

Proces transformace ve speciální pedagogice

Jan Michalík

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- postihnout zásadní rysy proměny speciálněpedagogické praxe,
- srovnat základní rysy transformace v resortech školství a sociálních věcí,
- porovnat organizaci studia speciální pedagogiky dříve a nyní.

V České republice nalezneme rozvinutý systém institucí a forem speciálního vzdělávání dětí s postižením. Své počátky nacházel již v posledních desetiletích 19. století. V počátcích existence specializovaných „speciálněpedagogických“ zařízení (Ernestinum a další) před provozovateli těchto zařízení stála otázka, komu službu vůbec poskytovat. Teritoriální působnost uvedených zařízení zpravidla nepřesahovala okruh větších měst. Teprve později se osvědčení představitelé těchto institucí (Amerling, Herfort, Bakule) začali zaobírat metodami speciálněpedagogické péče. Jinými slovy hledali odpovědi na otázku: Jak pomáhat osobám potřebným? Vznikla tak řada systémů, metod a leckdy třeba jen pozoruhodných pokusů, které svůj ohlas mohou naleznout i u dnešních poskytovatelů sociálních služeb rezidenčního charakteru.

Máme-li se pokusit značně zjednodušenou formou zhodnotit přínos století minulé pro rozvoj organizované péče o osoby se zdravotním postižením, nemůžeme si nepovšimnout jednoho podstatného rysu. Zatímco v počátcích století a zejména za období I. Československé republiky se setkáváme s mnohdy nevyslovenou, ale o to více patrnou snahou poskytovat jistý stupeň výchovy a vzdělávání prakticky všem osobám, později (léta 1950–1990) tomu bývalo naopak. Přitom nemůžeme v první polovině století hovořit o existenci samostatné odborné a vědecké disciplíny – speciální pedagogice. Základy tzv. speciální péče byly kladeny osobami z řad lékařů, obecných pedagogů běžných škol i škol vysokých, ale i právníků a dalších. Přesto je zde patrná snaha – byť omezena danými možnostmi úrovně společnosti, systémem financování a v neposlední řadě i tehdy neexistujícím standardem „lidských práv“ – poskytovat v daném zařízení ubytovaným nejen zaopatření sociálního charakteru, nýbrž působit i na výchovu a vzdělávání svěřenců.

Zhodnotíme-li naopak léta po roce 1950, zřetelně vystupuje do popředí prvek segregace. A to jak segregace osob s postižením od ostatní populace, tak i jednotlivých druhů postižení navzájem. Segregovala se postupně i společenská odvětví, která se tzv. péčí o postižené nejvíce zabývala. Jednalo se o systémy institucí, metod a forem práce, jak je představovaly organizace resortu sociálních věcí, zdravotnictví a školství. Postupně se vyvinul tak „dokonalý“ systém vnitřní uzavřenosti, že člověk se zdravotním postižením byl „zabezpečen“ výhradně službami jednoho z uvedených odvětví. Spolupráce byla takřka vyloučena. Tak např. občan, který se stal „nevzdělavatelným“ – v tehdejší pojetí – mohl počítat s výlučným umístěním v některém z ústavů sociální péče (resort sociálních věcí) a vzdělávací služby poskytované resortem školství mu zůstaly odepřeny. Jestliže naopak v resortu zdravotnictví byly postupně budovány speciální školy pro děti nemocné, v minimální míře se setkáváme se systémem poskytování prostředků zdravotnické techniky občanům s postižením, kteří stáli mimo úzce vymezené instituce zdravotnické.

minulost
patřila
téměř
výhradně
segregaci

termín
„nevzdělatelnost“
byl běžný

resortismus
je překážkou
transformace

Lze konstatovat, že mnohé z těchto historicky vzniklých deformací a tradic dodnes ztěžují efektivní poskytování služeb občanům se zdravotním postižením.

Po celá 90. léta minulého století tvrdili představitelé resortu školství, že otázka tzv. *asistence dětem s postižením*, která je způsobila výraznou měrou napomoci rozvoji podmínek pro vzdělávání dětí s postižením v tzv. běžných školách, je „záležitostí“ resortu ministerstva práce a sociálních věcí. „Oni“ – rozuměj úředníci školské správy – nemohou v tomto nic učinit. Přitom na ministerstvu práce a sociálních věcí po celou druhou polovinu 90. let vznikaly nové koncepce poskytování sociálních služeb. Jednou pod názvem „zákon o sociální pomoci“, podruhé jako zákon o „poskytování sociálních služeb a jejich akreditaci“ vznikaly jedna koncepce za druhou, aby s příchodem dalšího politického a úřednického složení ministerstva byly přepracovávány a znovu a znovu dávány k diskusi... Neplodným resortismem tak více než deset let obě ministerstva spoluzavinila stav, kdy zajišťování tzv. asistentů k dítěti s postižením do třídy běžné školy bylo nedůstojnou zkouškou rodičovské a případně ředitelské odvahy, statečnosti a diplomatického nadání pro jednání, kterým nutně bylo pouhé doprošování...

