

NACHÁZÍ SE ČESKÁ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA NA ROZCESTÍ?*

Boris Titzl

Anotace: Příspěvek je zacílen na otázky předmětu a metod současné české speciální pedagogiky.

Pokud jde o předmět: je nezbytné zaměřovat se na edukační, nikoli terapeutické problémy.

K metodám: Inkluze je pouze organizační, nikoliv metodický princip.

Zadáním pro náš obor je být odbornou a nikoliv ideologickou autoritou.

Klíčová slova: pedologie, nápravná pedagogika, sociální pedagogika, defektologie, speciální pedagogika, proximativní otázky, ultimativní otázky, didaktika, metodika, terapie, inkluze.

Uvedení do problému

Zamyslíme-li se nad myšlenkovým pohybem, který se ve speciální pedagogice odehrává zhruba v posledním desetiletí, pak nezbyvá než přiznat si rozpaky nad předmětem i metodologickými postupy tohoto oboru. A obecně platí, že obor, který si činí nárok být nazýván vědní a přitom nemá v zásadních obrysech definování obsahovou náplň a ujasněno, jak poznatkové jádro tohoto obsahu zkoumat, ověřovat a i prakticky využívat, ztrácí charakter vědní disciplíny. Soudím, že toto se s českou speciální pedagogikou děje a její aktuální podoba se stává jakýmsi slepením tvrzení předkládaných bez důkazů a konjunkturálně přibarvených obecností.

Budeme-li uvažovat o speciální pedagogice jako celku zahrnujícím kromě

obecných otázek i ty specifické, vyplývající ze zaměření jejich podoborů, pak problém se jeví takto:

- Pokud jde o předmět oboru, ve všech jeho definicích se skloňuje zaměření na výchovu a vzdělávání osob nějak znevýhodněných, avšak v současné době je přeměřován k terapiím a „terapiím“.
- Pokud jde o systémové přístupy metodologické, pak význam těch klasických, které jsou založeny na reedukaci, kompenzaci a rehabilitaci, ustupuje důrazu na aspekty sociálního prostředí, což se vyjadřuje termínem inkluze.

Kromě toho, ač si každý obor chrání své signum, a tím i své teritorium, naše speciální pedagogika tak nečiní. A tak se ve sledovaném období na vlně zahranič-

* Tento text byl přednesen na konferenci „Reflexe současných trendů ve speciální pedagogice“, kterou uspořádala katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě 23. 2. 2011.

ního módního trendu či domácí tíživosti postupně u jejího názvu objevily tři vylepšující přívlasky, které verbálně ohlašovaly paradigmatické změny ve speciální pedagogice údajně probíhající, ale které k názvu našeho oboru byly pouze přilepeny. Nejdříve to vypadalo, že budeme *integrativními* speciálními pedagogy, pak speciálními pedagogy *komprehenzivními*, avšak nyní, jdouce s dobou, bychom se opět měli přejmenovat, a to na speciální pedagogy *inkluzivní*. (1)

Budme však spravedliví. Analogické situace naši předchůdci zažívali od momentu, kdy se na začátku 20. století pokoušeli najít pro speciálněpedagogické poznatky jednotící rámec. Tehdejší rozcestníky se nazývaly *léčebná* a *nápravná pedagogika*. První cestou se mj. vydali Slováci, proto dodnes kolísají mezi léčebným a pedagogickým náhledem na věc. Naše cesta však od počátku akcentovala přístup pedagogický, v tehdejší dikci nápravný, a proto jsme léčitelstvému vábení tenkrát odolali. Dokonce již v roce 1928 bylo pro náš obor užito i označení *pedagogika speciální*. (2)

