dne 16.8.2017.

6.1.2. Praktické využití CHRBA

Ačkoliv lze nalézt slušnou řadu nejrůznějších manuálů a příruček „jak na to“ týkajících se implementace CHRBA, jedná se většinou o příliš univerzalistické a příliš obecné návody, které zatím lze jen obtížně aplikovat do konkrétního kontextu politického, ekonomického i sociálního. Jejich efektivní využití bude vyžadovat ještě mnoho času a úsilí při vzdělávání odborné i široké veřejnosti v otázkách práv dětí. V praxi totiž narážejí na řadu překážek, které se dají charakterizovat jako:⁶⁰

- a) sporná povaha lidských práv
- b) sporný obsah lidských práv
- c) soupeřící právní nároky
- d) okrajový status RBA
- e) nevyhnutelnost politického odporu
- f) možnost odborného odporu
- g) nutnost vést institucionální nebo organizační kulturu

6.1.2.1. Sporná povaha lidských / dětských práv

Ačkoliv se všechny státy se hlásí ke Všeobecné deklaraci práv, valná většina států se zavazuje k celé řadě mezinárodních lidskoprávních úmluv a všechny kromě USA k CRC, opakovaně zaznívá kritika vůči samotnému konceptu práv dětí. Výhrady vůči právům dětí mají podobu kritiky přicházející z mnoha stran. Výhrady jsou teoretické, politické i kulturní.⁶¹ Jednou z nejsilnějších námitek bývá obava, že práva dětí nabořávají tradiční struktury rodiny. Ačkoliv bylo toto téma opakovaně vyjasňováno, v rámci CHRBA mu dosud nebyla věnována dostatečná pozornost. Politické námítky se často týkají hranice volebního věku dětí a obav z jeho snižování.

6.1.2.2. Sporný obsah lidských práv

I výhrady vůči obsahu standardů lidských práv mají různou podobu. I přesto je nesnadné najít v rámci CHRBA konkrétní pokusy o naplnění obecných formulací standardů konkrétním významem.

⁶⁰ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In Invernizzi, A., Williams, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 76.

⁶¹ Pro teoretické výhrady srov. např. Griffin, J. On human rights. New York: Oxford University Press, 2008.

Perfektním příkladem zde může být participace, kterou lze jako klíčovou zásadu nalézt v každé příručce. Nicméně zcela opomíjí fakt, nakolik je samotný koncept participace sporný a velmi nejasný co do obsahu a metod, jak by vlastně měla participace probíhat. Ačkoliv by se mohlo zdát, že např. komentář k CRC č. 12 z roku 2009 a zejména pak ve spojitosti s komentářem č. 14 z roku 2011 jsou dostatečnými vodítky a že i příkladů metod provádění participace je dnes již celá řada, přinejmenším v českém prostředí jde častěji o proklamativní a teoretická prohlášení více než o všeobecnou praxi. Pojem participace je zde nutno chápat šířeji než pouhou účast na rozhodování o věcech, které se dítěte dotýkají. Jedná se o politický koncept s celou řadou společenských důsledků, což do značné míry brání držitelům moci (dospělým) koncept participace bez odporu přijmout.

6.1.2.3. Možnost soupeřících právních nároků

Potřeba řešit sporné právní nároky je velmi praktickou překážkou aplikace CHRBA. Nároky dětí jsou často v konfliktu s právy rodičů nebo jiných dospělých. Obecné pravidlo samozřejmě zůstává takové, že i dětská práva mají své limity. Je ovšem povinností státu, aby prokázal na základě objektivních důkazů a argumentů a na základě vážení pravděpodobnosti, že jakékoliv omezení dětských práv je nutné a proporcionální k ochraně práv někoho jiného.⁶² Nabízí se samozřejmě i otázka, jaký význam má zásada nedělitelnosti práv, pokud nakonec přijmeme myšlenku, že je možné prioritizovat - nadřazovat a podřazovat některá práva jiným. Rosenblum⁶³ nabízí strategickou úvahu o účelu zásady nedělitelnosti. Účelem přijetí této zásady byla strategická snaha pozvednout jeden soubor podřízených práv (konkrétně ekonomických, sociálních a kulturních) na úroveň více ceněných práv politických a občanských. Cílem zásady nedělitelnosti tedy nemělo být zamezení prioritizace práv ke konkrétnímu kontextu nebo jurisdikci. Druhým východiskem je poznání, že práva stanovují rámec rozhodování o využití zdrojů.

⁶² *Syrakuské zásady pro omezení a derogaci*, odst. 10. <https://www.icj.org/wp-content/uploads/1984/07/Siracusa-principles-ICCPR-legal-submission-1985-eng.pdf>

⁶³ Srov. ROSENBLUM, P. Teaching human rights: ambivalent activism, multiple discourses and lingering dilemmas. In *Harvard human rights journal*, vol. 15, no 1, 2002, s. 305. Cit. dle TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). *The human rights of Children. From vision to implementation*. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 80.

Vede-li se debata v tom smyslu, zda věnovat pozornost (a prostředky) naplnění práv či zvelebení majetku, práva by měla jednoznačně dostat prostor. Obtížnější je samozřejmě situace, kdy se debata vede na pozadí dvou právních nároků. CHRBA ani HRBA v této souvislosti nenabízejí žádný konkrétní návod v podobě jednoduché odpovědi. Nabízejí ovšem proceduru v podobě využití zásady participace, jehož praktickým naplněním lze nejlépe řešit otázky využití omezených zdrojů či možností.⁶⁴

6.1.2.4. Nedostatečný vliv CHRBA na společenskou praxi

I zkušenost s vypracováním této kapitoly umožnila odhalit, nakolik neviditelný je CHRBA nejenom v odborném, ale především v politickém kontextu. Ve většině politik a programů se nelze setkat ani se zmínkou o jeho existenci, a i kdyby, jedná se o zmínku čistě formální. Vysvětlení tohoto jevu se již objevilo na předchozích stránkách. Přijetí a implementace CHRBA je politickomocenský projekt.⁶⁵ Nejvyšším cílem CHRBA je změnit způsob, jímž státy a další subjekty ovlivňující výkon práv dětí zvažují každé téma v rámci společenské diskuze týkající se dětí. Přijatá optika by měla být v první řadě optikou lidských práv, což s sebou nutně přinese změnu mocenských toků ve společnosti.⁶⁶ Proto je pochopitelné, že aplikace CHRBA nemůže být provedena bez odporu.