Nejen resortismus v kombinaci s obvyklým byrokratizujícím působením orgánů státní správy se stal na počátku 90. let brzdicím momentem v postupné transformaci speciální pedagogiky. Přitom nemůže být pochyb, že se o transformaci oboru v letech 1990–2000 jednalo. Některé jevy souvisely s vnitřními problémy oboru jako takového, jiné kroky byly vyvolány společenskou a později i správní transformací systémů vzdělávání, sociálních služeb a zdravotnictví ve společnosti.

1 Transformace speciálního vzdělávání

oblast
vzdělávání
byla
segregována
a segregaci
vyvolávala

nepřípustné
„osvobození
od povinné
školní
docházky“

Česká republika se mj. vlivem obecných společensko-politických poměrů stala zemí s takřka úplným dělením školství do dvou hlavních proudů. Systému obecného (předškolního, základního a středoškolského) vzdělávání určeného pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a komplexu zařízení určených dětem, které tato náročná kritéria (leckdy spíše pseudokritéria) zdraví nesplňovaly. Celý společensko-politický systém byl však nastaven způsobem, který podporoval a přímo vyvolával segregaci. Ani takto budovaný systém segregačních institucí však nebyl schopen poskytnout právo na vzdělání všem dětem s postižením. Pravidelně, při naprostém nerespektování možných vývojových změn, byly děti s těžšími stupni mentálního postižení a děti s kombinovaným postižením ze vzdělávání vyčleňovány. Jednalo se o zneužívání institutu *osvobození od povinné školní docházky*, kdy o otázkách dalšího vzdělávání rozhodoval podle tehdejší právní úpravy „národní výbor“, v praxi pak často ředitel školy, který většinou neměl ani minimální znalosti o problematice zdravotního postižení.

Zejména v období let 1970–1989 se výjimečně setkáváme se vzděláváním konkrétního dítěte s postižením v tzv. běžném vzdělávacím proudu škol. Jednalo se o výjimky, které byly zpravidla vyvolány přáním rodičů a jejich možnostmi ovlivnit výuku v nejbližší škole. Tehdejší právní řád však takovou integraci neupravoval a nepočítal s ní. Vzdělávání dětí s postižením v běžných školách tak bylo ponecháno na vůli a libovůli škol a učitelů. Nejednalo se tak o integraci v dnešním pojetí. Zabezpečení odpovídající speciálněpedagogické podpory bylo ojedinělé a zpravidla nedostatečné. Očekávalo se, že dítě splní všechny podmínky a standardy daného typu školy a vzdělávacího obsahu. Na druhé straně osnovy předmětů, celkový obsah a organizace vzdělávání na základních školách, zejména na jejich prvním stupni, byly do konce 70. let značně volnější, než je tomu v současnosti. V základních školách tak zůstávala řada dětí se vzdělávacími problémy vyvolanými lehčími stupni mentálního postižení či nepodnětným sociálním prostředím. Tyto děti o několik let později po zavedení nové koncepce vzdě-

lávání byly přemísťovány do škol pro děti vyžadující zvláštní péči. Svou negativní roli sehrával zejména v letech po r. 1975 i vysoký počet žáků ve třídách.

Společenským „podhoubím“ pro takto nesvéprávné postavení rodin dětí s postižením a žáků samotných se stal tehdejší direktivní a mocenský systém řízení společnosti, který s názory rodičů – jako skupiny občanů – nepočítal. Situaci dokumentuje znění tehdejších právních norem, upravujících vzdělávání dětí a žáků s postižením.

Ve druhé polovině 80. let platil školský zákon č. 29/1984 Sb. Tehdejší znění zákona na rozdíl od současného znění normy nezaručovalo právo na vzdělání s použitím znakové řeči nebo Braillova písma. V zákoně nebyla, s výjimkou části věnované speciálním školám (školy pro mládež vyžadující zvláštní péči), vůbec řešena či naznačena možnost přítomnosti dítěte s postižením v běžných školách. Zákon potvrzoval existenci rozsáhlé sítě speciálních škol. Podle něj „*školy pro mládež vyžadující zvláštní péči poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních; připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti*“.

Zřetelně je séregační charakter tehdejšího vzdělávacího systému potvrzen v ustanoveních deklarujících náplň a cíle střední školy pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Podle zákona tyto školy „*poskytují žákům výchovu a vzdělávání způsobem přiměřeným jejich postižení. Ve středních školách pro mládež vyžadující zvláštní péči se vzdělávají smyslově nebo tělesně postižení žáci a žáci obtížně vychovatelní, pokud se nemohou vzdělávat společně se žáky ostatních středních škol*“. Nemohoucnost vzdělávání se zdravými žáky byla explicitně potvrzena i v náplni práce zvláštní školy. V ní se podle zákona vzdělávali „*žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani v základní škole pro mládež vyžadující zvláštní péči*“. Vyčleňování dalších skupin dětí, které se nemohly vzdělávat s ostatními, pokračuje směrem k úloze škol pomocných. Jejím cílem bylo „*vychovávat a vzdělávat obtížně vzdělavatelné žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat ani ve zvláštní škole, jsou však schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání*“.