Hned po květnu 1945 byla publikována práce, která už tehdy objevila sociální aspekt speciálněpedagogických jevů. Byť za výchozí metodu tohoto směru byla považována reedukace, tuto pedagogiku její tehdejší inovátor konstruoval jako *pedagogiku sociální*. Najdeme v ní paralely se stanovisky soudobých sociologů a kulturních antropologů, kteří i z fenoménu povýtce zdravotního činí sociální konstrukt. Sociální pedagogika roku 1945

však ve vývoji speciální pedagogiky byla jen kratičkou mezihrou. (3)

Pro následující defektologické období, které bylo charakterizováno dvěma pojmy – defekt a defektivita, se po sovětském vzoru ujalo pojmenování oboru *defektologie*. Je však omylem si myslet, že obsah těchto pojmů byl nějak ideologicky zatížen. S termínem defektivita totiž přišel ruský psycholog Lev Semenovič Vygotskij v roce 1924, v době, kdy i v Rusku zkoumání jak zdravého tak postiženého dítěte vycházelo z *pedologie*. Za nejdůležitější metodu v péči o postižené považoval Vygotskij kompenzaci. (4)

Náš Miloš Sovák si své pojetí defektologie v rizikových padesátých letech opřel o pavlovovskou reflexní teorii – tak, že jednotlivé typy defektů ovlivňující způsob vzdělávání propojil s úseky reflexního okruhu. Chráněna touto konstrukcí, mohla se naše verze defektologie autonomně vyvíjet. A Sovák sám, s určitostí od roku 1958, chápe intervence speciálního pedagoga jakožto působení pedagogické, nikoli léčebné. (5) Pedagogické proto, že jde o výchovu v tom nejširším slova smyslu a speciální proto, že ač využívá poznatků pedagogiky obecné, nevystačí s nimi; její jiné cílové skupiny vyžadují i jiné, tedy speciální, přístupy a metody.

V 1. vydání „Nárysu speciální pedagogiky“ z roku 1972 to Sovák formuluje takto: „Speciální pedagogika je nauka o výchově a vzdělávání defektivních osob.“ Od Sováka také pochází určení metodologických cest, jak defektivitu defektivních osob řešit –

tedy reedukací, kompenzací a rehabilitací. Uvedené postupy považoval v podstatě za metody socializace těchto osob. (6)

Ale už o dva roky nato Sovák vyslovil názory (7), které šly zcela proti duchu uvažování jeho současníků a pod které se dodnes lze podepsat:

1. Speciální pedagogika musí vystoupit z „vědního izolacionismu“, tj. snažit se o přesah za své hranice ve směru k oborům, s nimiž má speciální pedagogika interdisciplinární propojení. Obor sám by ale neměl být tříštěn na úzké specializace.
2. Bez znalosti biologické podstaty vad, poruch a nemocí těžko můžeme správně hodnotit jejich dopady společenské. (Tento jeho postoj byl krátce předtím kritizován – především těmi, kteří neměli takové vzdělání jako měl on – coby nesprávná „biologizace“ oboru.)
3. Od výlučné orientace na izolované speciální školství by se mělo postoupit k otevřenému systému speciálněpedagogického poradenství a působit přímo i v rodinách postižených dětí a také v prostředí mimoškolním.

Tomuto sovákovskému odkazu bychom se měli snažit porozumět. Bohužel tak nečiníme, a proto zabředáváme do slepých uliček.

Máme vzdělávat, nebo léčit?

Pro naše další směřování je neméně důležité si uvědomit, že speciální pedagogika je disciplína vystavěná na řešení *proximativních* otázek. Jejich pokládáním

se ptáme, JAK je potřeba něco zařídit, aby se to dělo žádoucím způsobem. Do tohoto „jak“ se vejdou kardinální výchovné a vzdělávací problémy – od toho, jak podpořit snahu učit se až po to, jak se naučit učit. Předmětem oboru je tedy nalézání způsobů, jak se mají znevýhodnění lidé učit, a sice

- jednak to, co potřebují pro samostatnější život, v němž by se též podíleli na tvorbě hodnot,
- jednak to, co je bude činit moudřejšími a vyrovnanějšími s jejich údělem.