6.2. Praktické projevy aplikace CHRBA

Situace ohledně praktického využití zásad CHRBA bývá o to složitější, že mnozí profesionálové nebo dospělí sice deklarují

⁶⁴ Srov. SEN, A. Poverty and Famines: An essay on entitlement and deprivation. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1981. Cit. dle Tobin, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In Invernizzi, A., Williams, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 80

⁶⁵ Srov. KOSKENNIEMI, M. Human rights mainstreaming as a project of power. Nepublikovaný článek, 2006, s. 4-5. [On-line].

Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/236748497_Human_Rights_Mainstreaming_as_a_Strategy_for_Institutional_Power. Cit. dne 20. 8. 2017.

⁶⁶ Srov. FREEDMAN, L. P, WALDMAN, R. J., DE PINHO, H., WIRTH, M. E. Who's got the power? Transforming health systems for woman and Children. In Millenium project task force on child health and maternal health, 2005, s. 19. Cit dle Tobin, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013.

CHRBA jako svůj výchozí bod, ale při analýze postupů se často ukáže, že zůstává u teoretických deklamací, nicméně praxe je vedena z pohledu CHRBA odlišnými nebo chybnými zásadami. Tobin definoval šest praktických přístupů profesionálů k právům dětí (viz. obr. 4), které se vzájemně nacházejí na spektru počínaje od přístupu nazvaného „neviditelná práva dětí“ až po „reálný / substantivní přístup“.⁶⁷ Stejně jako v případě diskurzů, každý z těchto postupů je dodnes možné nalézt v rozmanitých provedeníh.



Obrázek 4: Praktické přístupy k právům dětí

Zdroj: Zpracování autora dle Tobin (2009)

6.2.1. Neviditelná práva dětí

Tento přístup vychází z historického poznání, že neexistoval důvod jakkoliv konceptualizovat pojem dětských práv pro řešení sporů spojených s dětmi. V duchu dědictví římského patria potestas se předpokládalo pouze rozhodující hlas dospělého, resp. otce.

Klíčovou charakteristikou takového postupu je odmítnutí dětských práv jako relevantních pro řešení sporu. De facto se tak posiluje pojetí dětí jako pouhého prodloužení svých rodičů.⁶⁸ Je velmi jednoduché přehlédnout práva dětí, na jejichž úkor jsou prosazována práva dospělých, konkrétně např. rodičů. Tak se například skupina fundamentálně založených křesťanských rodičů domáhala svého práva na svobodu myšlení, svědomí a náboženského vyznání dle článku 9 Evropské úmluvy o ochraně lidských práv (dále jen ECHR)⁶⁹

⁶⁷ Srov. TOBIN, J. Judging the judges: are they adopting the rights approach in matters involving Children?. In *Melbourne University LawReview*, vol. 33, no 2, 2009, s. 579 an. Ačkoliv se Tobin zabývá především přístupem soudců, stejné praktiky lze identifikovat i u dalších profesí a Tobinovu taxonomii tak lze považovat za v tomto ohledu univerzální.

⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 593-594.

⁶⁹ Zák. č. 209/1992 Sb. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a Protokolů na tuto Úmluvu navazujících.

v případě Williamson.⁷⁰ Rodiče byli přesvědčeni, že využívání fyzických trestů vůči dětem je formou disciplíny, která je součástí jejich víry. Odkazovali se na Bibli v těch pasážích, v nichž Písmo nabádá k takové formě kárání. Současně se rodiče odvolávali na platné právo, které jim takovou praxi umožňovalo v soukromí domova provozovat jako rozumné potrestání (reasonable punishment). Rodiče z této křesťanské komunity, kteří posílali své děti do stejné soukromé školy, požadovali, aby i učitelé přistupovali k jejich dětem stejně a v zájmu jejich disciplinace je byli ochotni potrestat.⁷¹ Ustanovení školského zákona, které užití fyzických trestů zakazuje všem učitelům na území Velké Británie, označovali rodiče za porušení jejich základních práv na svobodu vyznání a požadovali zrušení tohoto ustanovení. Ačkoliv rodiče v tomto případě (pochopitelně) neuspěli, případ se stal alarmujícím z jiného důvodu. Postup případu napříč britským soudním systémem se stal ukázkovým příkladem zneviditelnění práv dětí. Soudy všech stupňů umožnily rodičům předkládat důkazy o jejich dětech jako o anonymní skupině bez konkrétních a vlastních identit, bez jediné snahy zjistit názor dětí, vyjasnit jejich pozici v celé věci. Děti v případě nebyly reprezentovány a soudy o nich konkrétně nic nevěděly. Děti byly díky nevhodným procedurám efektivně zneviditelněny, ačkoliv stály v centru sporu. Namísto toho se soudy v obsáhlých rozsudcích věnovaly posouzení náboženských práv rodičů v kontrastu s povinnostmi státu.⁷²

Vhodným postupem by v této věci přitom bylo zvolit vhodnou proceduru, která by uznala primárně práva dětí jako ta, která jsou ve sporu ohrožena. Dále by bylo třeba podniknout zcela praktické kroky, jako například vyslechnout jednotlivé děti (či alespoň zjistit jejich názory), přizpůsobit průběh procesu tomu, že v něm budou zapojeny děti (např. úpravou formátu jednání), přidělení advokáta dětem, případně zapojení jiné (neziskové) organizace, jejíž úkol by spočíval v zesilování a hájení názorů a práv dětí atd.

⁷⁰ [2005] 2 All ER 1.

⁷¹ Pozorný čtenář zde jistě nalezne zcela zřetelný vliv diskurzu nezkraceného dítěte.

⁷² Srov. FORTIN, J. Children as Rights Holders: Awareness and Scepticism. In Invernizzi, A., Williams, J. Children and Citizenship. vyd. 1., London: Sage, 2008. s. 62-63.