Praktickým ošetřením výše uvedeného „přesouvání“ dětí a žáků do škol „pro ně vhodných“ se stala vyhláška MŠ ČSR č. 123/1984 Sb. o základních školách. Podle ní: „*žáka, který neprokáže předpoklady pro plnění povinné školní docházky ve třídách školy (trvale neuspokojivý prospěch, zdravotní důvody, výchovné důvody apod.), ředitel školy po projednání v pedagogické radě a po oznámení zástupci žáka přeřadí na konci klasifikačního období do příslušné školy (třídy), v níž má plnit povinnou školní docházku. Jestliže o přeřazení žáka požádá zástupce žáka nebo to navrhne ze zdravotních důvodů obvodní dětský (školní) lékař, přeřadí ředitel školy žáka i během klasifikačního období*“.

V rozporu s nynějším, ale i tehdejším chápáním obsahu rodičovských práv tak existovala možnost přeřadit dítě do jiné školy a zákonným zástupcům dítěte dát tento krok pouze na vědomí!

I při zachování kritického pohledu na obvyklý způsob řešení vzdělávání dětí s postižením je nutné vidět i jistá pozitiva, která daný systém přinášel. Bylo zjednodušující hodnotit tehdejší zařízení pro poskytování speciální péče pouze z pohledu dnešního stupně rozvoje poznání a existujícího standardu lidských a občanských práv občanů (dětí) se zdravotním postižením. V mnoha školských zařízeních pracovala řada vzdělaných a obětavých pracovníků, kteří usilovali o zlepšení podmínek vzdělávání a péče o děti s postižením. Prostředí speciálních škol a některých ústavů umožnilo vypracovat a upravit řadu obecných didaktických zásad a metodických postupů. Bylo používáno množství kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které tehdy byly pro zdravotně postižené v občanském životě obtížně dostupné. Na relativně vysoké úrovni byly studijní materiály, zejména učebnice, např. pro děti se smyslovým postižením.

od základní
přes
zvláštní
až po školu
pomocnou

ředitelé
se mohli
zbavovat
nepohodlných
dětí

metodika
byla
na velmi
solidní
úrovni

Ani v prostředí speciálních institucí se však zpravidla nedařilo prosadit individuální přístup ke každému žákovi zahrnující modifikaci učebních plánů a osnov. Stále přetrvávala obecná představa o nutnosti splnění daných – tedy obecných – vzdělávacích standardů obsažených v tehdejších osnovách jednotlivých předmětů.

rodiče
neměli
do vzdělání
mluvit

Vzdělávání dětí s postižením v nich bylo výlučně v rukou odborníků a profesionálů. Úloha rodiny a rodičů byla potlačena způsobem, který byl nevídaný i v tehdejší běžném školství. Na minimum byly omezeny přirozené rodinné, komunitní a širší sociální vazby dítěte se zdravotním postižením v jeho přirozeném prostředí. Jesenský (1993) doslova uvádí: „Speciální škola se ocitla ve stejné krizi jako škola běžného typu, a co je zvláště smutné, v důsledku „speciálního“ uspořádání a postupů vyvolávala i defektivitu v oblastech, ve kterých to za jiných okolností nemuselo být.“ Právě uvedená východiska tvořila předpoklady (a omezení) změn, kterých jsme byli svědky po roce 1990.

Prostřednictvím médií se majoritní společnost začala seznamovat s existencí několika stovek tisíců svých spoluobčanů – vymezených zdravotním postižením. Vzepětí občanské společnosti, kterého jsme byli svědky v počátcích 90. let, přineslo vznik desítek a stovek občanských spolků, nadací, sdružení usilujících o zrovnoprávnění podmínek života občanů se zdravotním postižením. V rámci tohoto sílicího občanského hnutí byly zaznamenány i desítky nových vzdělávacích projektů – zpravidla na bázi soukromých speciálních institucí. Vznikly v drtivé většině z vůle rodičů a osvětlené části odborné veřejnosti a jako reakce na dosavadní nehumánní a odlidštěné instituce typu ústavů pro stovky dětí s postižením. Vedeny snahou o nápravu reálných křivd poskytl možnost vzdělání stovkám dětí, jimž byla do té doby tato možnost odepřena. Jen některé z těchto nově vzniklých institucí však dokázaly překonat segregáční rámec své činnosti. Zakladatelé těchto zařízení, vedeni upřímnou snahou zdravotně postiženým pomoci, nemohli konfrontovat své představy a možnosti s poznatky vyspělých zemí. Tradice, jejich dosavadní zkušenosti a odborné zaměření přikazovaly profesionálům v těchto zařízeních pokračovat v dosavadním směru speciálněpedagogické péče. Humánněji, zpravidla v lepších prostorových a materiálních podmínkách, pokračovala tato zařízení v segregovaném modelu vzdělávání a péče v nejširším pojetí.