Řekneme-li to lapidárně, tak v konečném plánu přijde u školáka ke slovu stará dobrá didaktika a individualizované metodické postupy, jak ho naučit přechít si důležitý pokyn a porozumět mu, a mít představu, kolik stojí rohlík; u člověka dospělého zas jak si má vypočítat procenta úroků, chce-li si vzít „rychlou“ půjčku a přitom se nedostat do dluhové pasti, aby se mu existenční potíž neproměnila v problém existenciální.

Samozřejmě ani speciální pedagogika nemůže pominout tázání *ultimativní*, tedy hledání odpovědi na otázku PROČ je něco takové, jaké je a proč se děje právě to, co se děje. Abychom těm „proč“ porozuměli, musíme se obrátit na straně jedné k filozofii, historii, právu, sociologii, ekonomii, na straně druhé k neurologii, fyziologii, genetice, antropologii – jmenujeme-li tu obory, jejichž potenciál je klíčový pro obohacování našeho teoretického zázemí. (8) Právě toto je vyjádřením Sovákova imperativu, když vyzýval k překonání vědního

izolacionismu. Nebudeme-li se vážně zajímat o to, kam se vědy o člověku ubírají, budeme jen nadále opakovat fráze, které budou plnit recykláty vysokoškolských učebnic. Takové učební texty nejenže studentům reálné problémy zatemňují, ale i celý náš obor degradují. Aby bylo zcela jasné, co mám na mysli, jeden příklad pro ilustraci, který jsem si vymyslel, abych se někoho osobně nedotkl. Tedy: „Saturace speciálních edukačních potřeb probíhá v referenčním poli subjektů podílejících se na jejich přijímání a zprostředkování.“ Říci prostě česky, že „aby byl žák vyučován speciálními metodami, musí být přítomen i učitel, který je zná a umí použít“, to připadá našemu speciálněpedagogickému teoretikovi asi nedostatečně vědecké a svou myšlenkovou prázdnotu překrývá podobnými slovními obaly a formulacemi. Takového balastu je v mnohých našich skriptech a učebnicích plno.

Jestliže speciální pedagogice současnosti chybí didaktická a metodická výbava jak učit, pak je logické, že se hledá něco, čím by tato mezera byla zaplněna. K tomu se přímo nabízí terapie. Má to několik důvodů:

- Starající se rodiče postižených dětí vyvíjejí enormní úsilí, aby našli řešení, které příčinně ovlivní vadu vyskytnuvší se u jejich dítěte a odstraní poruchu patřící k obrazu dané vady, a to i takové, u nichž to nedokážeme dnes, a patrně to nebudeme umět ani v budoucnu.
- Speciální pedagogové s léčitelstvími sklony často v dobré víře hledají cosi,

co by rodičům dalo aspoň naději. Místo aby učili, tedy reedukovali a kompenzovali, snaží se „léčit“, a ještě se v tom „léčení“ specializují. Příklad: když existuje biblioterapie, proč neustavit poetoterapii! Po mém soudu je jen otázkou času, kdy se poetoterapie rozštěpí na lyrickou a epickou, či vznikne proverbiotherapie (léčba příslovími), anebo sestoupíme rovnou do podvědomí interjektoterapií (léčbou citoslovci). Tato tendence doslova bobtná a nezná hranic. Stačí přidat k „terapii“, jakožto k slovnímu základu, jiné slovo nebo předponu – nejlépe v latinském či řeckém tvaru – a nový zázračný způsob léčby je na světě.