6.2.2. Nahodilý přístup k právům dětí

Podstatou nahodilého přístupu je zdánlivá identifikace práv dětí jako klíčových pro řešení sporu, nicméně fakticky je s právy dětí zacházeno jako s marginálními pro řešení sporu a jsou na periferii pozornosti. Práva dětí nejsou detailně zkoumána co do své podstaty i obsahu, a jako největší beneficianti ve sporu tak znovu zůstávají dospělí. Příkladem může být věc VM v Director of Child, Family and Community Service (British Columbia).⁷³ Zde soud rozhodoval o povolení krevních transfúzí nezletilým dětem rodičů, kteří se hlásili ke Svědkům Jehovovým. V prvním odstavci rozsudku se tehdy objevila formulace, že spor je na pomezí práva rodičů vykonávat svou rodičovskou zodpovědnost a práva státu za odpovídajících okolností toto jejich právo omezit. Práva dětí v této konceptualizaci zcela chybí, ačkoliv později se zmínka o nich v rozsudku objevila, soud vůbec nezkoumal, nakolik právo dítěte na odpovídající zdravotní péči tvoří část práva na život a namísto toho založil své rozhodnutí na úvaze, že transfúze by dětem měly být poskytnuty, protože právo na svobodu náboženského vyznání není absolutní a mělo by ustoupit nejlepšímu zájmu dítěte. Odvolání se na nejlepší zájem dítěte svědčí o přijetí welfaristického přístupu k právům namísto aplikace CHRBA.⁷⁴ Podobnou konceptualizaci v obdobném případě použil i český Ústavní soud, když konstatoval, že soudy jsou povinny zajistit spravedlivou rovnováhu mezi zájmy dítěte a zájmy jeho rodiče, zvláštní pozornost však musí být věnována zájmu dítěte, který může - v závislosti na své povaze a závažnosti - převážit nad zájmem rodiče; především nelze připustit, aby rodiče přijímali opatření škodlivá pro zdraví nebo rozvoj dítěte.⁷⁵ Pokud by v obou případech bylo dítě výrazněji identifikováno jako subjekt zasluhující ochranu jeho individuálních práv, mohla být namísto konceptualizace welfaristické koncepce nejlepšího zájmu využita koncepce práva na život (jehož komponentou je i právo na odpovídající zdravotní péči), která vytváří závazek státu vůči dítěti chránit jeho život.

⁷³ [2008] 12 WWR 102.

⁷⁴ Srov TOBIN, J. Judging the Judges: Are They Adopting the Rights Approach in Matters Involving Children? In *Melbourne University Law Review*, 2009. roč. 33, č. 2, s. 595-597

⁷⁵ Nález Ústavního soudu č. III.ÚS 459/03

6.2.3. Selektivní přístup k právům dětí

V případě selektivního přístupu k právům dětí dochází oproti předchozím postupům k výraznému využívání a odkazování se na ustanovení CRC. Nedostatkem je v tomto případě fakt, že se stále nejedná o komplexní analýzu práva dítěte, nýbrž se pouze vybírají některé části. Nejvýraznějším příkladem zde může být případ Ropper v Simmons,⁷⁶ kde se soud zabýval zrušením možnosti trestu smrti pro nezletilé. V tomto svého druhu průlomovém rozhodnutí využil nejvyšší soud množství mezinárodních lidskoprávních dokumentů, včetně CRC. Zejména se soud opíral o ustanovení článku 37a CRC, že žádné dítě nesmí být podrobeno mučení nebo jinému krutému, nelidskému či ponižujícímu zacházení nebo trestání. Za trestné činy spáchané osobami mladšími 18 let nebude ukládán trest smrti a trest odnětí svobody na doživotí bez možnosti propuštění na svobodu. Zejména druhá věta se stala podkladem pro rozhodnutí Nejvyššího soudu USA o nepřípustnosti trestu smrti pro nezletilé. Soud však zcela opomněl stejným způsobem přistoupit i ke druhé části druhé věty, která se zmiňuje o nepřípustnosti doživotních trestů bez možnosti propuštění pro nezletilé. Množství států americké federace má stále možnost uvěznit nezletilé na doživotí. Z tohoto úhlu pohledu je tedy rozhodnutí soudu nekongruentní a stává se tak dokonalým příkladem selektivního výběru pouze některých práv dětí.⁷⁷

6.2.4. Řečnický přístup k právům dětí

Pro rétorický přístup je charakteristické, že si osvojí rétoriku dětských práv, např. se dětem slibuje, že bude respektována jejich autonomie - nicméně nakonec převládne welfaristický přístup. Velmi dobře je tento přístup viditelný v kapitole M. Zdráhalové a M. Blahutové v této monografii, které jasně ukázaly, že i přes opakované přísliby a přijaté akční, metodické a systémové kroky směrem k posílení participace dětí na rozhodnutích, které se jich dotýkají, zůstává často pouze u těchto proklamací, zatímco fakticky je dětem taková participace odpírána. CHRBA přitom umožňuje považovat za zcela legitimní v kontextu práv dětí i taková rozhodnutí, která jejich autonomii

⁷⁶ Srov. Nález nejvyššího soudu USA č. 543 US 551 (2005). Citováno dle TOBIN, J. Judging the Judges: Are They Adopting the Rights Approach in Matters Involving Children? In *Melbourne University Law Review*, 2009. roč. 33, č. 2, s. 598.