Vlivem neexistence občanské společnosti do r. 1989 ani rodiče a jejich organizace neplnili úlohu, kterou jsme zvyklí sledovat v demokratických zemích od konce 60. let minulého století. Rodičovské organizace v ČR, v důsledku nerozvinutí demokratických principů občanské společnosti a vlivem informační blokády, která neumožňovala přímou konfrontaci zdejšího modelu speciálněpedagogické péče s poznatky vyspělé Evropy, si neuměly představit jinou formu speciálněpedagogické podpory, než která byla jejich dětem dosud poskytována. Tj. způsob preferující koncentraci zdravotně postižených dětí v jedné speciální instituci. Opačný postup – prosazení integrace dětí s postižením – se v počátcích 90. let neobešel bez enormního úsilí rodičů o vytvoření podmínek pro pobyt dítěte s postižením mezi zdravými. S malými obměnami tento stav přetrvává dodnes. Naproti tomu volba segregovaného modelu vzdělávání byla stále ještě chápána a většinově přijímána jako přirozená a odpovídající zájmům a potřebám dítěte. Systém ekonomického zabezpečení, personálního vybavení a vybaveností pomůckami jednoznačně stále preferoval speciální a segregované instituce.

změny
vzdělávání
na počátku
devadesátých
let

A to navzdory oficiálním proklamacím objevujícím se v začátcích 90. let v oficiálních školských dokumentech. V roce 1990 zveřejnilo Ministerstvo školství ČR nárys koncepce výchovy a vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Pod vlivem mezinárodních dokumentů, jisté euforie a zvýrazňování lidských a občanských práv všech občanů, včetně občanů se zdravotním postižením, přijalo ministerstvo koncepci „nového postoje“ k otázkám vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Podle této koncepce měla být „ve všech případech, kdy je to možné, zabezpečena výchova a vzdělávání postižených dětí

se zdravými vrstevníky v běžných školách. Těm dětem, pro něž takový způsob vzdělávání není vhodný, je určeno speciální školství“.

Lze říci, že již v uvedené koncepci byly založeny rozpory, které proces integrace v devadesátých letech provázely. Jednalo se a stále ještě jedná o nejednoznačné vymezení obsahu pojmu integrace zejména ve vztahu k vyřešení základní otázky, kdo má být integrován, či pro koho je a pro koho není integrace možná. Ostatně postupem času se vymezení tzv. integrovatelných dětí měnilo z označení „pro něž je možná“ na vymezení dané souslovím „pro něž je vhodná“. Do dnešního dne není tato otázka uspokojivě vyřešena. Chybí její legislativní vyjádření – z platných právních norem nelze explicitně vysledovat, kdo je odpovědný za volbu vzdělávací cesty pro dítě. Není zodpovězena ani samotnou speciální pedagogikou. Objevují se názory zahrnující celou škálu možností. Od požadavku plné integrace (školské) všech a vždy až po opatrné odmítání integrace „těch, pro něž není vhodná“. Opět není uspokojivě zodpovězeno, kdy a pro koho nemá být školská integrace vhodná. Zejména však chybí řešení společenského rámce a základních společensko-politických náležitostí procesu školské integrace. Mělo se a má se jednat o proces přirozený, bez regulativních zásahů státních orgánů a školské správy? Nebo jde o natolik složitou proměnu našeho školství, že si vyžaduje nejen diskusi a pozorování, nýbrž i cílenou a plánovanou činnost řídicích orgánů školství?