- Mnohé z těchto paterapií mají zcela iracionální pozadí a pokud nejsou šarlatánské, tak jsou pseudovědecké. (9) Zdání postupu lege artis si jejich propagátoři budují vytvořením společností, které se prohlásí za jediné oprávněné provádět školení zájemců a certifikovat je. Podaří-li se zároveň získat podporu nějaké profesní organizace nebo dokonce se uchytit ve státní či podobné instituci, jejich existence je pro veřejnost legitimizována. Například takto byla v našem oboru etablována chirofonetika. Její zastánci tvrdí, že „léčí“ nejen vývojovou němotu, ale i poruchy pozornosti, a lze ji prý užít u předčasně narozených dětí k prevenci následků porodního traumatu. Guru této metody Alfred Baur z druhé ruky dokonce přejímá jako pravdivé zprávy o úspěšném

nasazení chirofonetiky u tuberózní sklerózy mozku a drogové závislosti. Rozsáhlé rozpětí nesouvisejících indikací nás přestane udivovat, zjistíme-li, že metoda má teoretické zdůvodnění ve Steinerově okultní fyziologii. (10)

- Jiné terapie mohou mít objektivní pozadí. Jenže někteří specialisté jejich účinnost zveličují a zejména rozšiřují jejich aplikovatelnost z onemocnění psychosomatických na nemoci organického původu. Příslušná metoda je pak prezentována jako všelék (panacea). Typickým příkladem je biofeedback.
- Chybou je i vytržení části léčebného postupu z uceleného systému. To se například děje s terapií dle C. Moralese, z jehož konceptu se zhusta aplikuje jen orofaciální stimulace, a to dokonce i v případech, které nejsou pro tuto terapii indikovány.

Závěrem k problému terapií ve speciální pedagogice je na místě dodat:

1. Terapie užívané v léčebné rehabilitaci jsou založeny na medicínsky ověřených konceptech, metodách a technikách, které nejsou předmětem speciální pedagogiky. Takové ucelené terapeutické koncepty reprezentují zejména přístupy využívající reflexní lokomoce (V. Vojta), či vycházející z porozumění ontogenezi motoriky jako systému (B. a K. Bobathovi), či opírající se proprioceptivní neuromuskulární facilitaci (H. Kabat a spolupracovníci). Jistěže by bylo možno uvádět příklady další. (11)

Speciální pedagogika má s těmito terapiemi styčné body, které je ale nutno znát, aby bylo možno definovanými technikami v indikovaných případech podpořit edukační proces i běžné denní aktivity. Platí to třeba pro handling (z konceptu Bobathových) (12) nebo pro techniky ergoterapeutické povahy, které jsou aplikovány v rámci různých metodik, ale které mohou být souběžně využívány ve výchově a tak rehabilitaci v mimorehabilitačním prostředí podpořit.

2. Vedle ucelených terapeutických konceptů existují terapie podpůrné, které mohou ovlivnit prožívání člověka. V těchto případech by bylo výstižnější hovořit spíš jen o terapeutických přístupech, např. u těch, co využívají prvků umění či kontaktu s domácími zvířaty. Pokud je jejich provozovatelé neprezentují jako příčinnou rehabilitaci fyzických či mentálních deficiť, mají tyto praktiky své opodstatnění – ale za nepominutelné podmínky, že jejich postupy budou založeny na důkazech. Respekt k tomuto požadavku se musí co nejdříve přenést z medicíny i do speciální pedagogiky. (13) (Avšak nejen tam. S tímto postulátem se těžko vyrovnává také současná česká psychologie.) O tom, že se tak dosud nestalo, svědčí dvě okolnosti:

- Jednak podpůrným terapiím zdravotnický systém nepřiznal plnou legitimitu v rámci rehabilitačního lékařství, což je signifikantní ukazatel.
- Jednak lze pozorovat, že seriózní zastánci např. využívání prvků umění couvají tu od dramaterapie k jakési

dramice, tu od arteterapie k postupně se legitimizující artefietice.