⁷⁷ Srov. Tamtéž, s. 597 – 598.

omezují. Ať již je to v případě neumožnění odmítnutí život zachraňující léčbu dítětem nebo v případě umístění dítěte mimo biologickou rodinu, společnost může mít zájem na ochraně dětí před špatnými rozhodnutími nebo špatnou péčí. Pokud však orgány SPOD, případně soudy dojdou k tomu, že některé právo je silnější než právo na autonomii dítěte, je třeba, aby toto rozhodnutí bylo zcela transparentní a aby jeho důvody byly na rovinu sděleny dítěti.⁷⁸ Další příklad nabízí např. Konstantoni ve své studii reálné podoby participace dětí v mateřské škole.⁷⁹ Ačkoliv zkoumala interakce dětí a dospělých ve školce, která se profilovala jako významně participativní, identifikovala Konstantoni v praxi dospělých převládající diskurz nevinného dítěte, které je příliš malé, aby rozumělo některým věcem, takže jsou některé témata, jako například rasová diskriminace mezi dětmi, odsouvána do pozadí. Autorku to dovádí k závěru, že v aplikaci čl. 12 CRC se objevují limity zejména ve chvílích, kdy jsou názory nebo pohledy dětí příliš náročné na vyslechnutí a kdy z nich pro dospělé vyplývá nutnost zaujmout aktivnější intervencionističtější přístup, mimo bezpečnou zónu reakcí na zvenčí identifikovaný nejlepší zájem dětí.⁸⁰

6.2.5. Povrchní přístup k právům dětí

Při aplikaci povrchního přístupu k právům dětí se daří identifikovat ústřední roli dětských práv pro řešenou kauzu. Potíží zůstává neschopnost rozeznat aktuální rozsah i podstatu práv dětí, takže je není možné zodpovědně vážit vzhledem k právům dalších osob. Příkladem může být rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva (dále jen ESLP) ve věci Dahlab proti Švýcarsku.⁸¹ Podstatou sporu byla žaloba švýcarské učitelky muslimského vyznání, které bylo zakázáno během vyučování nosit na hlavě islámský šátek. Jako důvod byla uvedena nutnost ochrany svobody náboženského vyznání dětí. Z pohledu práv dětí tkvěl klíčový argument v tom, že nelze vyloučit, že by nošení tak významného náboženského symbolu mohlo mít dopad na děti a obracet je na islámskou víru. Práva dětí tu byla použita

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 601.

⁷⁹ Srov. KONSTANTONI, K. Children's rights-based approach: the challenges of listening to taboo/discriminatory issues and moving beyond children's participation. In *International Journal of Early Year Education*, vol. 21, no 4, 2013, s. 362-374.

⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 372.

⁸¹ Dahlab v Switzerland (Application No. 42393/98, ECHR 2001-V).

jako jakési eso, které umožnilo nevěnovat pozornost důkladnému zkoumání dostupných důkazů a vyvažování soupeřících zájmů. Oproti jiným přístupům tu ovšem práva dětí nebyla ani neviditelná nebo nahodile zmíněná, nýbrž byla ústředním prvkem právní argumentace. Přesto však bylo následné zacházení s právy dětí pouze povrchní.⁸²

6.2.6. Reálný / substantivní přístup k právům dětí

Definovat reálný přístup k právům dětí není navzdory kritice předchozích vůbec jednoduché. Nelze vlastně definovat jeden homogenní postup nebo sled kroků, které vedou k jasnému cíli. Spíše jde o množství dimenzí, které mají možnost ovlivnit alespoň některé oblasti života dětí.

Oblasti, které by měly být zvažovány, jsou především:⁸³

- a) konceptualizace sporné otázky prizmatem práv dětí
- b) volba procedur, které umožní identifikovat práva a zájmy dětí
- c) přisouzení odpovídajícího významu a rozsahu právům dětí
- d) způsob zvažování, který vede k řešení témat a vyvažování zájmů

O potřebě prvotní konceptualizace sporných otázek zorným úhlem práv dětí jsme již v předchozím textu opakovaně mluvili. V zásadě jde o úvahy, jaký dopad by mohlo mít případné rozhodnutí na práva dětí. Důležitou podmínkou je, že musí jít o posouzení dopadu na všechna práva.

Co se týká přijatých procedur, nejvýznamnější přínos bude spočívat v posilování participace dětí na řešení otázek s nimi spojených. Přijaté procedury mají za úkol nejenom zprostředkovat pohled dítěte, ale umožnit mu plnohodnotnou účast, což často znamená změnu nebo úpravu procedur. Může jít o k dětem vstřícnější způsob podávání svědectví, o délku jednání, uspořádání soudní místnosti, o pravidla týkající se veřejnosti jednání nebo možnosti o dětech veřejně referovat.

Při snaze zachytit skutečný význam a rozsah práv dětí je užitečné doplnit obsah práv významem, který mají pro děti samotné - až příliš

⁸² Srov. TOBIN, J. Judging the Judges: Are They Adopting the Rights Approach in Matters Involving Children? In *Melbourne University Law Review*, 2009. roč. 33, č. 2, s. 602-603.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 603.

často se stává, že práva dětí jsou chápána především optikou dospělých.

Jakmile dojde na samotné způsoby zvažování a vyvažování práv, lze uvažovat o několika situacích. Jednak je třeba rozhodnout, zda jsou práva a zájmy dětí hodné nejvyššího zřetele, případně zda jsou hodné předního zřetele. V prvním případě je rozhodování vcelku jednoduché, protože práva dětí musí dostat přednost před právy dospělých vždy. Ve druhém případě je však třeba jemněji vyvažovat a sledovat kontext, v němž se práva střetávají. V zásadě může dojít ke čtyřem sporným situacím:⁸⁴

- 1) sporná jsou práva dítěte a jiného dítěte (nebo dětí)
- 2) sporná jsou práva dítěte a jeho rodiče
- 3) sporná jsou práva dítěte, jeho rodiče a státu
- 4) sporná jsou práva dítěte a státu

6.2.6.1. Konkrétní provedení reálného přístupu k právům dětí - otázka anonymity

Nyní je možné popsat, jak může v praxi vypadat konkrétní využití reálného přístupu k dětským právům. Již jsme naznačili, že CHRBA nenabízí jednoznačné odpovědi na složité (etické) otázky. To, co nabízí, je rámec pro rozhodování, v němž je každé dítě chápáno jako nezávislý držitel práv.⁸⁵ Rebecca Johns nabízí velmi přehledný příklad využití CHRBA pro analýzu anonymního dárcovství spermatu. Zvažuje práva zúčastněných subjektů a váží je navzájem, aby dosáhla vyjasnění, kdo je poškozený a kdo na situaci získává, případně do jaké míry. Jako subjekty identifikuje děti narozené z dárcovského semene, rodiče dětí a dárce spermatu.⁸⁶ Z pohledu dětí identifikuje čtyři práva, která jsou anonymním dárcovstvím narušena:⁸⁷

- a) Právo na zdravotní informace (je narušeno, protože dětem chybí zásadní informace o jejich možném zdravotním stavu, takže nemohou vhodně plánovat léčbu, preventivní testy, případně

⁸⁴ Srov. TOBIN, J. Judging the Judges: Are They Adopting the Rights Approach in Matters Involving Children? In *Melbourne University Law Review*, 2009. roč. 33, č. 2, s. 604-612.