Poznatky vyspělých demokratických zemí ukazují, že proces školské integrace v jejich podmínkách znamenal změny nejen legislativy, ekonomického zabezpečení a personálního řešení výuky. Přinesl i významnou zkušenost týkající se plánování a systémového zabezpečení úkolu. Ve všech zemích byly ustaveny speciální týmy odborníků, rodičů a úředníků školské správy, které, v reakci na potřeby dětí, vypracovávaly postup a směr „národního“ pojetí školské integrace. Zpravidla bylo uznáváno, že školská integrace je součástí širšího pojetí školské reformy. V ní se jednalo zejména o přizpůsobení vzdělávacích podmínek v jejich organizační i obsahové stránce vzdělávacím potřebám dítěte. Včetně dítěte s postižením. V mnoha zemích byla uznána zásada „sociálního učení“ a sociálních dovedností jako adekvátního doplňku rovnocenného dosavadní úzce pojaté role školy jako továrny na vědomosti a vzdělání. I v těchto zemích provázely první kroky školské integrace rozpory a problémy. Lze říci, že jsou jejím průvodním jevem, kdekoliv se o ní začíná mluvit. Jejich překonání a odstranění napomohla v uvedených zemích právě společná vize sdílená postupně většinou odborné i rodičovské veřejnosti. Nebyla, zpravidla, vedena snahou o zavedení nové povinnosti – povinnosti integrovat. Šlo pouze o prosazení oprávněnosti a potřebnosti společného vzdělávání zdravých a postižených. K řešení pak zůstávaly dílčí otázky jednotlivých případů dětí a skupin. Ovšem při respektování základního pravidla, vyjádřeného zpravidla v legislativních dokumentech vyšší právní síly. Pravidla svobodné volby. I u nás v začátcích – a možno říci do druhé poloviny 90. let – byla školská integrace dětí s postižením uskutečňována jako řešení konkrétní situace jednotlivého dítěte či malé skupiny dětí s postižením. Dělo se tak ovšem za neexistence oné zřetelné společenské vize potvrzené kodifikací v normě alespoň zákonné síly. Všechny integrační pokusy, které se tak na našich školách odehrávaly byly a jsou výsledkem činnosti jednotlivých rodičů, učitelů dětí s postižením, později i profesionálů z odborných poradenských center (podrobněji viz Současný stav školské integrace v ČR).

Na jedné straně tak postupně narůstala potřeba integrovaného vzdělávání dětí, vyjadřovaná zejména rodiči dětí, na druhé straně řešení legislativních, personálních a ekonomických podmínek školské integrace po celou dobu zůstávalo víceméně v proklamativní rovině a nebylo schopno poskytnout odpověď adekvátní naléhavosti úkolu.

vzdělávací
úkol škol
a sociální
učení

pravidlo
svobodné
volby

2 Transformace speciálněpedagogické péče v zařízeních resortu sociálních věcí

podmínky
životu
v ústavěch

Podmínky života lidí s postižením v ústavní sociální péči do roku 1990 byly zpravidla výrazně horší než v zařízeních školských. Nejdůslednější segregace byla připravena pro tisíce dětí s mentálním postižením, příp. kombinovaným postižením, které byly umístěny v ústavěch sociální péče s celoročním provozem. Nejednalo se jen o odložení dítěte ze strany rodičů. Tito byli k takovému kroku nuceni řadou shodně působících tlaků ekonomických, sociálních a psychologických. Samozřejmě, že existovali i rodiče, stejně jako u dětí zdravých, kteří uvedeným tlakům podléhali velmi rádi a ochotně.

V roce 1995 mne informovala kolegyně, psycholožka, že v jednom z ústavů pro mentálně postižené „objevila“ chlapce staršího osmnácti let. Podle jejího sdělení naměřila IQ ve výši takřka 100 bodů! V ústavu byl prý „odjakživa“. Měl jsem možnost později tohoto člověka zastupovat v soudních řízeních týkajících se vrácení způsobilosti k právním úkonům. Ukázalo se, že jeho příběh byl podobný desítkám dalších. V útlém věku spáchala jeho matka sebevraždu, otec alkoholik nebyl schopen zabezpečit péči o chlapce. Svě přidali i představitelé místní správy na vesnici. Podle jejich stanoviska, jež jsem našel ve spisu, neměli v obci možnost se o „takové lidi“ starat (rozuměj na vozíku), a tak bude nejlépe dát ho do ústavu, a opět se objevuje „pro takové lidi“. Chlapec trávil patnáct let svého života v ústavu, bez možnosti jakkoliv ovlivnit svůj osud. Za celou dobu se nenašel nikdo, a v ústavu pracovali i vysokoškolsky vzdělaní speciální pedagogové, kdo by na evidentní diskriminaci poukázal.

Situace vedla ke zřizování zcela odlidštěných hromadných velkokapacitních institucí pro stovky občanů s postižením. V ústavěch sociální péče bydlely tisíce občanů celý svůj život v naprosto nedůstojných podmínkách. Byla jim upírána základní lidská práva a přirozené potřeby. Situace v tehdejší ústavnictví byla ještě složitější než v zařízeních školských. Většina personálu bez patřičného vzdělání, neexistence jakýchkoliv podstatnějších komunikačních kanálů se zahraničím. Většina ústavů s tzv. celoročním pobytem bez možnosti rodičů cokoliv ovlivnit. Naprostá absence kontroly a dohledu ze strany zřizovatelských institucí. Situace v ústavěch mnohdy připomínala více vězení než pobyt pro občany s mentálním postižením. Samozřejmostí i zde byly výjimky obětavých a zapálených pracovníků. Obecnou charakteristikou těchto let však bude spíše „burnout syndrom“ než kreativita a snaha po zlepšení životních podmínek. Právě absence kontrolních mechanismů, neexistence „klientského“ vztahu vedly v mnoha případech k situacím, které lze bez nadsázky označit jako páčání trestných činů vůči klientům ústavů. Zejména se jednalo o neoprávněnou a nadměrnou medikaci, která vedla k trvalým poškozením zdraví klientů, zneužívání jejich pracovní síly, objevovaly se případy pohlavního zneužívání – častěji mezi ubytovanými klienty navzájem, řidčeji ze strany personálu. Takřka vždy se ústavy dopouštěly jednání, které bychom dnes označili za *omezování osobní svobody*. I přes tyto skutečnosti se na umístění v ústavu sociální péče s celoročním či alespoň týdenním pobytem zpravidla čekalo i řadu let. Nebyly výjimkou situace, kdy lékař sděloval rodičům právě narozeného dítěte se závažnou genetickou poruchou, která se ovšem projevovala až v mladším školním věku, aby si ihned o umístění do ústavu zažádali!!! Zpětně se tak prohluboval pocit nezbytnosti a závislosti společnosti na segregovaných institucích.