Bude-li si speciální pedagogika chtít i na tomto poli uchovat status vědní disciplíny, nic nebrání tomu, aby prvky umění v receptivní či produktivní formě využívala v rámci výchovy ke kultivaci chování školou povinné generace. Naši předchůdci z počátku 20. století o něco podobného usilovali už v rámci hnutí za uměleckou výchovu. (14)

Zodpovědnosti v této oblasti působení není nikdy dost, neboť i v dobré víře lze v lepším případě vzbuzovat marné naděje, v horším případě škodit, a ještě si za to nechat platit. Musíme mít na paměti obzvláště ty jedince s mentální retardací, u nichž se přes obrovský pokrok v bádání o mozku mentální deficit nedá eliminovat, a přesto jsme svědky, jak se na nich jako na pokusných objektech všechny ty neúčinné terapie a „terapie“ znovu a znovu „aplikují“.

Máme naučit, nebo inkludovat?

Na začátku tohoto pojednání bylo nanačeno, že speciální pedagogika zaostává také v oblasti metodologické. Pokud jde o tvorbu a ověřování nových didaktických postupů a speciálních metodik, tvrdím, že jsme tuto činnost zanedbali přímo trestuhodně. Vždyť kde je nějaká učebnice pro dítě mentálně retardované, které je integrované? Kde pro tento případ najde učitel konkrétní poučení, jak má didakticky postupovat v předmětech tvořících základ gramotnosti? A to tento příklad

ukazuje na situaci jednodušší. Neboť kde jsou nějaké didaktické a metodické materiály k použití pro vzdělávání dětí se sníženou intelektovou úrovní, které mají zároveň těžkou vadu smyslovou? Anebo jak budeme učit nevidomého dyslektika, neslyšícího autistu? Atp. atd. Místo toho se nám předestírá domnělá paradigmatická změna: už by tu neměl být žák se speciální vzdělávací potřebou, ale žák s potřebou podpůrných opatření! (15)

Anebo se bádá nad tím, zda budeme mít vady kombinované, souběžné či vícenásobné. Nelze se pak divit, že speciální pedagogika této úrovně a zaměření těžko snese srovnání s jinými humanitními obory, o oborech exaktních raději nemluvě.

Toto badatelské pole nadto ovládl různě skloňovaný termín *inkluze* (lat. „inclusive“ znamená „včetně“), jehož českému převodu významově nejvíce odpovídá *zahrnutí*. Toto zahrnutí lze pochopit jako prolnutí odlišujícího se jedince se skupinou, do níž se dostává coby cizorodý prvek. Obě strany se přitom snaží vycházet si vstříc ve svých požadavcích a inkludovaný jedinec není nucen nějakým asimilačním tlakem k proměně své identity. Obsah pojmu je sympatický a jeho společenská aplikace žádoucí. Originálně ho přiblížil Robert Fulghum v povídce „Vzpomínání cestou na oční, kdy jsem viděl, jak se kluci před košíkovou rozdělují na dvě družstva a jednoho brýlatého kluka nechali stát za postranní čárou. Pamatuju se...“ (16) Fulgum si tu evokoval vlastní zkušenost:

Basketbalové školní družstvo se cíleně zbavilo všech neschopných, jen jeden kluk vytrvával. Krátkozraký zmatkař a nešika, který ani při tréninku netrefil koš. Objektivně vzato, pro trénink ho trenér potřeboval, aby se deset hráčů mohlo rovnoměrně rozdělit na dvě mužstva. Do soutěžního zápasu však kluka, vnářejícího do hry jen chaos, nikdy nenasadil. Přesto ho začal považovat za tajnou zbraň, o čemž přesvědčil i ostatní. Toto eso totiž, kdyby vtrhlo na hřiště, by dokázalo rozvrátit hru soupeře. Přestože to nakonec nebylo potřeba, a jeho družstvo vyhrálo městský přebor, onen kluk, zvaný Bomba, byl vyhlášen „Nejužitečnějším hráčem“. Tento příběh dokládá, jak lze nebýt nominován do sestavy družstva a přitom být členem týmu. Kluk Bomba do něho rozhodně byl zahrnut. Ale i tak zůstává otázkou, zda bychom měli jako speciální pedagogové o takový typ inkluze usilovat.