⁸⁵ Srov. WADE, K., MELAMED, I., GOLDHAGEN, J. A child rights-based approach to complex medical decision-making. In *Beyond Bioethics*, vol. 58, no 3, 2015, s. 332

⁸⁶ JOHNS, R. Abolishing anonymity: a rights-based approach to evaluating anonymous sperm donation. In *UCLA Women's Law Journal*, vol 20, no 2, 2013, s. 111-135.

⁸⁷ Srov. Tamtéž, s. 116 – 121.

upravovat svoje chování, aby se mohly zcela vyhnout nebo omezit výskyt rizikových faktorů, k nimž mohou být geneticky předurčeny – narušení článku 24 CRC).

- b) Právo na identitu (je narušeno, protože děti z darovaného spermatu zpravidla nemají přístup k informacím, kdo je biologickým otcem, takže zažívají významnou míru stresu, trpí kvůli tomu častěji depresemi, jsou vykořeněné, dvakrát častěji se rozvádějí a celkově se tak zdá, že přístup k informacím o jejich biologických kořenech by jim pomohl překonat či začít léčit újmu způsobenou anonymitou dárce spermatu - porušení článku 7 a 8 CRC).
- c) Právo na občanství (je narušeno, protože bez schopnosti prokázat původ spermatu, resp. státní příslušnost dárce může být dětem odeprána možnost získat občanství některých států, z nichž pocházejí jejich matky - např. USA aj. - narušení článku 7 a 8 CRC).
- d) Právo vyhnout se incestu (je narušeno, protože bez znalosti identity svého biologického otce existuje nikoliv bezvýznamná pravděpodobnost vzniku incestního vztahu - narušení článku 16 CRC).

Z pohledu rodičů jde především o naplnění práva na prokreaci, které je považováno za jedno ze základních práv, které se později rozšířilo i o význam práva na výchovu dětí. Plodná žena s neplodným manželem má právo na to mít děti a tedy i využít technologie asistované reprodukce, včetně anonymního dárcovství spermatu. Na druhou stranu práva nejsou absolutní a mohou být omezena, pokud by jejich naplnění způsobilo újmu někomu dalšímu. Anonymní dárcovství spermatu tak nelze považovat za vhodný způsob naplnění práva na prokreaci, protože může vyústit v újmu způsobenou dětem, ačkoliv to není záměrem rodičů. Vzhledem k tomu, že existují i jiné způsoby naplnění tohoto práva (např. neanonymní dárcovství, osvojení atd.), jeví se, že cena, kterou musí později zaplatit děti, je příliš vysoká v porovnání s tím, co rodiče získávají.⁸⁸

Nakonec je třeba zvážit práva dárce. Ten má ve hře jednak právo na soukromí a jednak právo na to neplatit výživné a nemít další

⁸⁸ Srov. Tamtéž, s. 121 – 126.

rodičovské závazky. V otázce soukromí jde především o fakt, že dárce prodá svůj biologický materiál za tisícovou sumu, což může být zajímavý přivýdělek např. pro studenta. Na oplátku je mu nabízena smlouva chránící jeho soukromí skrze kompletní anonymitu. Pokud by zvítězilo právo na soukromí dárce, děti budou ponechány bez možnosti přístupu k polovině své identity a zdravotních informací. Pokud by převážilo právo dítěte na svou identitu a zdravotní informace, mohou pro dárce nastat dvě situace buď se rozhodne materiál nedarovat, čímž přijde o svou finanční odměnu 1000,- Kč, případně přijde o svou jistotu, že jeho identita zůstane navždy neznámá a že bude mít do konce života klid od neznámých návštěvníků pátrajících po svých kořenech. Obě varianty se zdají být na miskách vah mnohem méně významné než práva dětí. Navíc se zdá zjevně nespravedlivé chtít po budoucích osobách, aby se cítily být svázané slibem, který za ně vytvořil někdo jiný ještě předtím, než byly vůbec počaty. Navíc přísliby, které zavazují třetí strany k tomu, aby se vzdaly pátrání po svých zdravotních informacích a identitě, jsou zjevně v rozporu s veřejným zájmem.

7. Závěr

Rozvoj přístupů založených na právech je trendem lidskoprávního uvažování posledních tří dekad. Jako ve všech ostatních případech je snaha o posílení práv dětí spojená s nutností rozsáhlých úprav a změn společenské praxe a u velkého množství aktérů. De facto se jedná o jeden z nejrozsáhlejších politických projektů současnosti, který povede ke změnám ve způsobu, jak vnímáme děti a jak je s nimi zacházeno všemi společenskými aktéry.⁸⁹ V současné chvíli ještě stále převládají sociálně vylučující praktiky ve vztahu k dětem. Jsou tím myšleny všechny situace, v nichž je dětem znemožňováno efektivně participovat na ekonomickém, sociálním a kulturním životě společnosti a do jisté míry i odcizování a oddělování od hlavního proudu společnosti představovaného dospělými. Nemožnost participovat na životě společnosti je přitom spatřována jako porušení

⁸⁹ Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 89.

základního práva všech občanů společnosti.⁹⁰ Klíčovými charakteristikami odlišného přístupu k dětem jako občanům společnosti jsou zásady svobody a rovnosti. Moosa-Mitha nabízí koncepci občanství založeného na odlišnosti (difference centred citizenship), která umožňuje definovat občanská práva dětí bez vztahu k dospělým jako standardu. Odlišnost mezi dětmi a dospělými je zde chápána jako výchozí charakteristika společnosti. Rovnost mezi dětmi a dospělými je tak nově definována jako „rovnost v odlišnosti“. Všichni občané (děti i dospělí) jsou si tedy rovni v tom, že jsou jiní.⁹¹ To ovšem vyžaduje, aby hlas dětí přestal být ignorován, umenšován a znehodnocován na základě předpokladu těch, kdo mají moc rozhodovat (rodiče, učitelé, lékaři, sociální pracovníci, soudci, úřady a vlády), že automaticky nejlépe vědí, co je v nejlepším zájmu dětí. De facto to znamená, že je třeba uzavřít zcela novou společenskou smlouvu.⁹²

⁹⁰ Srov. KLASSEN, S. Social exclusion, Children and education: Implications of rights-based approach. In *European societies*. vol. 3, no 4, 2001, s. 415.