na umístění
v ústavu
se čekalo

Vedoucí ústavu sociální péče v Horní Poustevně (zařízení hl. města Prahy) sociolog Milan Cháb († 2001) začal pro tato zařízení užívat termín „lidojemy“. Ve shodě se základními poznatky své disciplíny jimi rozuměl místa, kde je zlo a omezování člověka institucionalizováno do „legislativně“ přijatelné podoby. Tento představitel originálních a ne všude uplatnitelných metod proslul výrokem, že „každý ústav je zločin, a jde jen o to, zda se pro pachatele podaří nalézt dostatek polehčujících okolností“.

Michalík, J. Prouč transformace ve SP. Ludi'kova', L. -
Renotierova', H. Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2006.

Jestliže jsme v působnosti resortu školství nalézali rozpaky, nevědomost i vědomé brzdění transformace speciálněpedagogického terénu do podob tzv. integrovaného vzdělávání, nacházíme v tomto společenském odvětví poměrně dobře saturovaný a relativně kvalitní subsystém speciálních škol. Jen velmi málo z toho můžeme pozorovat v našem ústavnictví 90. let. Například úprava organizace, činnosti a působnosti speciálního školství byla upravena v zákoně, speciální vyhlášce ministerstva školství a desítkách dalších interních normativních směrnic. Působnost ústavů sociální péče je obsažena ve 27 nevyhovujících a beznadějně zastaralých paragrafech jedné vyhlášky ministerstva práce a sociálních věcí (vyhláška MPSV č. 182/1991 Sb.).

Od roku 1991 do roku 2002 nezaznamenala žádnou změnu a úpravu část dotýkající se ústavnictví. Přitom speciálněpedagogický terén v ústavech doznal řady změn. Na jedné straně jsme již deset let svědky snah o skutečnou „moderní ústavní péči“ o (ne-) mentálně postižené, na druhé straně život „státních“ ústavů sociální péče upravují předpisy, které tyto snahy naprosto nereflktují. Vyhláška č. 182/1991 Sb. v platném znění, kterou se provádí zákon o sociálním zabezpečení, obsahuje normy týkající se explicitně ústavů v rozmezí § 61–§ 88. Zde vtěsnil normotvůrce „život“ klientů ústavů... od přijímání, pobyt a jeho náležitosti až po „ukončování“ života v ústavu. Norma nezná a tedy nepočítá s takovými náležitostmi, jako je termín „chráněné bydlení“, „chráněné zaměstnávání v podmínkách ústavu“, nepočítá s možnými konflikty mezi klienty a personálem ústavu, neřeší – a to je zvlášť závažné – složité otázky kvality péče, personálního zabezpečení včetně kvalifikace atd.

vyhláška
č. 182/1991 Sb.

Přitom úsilí, v některých případech spíše neúsilí, o změnu poměrů v systému sociální pomoci obecně, a ústavnictví speciálně, se datuje od počátku 90. let. Již v roce 1991 začala diskuse o transformaci tehdejšího systému sociálního zabezpečení. Jednalo se o vybudování nových tří pilířů, obecně známého systému důchodového pojištění, státní sociální podpory a sociální pomoci. Právě se subsystémem (státní) sociální pomoci začaly být spojovány nové naděje komunit zdravotně postižených. Jestliže dnes, deset let po zahájení prvních diskusí, stojíme ve své podstatě na počátku reformy, musíme konstatovat selhání politických a odborných elit zejména resortu práce a sociálních věcí.