Pro uplatnění inkluzivního principu nacházíme příklad i v dějinách somatopedie. Jedličkův ústav od roku 1935 pořádal pro své tehdejší chovance „Všesportovní hry“. Byly to závody družstev ve sportovních a duševních (kulturních) disciplínách, kdy se výsledky dosažené jednotlivci v obou typech soutěží družstvu sčítaly. Inkluzivní kouzlo spočívalo v tom, že družstva byla složena z dětí různého věku, typu a míry postižení, takže se uplatnily a mohly si zasoutěžit i děti imobilní – ale pro ty se musely vymyslet adekvátní disciplíny. (17)

Až potud je naše inkluzivní uvažování v pořádku. Jenže příklady jsou jen pří-

klady, ilustrují, ale nelze je použít jako zobecňující model. Právě tímto způsobem se pokoušejí ovlivňovat mínění laické i odborné veřejnosti terapeutičtí alternativci (18). Stojí za připomenutí, že toto „příkladování“ patřilo i do výbavy propagandistů minulého režimu.

Nicméně z příkladů je přesto možno vyvodit poučení. V uvedených případech:

- Inkludovaný jedinec byl úspěšně zabudován do skupiny tehdy, jestliže do ní vnesl osobitý vklad a dostal specifický úkol.
- Stávající celek funguje na základě určité skupinové normy, která nemá velký „stupeň volnosti“. Proto je schopen absorbovat jen omezený počet jedinců vybočujících z této normy.

V této souvislosti musíme připomenout i modelové řešení ze vzdělávací praxe:

V Berlíně se již od roku 1898 na běžných obecných školách zřizovaly „vedlejší“ třídy pro žáky, kteří by jinak byli přeřazeni do škol pomocných. Šlo o paralelky, v nichž se naukové předměty učily podle jiného učebního plánu než ve třídách obecné školy. Jejich mentálně postižení žáci však na „výchovy“ (tehdy kreslení a zpěv) do své kmenové třídy přecházeli. Bylo tak zajištěno společné vyučování v předmětech, kde toto spojení nečinilo potíže, a navíc nebyl přerušen vrstevnický kontakt.

I z tohoto příkladu vyplývá poučení. Ilustrativně řečeno:

Tak jako jednonohý nemůže rovnocenně závodit ve skoku do výšky

s dvounohým, tak ani žák stěží počítající v oboru do sta se nemůže poměřovat s vrstevníkem zvládajícím úměru. Jednou věcí je poskytnutí rovné příležitosti ve vzdělávání, ale její naplnění je pouze otevřenou možností. Všichni prostě nemohou zvládat všechno. Kdybychom toto nerespektovali, zbývalo by nám ty nedostačivé jen chválit za snahu. Že by to bylo nakonec kontraproduktivní i pro ně, důvěrně zná každý praktik.

Nyní je na místě citovat Salamanské prohlášení ze světové konference pro speciální vzdělávání z roku 1994. V jeho druhém bodě oddílu 3 se sice explicitně požaduje zahrnovat všechny děti do normálních škol, ale jen tehdy, „**pokud nejsou podstatné důvody pro jiný postup**“.⁽¹⁹⁾ Jak vidíme, ani v tomto dokumentu se neformuluje právo na vzdělávací inkluzi jako právo výlučné. (Ani Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která u nás vstoupila v platnost roku 2009, smysl tohoto postulátu nemění a zejména v člancích 7 a 24 tuto dikci stvrzuje a rozvádí!) Jenže naše úřední dokumenty, práce odborné, konferenční příspěvky i publicistika vnášejí do veřejného prostoru prakticky jen první část výše uvedené formulace, druhá je opomíjena. A to je postup doktrinálně ideologický, nikoliv odborně pedagogický!