⁹¹ Srov. MOOSA-MITHA, M. A difference-centred alternative to theorization of Children citizenship rights. In *Citizenship studies*, vol. 9, no 4, 2005, s. 371-377.

⁹² Srov. TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). *The human rights of Children. From vision to implementation*. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013, s. 89.

AUTOŘI

Mgr. Robin Brzobohatý

Absolvent Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor sociologie a andragogika a Cyrilometodějské teologické fakulty a Caritas VOŠs v oboru sociální práce. Aktuálně je doktorandem Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v oboru teoretické právní vědy, kde se věnuje výzkumu konceptů zmocnění a sebeurčení v mediaci a právům dětí. Patří k nejzkušenějším mediátorům v ČR. Od roku 2006 působil v roli mediátora v bezmála 1 000 mediačních kauzách. Od roku 2012 je certifikovaným facilitátorem metody LEGO Serious play.

Mgr. Ing. Martina Cirbusová, Ph.D.

Vedoucí projektové kanceláře Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí. Již několik let se zabývá problematikou ochrany práv dětí a efektivního řešení rozpadajících se rodin, aby byl tento rozpad pro dítě co nejméně zatěžující a nalezená řešení z dlouhodobého hlediska co nejvíce udržitelná. V roce 2017 obhájila doktorskou práci zabývající se vymezením ohroženého dítěte z filosoficko-právního pohledu. Je autorkou metodického doporučení Interdisciplinární spolupráce v nejlepším zájmu dítěte, které bylo výstupem projektu zabývajícího se aplikací principů Cochemského modelu v české praxi. Působí jako rodinná mediátorka a facilitátorka v sociálně-právní oblasti. V současné době pracuje jako vedoucí projektu Práva a participace dítěte v agendách Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí.

Mgr. Eva Janíčková

Vystudovala sociální pedagogiku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Od roku 2006 se věnuje v rámci neziskových organizací sociální práci s ohroženými rodinami, včetně náhradní rodinné péče. Vyučovala na Vyšší odborné škole sociální v Brně, v letech 2010-2016 pracovala jako vedoucí brněnské pobočky Fondu ohrožených dětí, dále byla členkou komise pro sociálně-právní ochranu dětí na Magistrátu města Brna. Od roku 2016 pracuje na Úřadu vlády ČR jako mediátor/facilitátor. Věnuje se také soukromé praxi ve společnosti Psychoprofi se zaměřením na psychoterapii, krizovou intervenci,

koučování, supervizi a lektorování. Specializuje se na vztahovou problematiku v rodinném kontextu, osobnostní rozvoj a komunikační dovednosti.

Prof. JUDr. Dalibor Jílek, CSc.

Vystudoval práva na Právnické fakultě MU v Brně. V letech 1977 - 2008 působil na Právnické fakultě MU v Brně. Od roku 2004 je profesorem mezinárodního veřejného práva na Paneurópskej vysokej škole v Bratislavě. Byl členem Poradního výboru zřízeného podle Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin. Od roku 2002 je členem Evropské komise proti rasismu a nesnášenlivosti. Je členem Stálého rozhodčího soudu v Haagu za Českou republiku.

JUDr. Ing. Zdeněk Kapitán, Ph.D.

Právo vystudoval na Právnické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a oborově se zaměřuje na mezinárodní právo soukromé a obchodní (v tomto oboru absolvoval rigorózní řízení i doktorský studijní program), rovněž se věnuje spolupráci s praxí. Pro širší záběr vystudoval rovněž podnikovou ekonomiku a management. Jako vysokoškolský pedagog působí od roku 2001 a od počátku tohoto svého působení se rovněž věnoval různým oblastem ochrany práv dětí (zejména v rámci právní kliniky). V roce 2009 se stal ředitelem Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí a pro dvě funkční období byl rovněž zvolen předsedou Výboru pro práva dítěte Rady vlády České republiky pro lidská práva. V oblasti ochrany dětských práv se podílí na vzdělávání soudců, advokátů i sociálních pracovníků, je v ní činný rovněž publikačně a je zván k přednáškám v tuzemsku i v cizině.

Mgr. et Mgr. Michaela Trávníčková

Vystudovala sociální pedagogiku a speciální pedagogiku na Masarykově univerzitě v Brně a následně 5 let pracovala v přímé péči s dětmi z dětských domovů. V roce 2008 založila neziskovou organizaci Děti patří domů, z. s., která dlouhodobě rozvíjí služby pro přestounské a hostitelské rodiny. V této organizaci od roku 2013 metodicky vedla klíčové pracovníce v terénu a nastavovala koncept provázení dítěte v PP a jeho zapojování do procesů, jež se ho dotýkají. Je externí spolupracovnicí Kanceláře veřejného ochránce práv

(kontroly zařízení pro děti), aktuálně pracuje jako sociální pracovnice Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí.

Mgr. Michaela Zdráhalová

Psychologii, speciální pedagogiku a pedagogiku - sociální práci vystudovala na Univerzitě Palackého v Olomouci. Sedm let pracovala s mladistvými v oblasti institucionální výchovy (výchovný ústav, diagnostický ústav). Měla také možnost pracovat s drogově závislou mládeží a v poradně pro rodinu (součástí práce zde bylo také doprovázení pěstounských rodin, posuzování žadatelů o osvojení nebo pěstounskou péči). Od prosince 2016 pracuje jako psycholog na Úřadě pro mezinárodněprávní ochranu dětí. Příležitostně lektoruje témata z oblasti psychologie, pedagogiky. Externě spolupracuje jako psycholog s oddělením sociálně-právní ochrany dětí.