Také nelze všechny nedostatky svádit na „nedokonalou legislativu“. Existuje řada oblastí, kde transformace mohla pokročit i prostřednictvím „soft“ norem, tedy interních normativních směrnic resortu. Např. formy chráněného bydlení se rozvíjejí již několik let, a (přínejmenším metodická) nečinnost resortního ministerstva v této věci je neomluvitelná. Kritice lze v tomto směru ovšem podrobit i českou speciální pedagogiku a její vysokoškolská pracoviště, která v posledních letech rezignovala na svébytné postavení osob s postižením mimo resort školství a nezachytila dynamiku změn, které nastávají ve speciálněpedagogické praxi. Vedle těchto objektivních okolností se však mnohdy jedná i o subjektivní neznalost dotyčných zaměstnanců, vedoucích i řadových, kterou můžeme obecně označit jako nízké právní vědomí. Rezignace speciální pedagogiky jako vědy a úroveň managementu vedoucích pracovníků ústavů má ještě jeden dopad.

podcenění
metodické
činnosti
ministerstva

Je jím rozvoj nového studijního a vědeckého oboru po roce 1990 u nás – oboru sociální práce (v modifikaci sociální péče apod.). Jedná se o výsledek stejně jako příčinu. Bez tradice, s řadou dobrých myšlenek, vznikl tento obor jako studijní na desítkách středních a řadě vysokých škol. Jeho původní koncepční i obsahová nejasnost vedla k přípravě sociálních pracovníků, z nichž některé můžeme bez nadsázky označit jako „aplikované psychology“, jiné jako „aplikované sociology“ a ještě později k nim přibýli „aplikovaní pedagogové“... Jakkoliv není účelem tohoto textu polemizovat s obsahem či dokonce smyslem daného oboru, nelze se vyhnout dopadu, který tento obor měl do „speciálněpedagogického“ terénu – primárně oblasti sociálních služeb rezidenčního

nový
obor:
sociální
práce

Michalík, J. Proces transformace ve SP. In Ludišková, L. -
Renoteková, H. Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2006.

postižení
jako
sociální
událost
sui generis

ústavy přešly
do kompetence
krajů

charakteru a správy sociálního zabezpečení. Jestliže totiž typický absolvent oboru speciální pedagogika ve všech jeho modifikacích (viz dále) byl připravován výlučně pro práci s osobami se zdravotním postižením, jinak je tomu u dnešního „sociálního pracovníka“. Pro obor Sociální práce se totiž komunita či jedinec se zdravotním postižením nestávají výlučným zájmem a předmětem (zkoumání nebo péče), nýbrž jednou z mnoha „sociálních událostí“. Zdravotně postižení tak vstupují do vědomí studenta oboru Sociální práce jako „entita otázky 27“, když všechny předchozí byly věnovány ostatním sociálním událostem. Matky s dětmi, občané staří, propuštění z výkonu trestu, společensky nepřizpůsobiví, drogově závislí, bezdomovci, prostitutky a další – ti všichni jsou objektem (či předmětem) zájmu a pomoci sociálního pracovníka. Není účelem textu snižovat význam kvalitně prováděné sociální práce. Lze souhlasit s tím, že zdravotní postižení sociální událost *sui generis* představuje. Ovšem liší se v samotných základech a další srovnávání není bez dalšího možné. Až na drobné výjimky (úraz člověka následkem skoku zvaného *bungee jumping*) lze říci, že zdravotně postiženým se ani nestávají všichni občané (viz sociální kategorie starých občanů), ani se jím nikdo nestal vlastním přičiněním (drogová závislost, prostituce). Jakkoliv uznáváme platnost složitých teorií vysvětlujících vznik např. drogové závislosti, či nezpochybňujeme v některých případech složité postavení rozvedených matek (a otců) s malými dětmi a uznáváme, že „vlastní přičinění“ má v mnoha případech značnou predikci v sociálních a dalších podmínkách života, musíme fenomén zdravotního postižení kategoricky vyčlenit z takto chápaného pojetí „sociální práce“. Právě v tomto smyslu je možné, aby speciální pedagogika jako obor ještě více dokázala překonat historizující pojetí „vědy o výchově a vzdělání osob defektních“ (Sovák, 1975) a dokázala obhájit své místo – v teorii i praxi – jako věda zabývající se komplexním postavením občana se zdravotním postižením ve společnosti včetně zanesení úhlů pohledu, jež přináší filozofie, sociologie, právo, psychologie, ekologie, antropologie, a to, co se obvykle nazývá sociální prací.

Výše uvedené poznatky nacházejí potvrzení v tezi o systémovém pochybení, které je založeno v organizaci a obsahu pojmu „ústavnictví“ u nás. Neexistence závazných standardů péče, nízká úroveň znalostí vedoucích představitelů orgánů zřizovatelů i mnoha pracovníků jednotlivých zařízení, prostor pro subjektivní rozhodování, nízké finanční normativy poskytované státem, to vše dohromady vytváří současnou situaci, v níž je možno otevřeně hovořit o krizi ústavnictví. O nevyjasněném postavení těchto institucí do budoucna svědčí i fakt, že při provedeném přenosu kompetencí k zařízením primárně na obce – a tedy faktickém přiblížení ústavů skutečným potřebám místních komunit – došlo k situaci, že z 468 zařízení projevily obce ČR zájem o převzetí pouhých 4 zařízení. Všechna ostatní, v souvislosti s reorganizací státní správy a zánikem okresních úřadů jako dosavadních dominantních zřizovatelů, přešla od 1. 1. 2003 do zřizovatelské působnosti orgánů krajů. Skutečná změna systému poskytování rezidenčních (a nejen jich) služeb, se tak znovu oddálí o několik let. Přitom právě Česká republika je dle níže uvedené tabulky (Hrubý, 1999) zemí s velmi vysokým počtem občanů umístěných v zařízeních ústavního typu:

Michalík, J. Prous transformace ve SP. In Ludišková, L. - RENOŠTERA, H. Speciální pedagogika. Olom: UP, 2006.