Přitom podstatné důvody pro jiný postup tu jsou! Ten nejzávažnější spočívá v odpovědi na otázku, zda smyslem školské inkluze jsou vnější formální efekty

vyhovující politické objednávce, anebo je jím nalezení nejvýhodnějších způsobů jak zdravotně postižené a sociálně znevýhodněné děti, žáky a studenty vzdělat a připravit pro život. Jestliže by skutečně mělo jít o kvalitu, hloubku a zaměření vzdělání, pak bychom měli každému jedinci umožnit volit postup pro něho optimální. Tomuto požadavku však zůstáváme mnoho dlužni, neboť u nás zatím nikdo neporovnával efektivitu učení v prostředí běžných a speciálních škol. A to je úkol hodný skutečně vědeckého nasazení, neboť by v něm měly figurovat jak proměnné ukazatele didaktické, tak i typologie zdravotní, psychologické a sociální.

Proto by se o vzdělávací inkluzi nemělo uvažovat en bloc, poněvadž:

- Jiné limity má inkluze mentálně retardovaných a jiné má inkluze těch, kteří jsou intelektově v normě, ale mají somatickou, smyslovou či řečovou vadu.
- Ještě tvrdší omezení vystavují inkluzi ti, u nichž se jejich vada projevuje více poruchami, které mají edukační dopad. Jde např. o pohybově postižené se sníženou intelektovou úrovní a závažnou poruchou řeči. Případových variací tohoto typu je nepřeberné množství.
- Naprosto jiné překážky vystavuje inkluzi většina dětí romských. Na nich je nejmarkantněji vidět, k čemu to spěje, nepodporuje-li jejich duševní, ale i tělesný vývin rodina. Předškolní a školní úsilí pedagogů může selhávající rodinu jen obtížně suplovat. (Situace romských dětí je však zcela specifická a je v tomto

kontextu zmíněna jen kvůli úplnějšímu výčtu problémů, o nichž tu je řeč.)

- Existují však také přirozeně inkludovaní, ale ve škole selhávající žáci, u nichž příčiny jejich potíží nebyly rozpoznány (případy FAS či funkční negramotnosti). Troufám si odhadovat, že jejich počet bude vyšší než počet těch, pro jejichž inkluzi se pléduje.

Za heslem inkluze se tedy skrývá jak naše neznalost skutečných vzdělávacích potřeb jedinců z cílových skupin, o které jde, tak naše dlouholeté zaostávání didaktické a metodické.

Závěrem

Odpověď na otázku položenou v nadpisu tohoto článku je jednoznačná. Rozcestí jsme už minuli, ale vykročili jsme špatným směrem. Ještě však hraje hudba, jako na Titaniku... Právě proto nepředpokládám, že tento příspěvek pomůže navodit nějakou změnu a už vůbec si nemyslím, že vzbudí sympatie u kolegů, kteří se orientují na formální ukazatele publikační činnosti a směřují především k titulům. Podat toto minoritní votum jsem ale musel. Chci totiž doufat, že moje argumentace povzbudí ty členy speciálněpedagogické obce, kteří dosud jen registrovali všeliké edukační trendy, aby ze svého mlčení vystoupili. Je tu totiž reálné nebezpečí, že náš obor jako celek nebude způsobilý řešit úkoly, které se před ním vynořují, a tím pozbyde své opodstatnění. To by pak byla nejen ztráta systemizovaných míst na vysokoškolských katedrách a školách speciálních i běžných,

ale především by to byla ztráta pro ty, které učíme a z nichž mnozí by bez naší pomoci v životě těžko obstáli. Nedopustíme, aby se při honbě za granty, citacemi a prestiží ze speciální pedagogiky vytratilo ještě navíc i její humanistické poslání.