LITERATURA:

ALSTON, P. Ships passing in the night: the current state of the human rights and development debate seen through the lens of Millennium Development Goal. Human Rights Quarterly, 2005

ARCHARD, D. Children: Rights and childhood. 2. vyd. London: Routledge, 2004

BERG, I. K. Posílení rodiny. 1. vyd. Praha: Portál, 2013

BLOCH, B. A look at the Ombudsman. Role in Cultural Change: Part 1. Journal of the International Ombudsman Association. Volume 3, No. 1, 2010

BOMBIN, M. Methods Used in Evaluating the Ombudsman Function of an International Organization. Journal of the International Ombudsman Association. Volume 7, No 2, 2014

CARL, S. Toward a definition and taxonomy of public sector ombudsman. Canadian public Administration. Volume 55, No. 2, 2012

DIEHL, N. An Ombudsman's Role in the Face of Confidentiality Violations. Journal of the International Ombudsman Association. Volume 4, No. 2, 2011

DOSTÁLOVÁ, D. Participace dětí z dětských domovů na rozhodování o svém životě z pohledu pomáhajících profesionálů - komparace ČR a Francie (Magisterská práce), 2015

EYBEN, R. The rise of rights. Rights based approach to policy development. IDS policy briefing, roč. neuveden, č. 17, 2003

FIONDA, J. (ed). Legal concepts of childhood. 1. vyd. Oxford: Hart publishing. 2001

FLEKKOY M. G. The Ombudsman for Children. Conception and developments. The ombudsman for Children. Conception and

developments. In. The New Handbook of Children's Rights. Comparative policy and practice. ed. by Bob Franklin. Londýn: Routledge, 2002

FORTIN, J. Children as Rights Holders: Awareness and Scepticism. In Invernizzi, A., Williams, J. Children and Citizenship. vyd. 1., London: Sage, 2008

FRANKLIN, Bob. The New Handbook of Children's Rights. Comparative policy and practice. London: Routledge, 2002

FREEDMAN, L. P, WALDMAN, R. J., de PINHO, H., WIRTH, M. E. Who's got the power? Transforming health systems for woman and Children. In Millenium project task force on child health and maternal health, 2005

FREEMAN M. The moral status of Children. Essays on the rights of the child. 1. vyd. Hague: Kluwer law international, 1997

FREEMAN, M. Children's rights as human rights. Reading the UNCRC. In QVORTRUP, J., CORSARO, W. A., HONIG, M. S. (eds). The Palgrave Handbook of Childhood Studies. 1. vyd. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009

FREEMAN, M. The value and values of children's rights. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). The human rights of Children: from vision to implementation. 1. vyd. Farnham, Surrey: Ashgate, 2011

GABEL, S. G. Foreword. In KOSHER, H., BEN-ARIEH, A., HENDELSMAN, Y. Children's Rights and Social Work. 1. vyd. Cham: Springer, 2016

GRIFFIN, J. On human rights. New York: Oxford University Press, 2008

HÄKLI, J.; KALLIO, K., P. Children's rights advocacy as transnational citizenship. Global Networks. Volume 16, No. 3, 2016

HANSON, K. Schools of thought in children's rights. In LIEBEL, M. Children's rights from below: Cross-cultural perspectives. 1. vyd. London: Palgrave Macmillan, 2012

HART R. A. Children's Participation: From tokenism to citizenship. Florenc: UNICEF ICDC, 1992

HART, R. Every child's right to be heard, A resource guide on the un committee on the rights of the child general comment. Save the Children UK, London, No. 12, 2011

HERBERT, L. J.; BROMFIELD, L. Evidence for the Efficacy of the Child Advocacy Center Model: A Systematic Review. Trauma, Violence and Abuse. Volume 17, No. 3, 2016

HOLZSCHEITER, A. Children's rights in international politics. The transformative power of discourse. 1. vyd. London: Palgrave Macmillan. 2010

HRUBEC, M. a kol. Etika sociálních konfliktů. Axel Honneth a kritická teorie uznání, Praha: Filosofia, 2012

INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013

JAFFÉ, P. D., REY WICKY, H. Competence? Now really! In VERHELLEN, E. (ed) Understanding children's rights: Collected papers presented at the first international interdisciplinary course on children's rights, 1. vyd. Ghent: Ghent University, 1996

JAMES, A., JENKS, Ch., PROUT, A. THEORIZING CHILDHOOD. 6. vyd. CAMBRIDGE: Polity, 2006

JAMES, A., PROUT, A. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 5. vyd. London: RoutledgeFalmer, 2003

JOHNS, R. ABOLISHING anonymity: a rights-based approach to evaluating anonymous sperm donation. In *UCLA Women's Law Journal*, vol 20, no 2, 2013

KAŠPAROVÁ, I., KLVAŇOVÁ, R. Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. In *Sociológia*, vol. 48, no 4, 2016

KING, M. The Child, Childhood and Children's rights within Sociology. In *King's Law Journal*. vol. 15, no 2, 2004

KLASEN, S. Social exclusion, Children and education: Implications of rights-based approach. In *European societies*. vol. 3, no 4, 2001

KONSTANTONI, K. Children's rights-based approach: the challenges of listening to taboo/discriminatory issues and moving beyond children's participation. In *International Journal of Early Year Education*, vol. 21, no 4, 2013

KOSHER, H., BEN-ARIEH, A., HENDELSMAN, Y. Children's Rights and Social Work. 1. vyd. Cham: Springer, 2016

LIEBEL, M. Framing the issue: rethinking children's rights. In *LIEBEL, M. Children's rights from below: Cross-cultural perspectives*. 1. vyd. London: Palgrave macmillan, 2012

LIEBEL, M. Children's rights from below: Cross-cultural perspectives. 1. vyd. London: Palgrave macmillan, 2012

LIEFAARD, T. DOEK J. E. (eds). *Litigating the Rights of the Child. The UN Convention on the Rights of the Child in Domestic and International Jurisprudence*. Dordrecht: Springer. 2015

MIRLINDA, B. Role of Ombudsman Institution over the administration. *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Science*. IIPCCL Publishing, Tirana-Albania, vol 1, no 3, 2015

MOOSA-MITHA, M. A difference-centred alternative to theorization of Children citizenship rights. In *Citizenship studies*, vol. 9, no 4, 2005

MYERS, L.; WITZLER, L.. Two Perspectives on Learning the Organizational Ombudsman Role. *Conflict resolution quarterly*. Volume 31, No. 4, 2014

NIGEL T. Independent Advocacy for Children and Young People: Developing an Outcomes Framework. *Children and Society* Volume 31, 2017

NYAMUS-MUSEMBI, C., CORNWALL, A. What is the „rights-based approach“ all about? Perspectives from international development agencies. IDS working paper 234. 1. vyd. Brighton: IDS, 2004

OBAID, T. Policy Note on Implementing a HRBA to Programming in UNFPA, UNFPA/CM/04/7

Ombudswork for Children. *Innocenti Digest*, No. 1 UNICEF, 1997

PURDY, L. M. In their best interest? The case against equal rights for Children. 1. vyd. Ithaca NY: Cornell university press, 1992

QVORTRUP, J., CORSARO, W. A., HONIG, M. S. (eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. 1. vyd. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009

REIF, L. C. *The Ombudsman, Good Governance and the International Human Rights System*. Dordrecht: Springer: Dordrecht, 2004

ROSENBLUM, P. Teaching hman rights: ambivalent activism, multiple discourses and lingering dilemmas. In *Harvard human rights journal*, vol. 15, no 1, 2002

SEIKKULA, J., ARNKIL, T. E. *Otevřené dialogy*. Brno: Narativ, 2013

SEN, A. Poverty and Famines: An essay on entitlement and deprivation. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1981

SENGUPTA, A. Realizing the right to development. Development and change, roč. 31, č. 3, 2000

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert & Brno: Sdružení podané ruce, 1999

TOBIN, J. Judging the Judges: Are They Adopting the Rights Approach in Matters Involving Children? In Melbourne University Law Review, 2009

TOBIN, J. Understanding human rights based approach to matters involving Children: Conceptual foundations and strategic consideration. In INVERNIZZI, A., WILLIAMS, J. (eds). The human rights of Children. From vision to implementation. 3. vyd. Surrey: Ashgate, 2013

TRESEDER, P. Empowering Children and Young People - Training Manual: Promoting Involvement in Decision-Making. London: Save the Children, 2004

TROUPOVÁ, M. 2008. Psychosociální dopady používání mobilních telefonů u dětí ve věku do 12 let. V prevence úrazů, otrav a násilí, 2/2008

TURNER, S. M., Mathews, G. B. The Philosopher's Child: Critical Perspectives in the Western Tradition. 1. vyd., Rochester: University of Rochester Press, 1998

UNFPA. A Human Rights-Based Approach to Programing. Practical Implementation Manual and Training Materials. UNFPA/Harvard School of Public Health, 2010

UNICEF. A Human Rights Based Approach to UNICEF Programming for Children and Women: What It Is, and Some Changes It Will Bring. (CF/EXD/1998-04). 1998

UVIN, P. From the right to development to the rights based approach: how 'human rights' entered development. *Development in practice*, roč. 17, č. 4, 2007

VANDERZEE, L. K. and col.. Who is advocating for children under six? Uncovering unmet needs in child advocacy centers. *Children and Youth Services Review* 61, 2016

VERHELLEN, E. (ed) *Understanding children's rights: Collected papers presented at the first international interdisciplinary course on children's rights*, 1. vyd. Ghent: Ghent University, 1996

WADE, K., MELAMED, I., GOLDHAGEN, J. A child rights-based approach to complex medical decision-making. In *Beyond Bioethics*, vol. 58, no 3, 2015

WOODHEAD, D. M. Childhood studies. Past, present and future. In KEHILY, M. (ed): *An introduction to childhood studies*. 1. vyd. Maidenhead: Open University Press, 2008

ZERMATTEN, J. Foreword. In LIEFAARD, T., DOEK J. E. (eds). *Litigating the Rights of the Child. The UN Convention on the Rights of the Child in Domestic and International Jurisprudence*. Dordrecht: Springer. 2015

INTERNETOVÉ ODKAZY:

<https://www.cypcs.org.uk/>

<https://www.cypcs.org.uk/education/golden-rules>

<https://www.childrenscommissioner.gov.uk/>

<https://www.defenseurdesdroits.fr/en>

https://is.muni.cz/th/219173/fss_m/Diplomova_prace_Dostalova.pdf

<https://publications.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/3f3c50b2-6a24-465e-b8d1-74dcac7f8c42>

[https://www.unicef-](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)

irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/practice_standards_participation_1.pdf

<https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2015/V285/Participace-jabok.pdf>

https://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf

<http://slovník.mpsv.cz/individualni-plan-ochrany-ditete-ipod.html>

http://www.usoud.cz/fileadmin/user_upload/Tiskova_mluvci/Publikovane_nalezky/I_US_1041_2014_an.pdf

<https://www.barn.is/um-embaettid/upplýsingar-a-erlendum-tungumalum/enska/>

<http://slovník.mpsv.cz/pripadova-konference.html>

<http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

<https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2015/V285/Participace-jabok.pdf>

<http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/prevence-urazu-otrav-a-nasili/administrace/clankyfile/20120328110135953199.pdf>

<http://www.wvi.org/child-participation>

http://is.muni.cz/th/238456/pravf_d/Disertacni_prace.pdf

https://www.researchgate.net/publication/236748497_Human_Rights_Mainstreaming_as_a_Strategy_for_Institutional_Power

<http://repository.un.org/handle/11176/217554>

Aktuální otázky ochrany práv dětí

Informování dětí o jejich právech

Autoři:

Robin Brzobohatý

Martina Cirbusová

Eva Janíčková

Dalibor Jílek

Zdeněk Kapitán

Michaela Trávníčková

Michaela Zdráhalová

Vydává:

Česko-britská o.p.s.

Helfertova 24

613 00 Brno

IČ: 27754758

www.ceskobritska.eu

1. vydání

Brno, 2017

ISBN: 978-80-905598-3-7

ISBN: 978-80-905598-3-7