Odkazy a literatura:

- (1) Viz četná produkce literatury se speciálněpedagogickým zaměřením z posledního desetiletí.
- (2) MAUER, J. *Jak poznati duševně úchylné děti a kterak je učiti v pomocné škole*. Praha : Stálý výbor českých sjezdů pro péči o slabomyslné a školství pomocné, 1917. 123 s.
MAUER, J. *Duševně úchylné děti*. Čes. Budějovice : K. Ausobský, 1928. 126 s.
- (3) ŠTAMPACH, F. Problém reedukace. *Pedologické rozhledy*. 1945, roč. I, s. 10-58, 76-119, 148-174.
- (4) VYGOTSKIJ, L.S. Defekt i kompenzacija. 1924, s. 34-49. In *Sobranije sočiněnij*. Tom pjatyj: Osnovy defektologii. Moskva : Pedagogika, 1983.
- (5) SOVÁK, M. Pojetí defektologie podle učení I. P. Pavlova. *Pedagogika*. 1953, roč. 3, č. 4, s. 239-243.
SOVÁK, M. Vědecké základy československé defektologie. In *Celostátní defektologická konference 1957*. Praha : SPN, 1958, s. 49-57.
- (6) SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha : SPN, 1972. 209 s.
- (7) SOVÁK, M. Perspektivy speciálního školství. *Otázky defektologie*.

-
- 1973/74, roč. 16, č. 10, s. 365-371.
- (8) TITZL, B. Úvaha o předmětu somatopedie. *Speciální pedagogika*. 2006, roč. 16, č. 4, s. 225- 232.
- (9) HEŘT, J. Alternativní medicína ve školství? *Speciální pedagogika*. 2010, roč. 20, č. 3, s. 169-183.
- (10) BAUR, A. *Léčebná síla hlásek a vliv Loga*. 2. vyd. Lázně Bělohrad : Chirofonetická asociace, 2007. 383 s. ISBN 978-80-239-9467-4.
- (11) PAVLŮ, D. *Speciální fyzioterapeutické koncepty a metody I*. 2. opr. vyd. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2003. 239 s. ISBN 80-7204-312-9.
- (12) TROJAN, S.; DRUGA, R.; PFEIFER, J.; VOTAVA, J. *Fyziologie a léčebná rehabilitace motoriky člověka*. Praha : Grada Publ., 1996. 180 s. ISBN 80-7169-257-3.
- (13) ZIKL, P. „Alternativní“ terapie ve speciální pedagogice. *Speciální pedagogika*. 2010, roč. 20, č. 3, s. 184-193.
- (14) VOJTKO, T. Podpora jemné motoriky dítěte s lehkou mentální retardací. *Speciální pedagogika*. 2009, roč. 19, č. 2, s. 135-149.
- (15) Viz (1)
- (16) FULGHUM, R. *Co jsem to proboha udělal?* Praha : Argo, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7203-869-5.
- (17) TITZL, B. Tělesně postižení a sport. In TITZL, B. (ed.). *Péče o tělesně postižené dítě*. Praha : ÚKVČ, 1985, s. 149-155.
- (18) Viz (13)
- (19) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO 1994.
-

MATOUŠEK, O. *Sociální služby*.

Praha : Portál, 2007. 185 s. ISBN 978-80-7367-310-9.

Působení sociálního pracovníka sahá od práce s jednotlivcem přes rodiny, skupiny a komunity až k ovlivňování celého národního systému sociálních služeb nebo i politického rozhodování ve prospěch znevýhodněných skupin. Kniha Sociální služby seznamuje čtenáře s různými podobami společenských služeb, s možnostmi jejich plánování a hodnocení. Předkládá kritickou analýzu současného stavu sociálních služeb v ČR a poukazuje na možnosti dalšího vývoje. Jednotlivé kapitoly pojednávají o základních typech společenských služeb, o jejich historii i současných vývojových trendech u nás i v západní Evropě. Kniha se zabývá plánováním služeb, hodnocením potřeb klientů, cílových skupin a místních potřeb, i hodnocením výsledků poskytovaných služeb a představuje kvantitativní a kvalitativní metody tohoto hodnocení. Je určena pracovníkům v pomáhajících profesích, profesionálům, kteří se zabývají sociální politikou, a studentům sociální práce.