Obyvatelé ÚSP pro postižené v jednotlivých zemích (promile populace)			
	1980–81	1991–93	1996
Anglie	0,94	0,47	
Bulharsko		0,62	
Česká republika	1,3 (1984)	1,7	2,1
Dánsko		0,54	
Finsko	1,18	0,97	
Holandsko	2,00	2,09	
Irsko	1,57	1,36	
Island	1,57	0,87	
Litva		1,38	
Norsko	1,36	0,31	
Polsko	0,57	0,61	
Rakousko		0,77	
Švédsko	1,23	0,42	
USA	0,78	0,45	

Podrobnější představu o počtech občanů umístěných v různých typech „ústavních“ zařízení nám dává další tabulka srovnávající počty institucí, lůžek a případně i obyvatel v zařízeních resortu zdravotnictví a resortu práce a sociálních věcí (Hrubý, 1999). Tab. na straně 80.

3 Transformace vysokoškolské speciální pedagogiky

Stejně jako zůstávalo rozděleno do dvou hlavních proudů tehdejší školství, zůstala oddělena i příprava učitelů a dalších odborníků pro práci se zdravotně postiženými. Studijní obor učitelů – speciálních pedagogů nesl název Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči. Pouze tito učitelé splňovali kvalifikační předpoklady pro působení na speciálních školách, tehdejší terminologií školách pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči. Posluchači ostatních učitelských oborů se v rámci učebních plánů svých disciplín setkávali s problematikou vzdělávání dětí se zdravotním postižením jen nahodile a ojediněle. Tzv. speciální pedagogiku bylo možno do roku 1990 studovat pouze na třech vysokých školách tehdejšího Československa. Jednalo se o odborné katedry Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě. To znamená, že v českých zemích bylo možno získat speciálněpedagogickou kvalifikaci pouze na dvou místech, v Praze a v Olomouci.

90. léta minulého století přinesla změny jak v kvantitativním, tak (částečně) i kvalitativním pojetí studia speciální pedagogiky. Především se nebyvale rozšířily možnosti studia téměř na všech pedagogických fakultách v ČR. Speciální pedagogiku lze tak studovat v bakalářské formě v Plzni, Ústí n. Labem, Liberci, Hradci Králové, Ostravě. Magisterské studium zůstalo v Praze a Olomouci, nově přibýly Brno a Hradec Králové. Problémem však zůstává otázka kvality působení některých nově vzniklých pracovišť.

dva
„druhy“
učitelů

nárůst
vysoko-
školských
pracovišť
speciální
pedagogiky

Počet obyvatel a kapacita různých institucí v roce 1984, 1990 a 1996												
	1984	1990					1996					
	Lůžka	Počet institucí	Počet obyvatel	Lůžka	Počet institucí	Počet obyvatel	Počet institucí	Počet obyvatel	Lůžka	Počet institucí	Počet obyvatel	Lůžka
Resort zdravotnictví							státní i nestátní celkem					
Psychiatrické léčebny		20		12 859	20	12 074	18		10 158	16		9 806
Léčebny dlouh. nemocných		91		8 636	72	7 073	71		6 151	71		6 151
Rehabilitační ústavy		4		640	4	620	3		678	4		717
Kojen. ústavy a dět. domovy		49		2 626	47	2 516	37		1 776	41		2 208
Zdravotnictví celkem		164		24 761	143	22 283	129		18 763	132		18 882
Ústavy sociální péče							státní i nestátní celkem					
Celkem	52 263	523	53 299	56 819	492	53 082	833	65 023	69 331		63 695	
z toho												
domovy důchodců	33 480	254	29 951	32 110			303	32 201	33 779		30 967	
penziony pro důchodce	4 141	41	4 956	5 432			137	10 640	11 969		10 614	
odtud ÚSP bez důchodců		218	18 390	19 277			393	22 182	23 583		22 114	
v tom												
ÚSP pro dospělé TP	459			452	6	755			415		405	
ÚSP pro dospělé smysl. postiž.	355			335					255		215	
ÚSP pro dospělé MP	3 612			4 546	51	4 588			4 736		5 291	
ÚSP pro mládež TP	845			1 081	6	1 151			1 132		1 082	
ÚSP pro mládež TP + MP	280			70		30			786		678	
ÚSP pro mládež MP	9 091			10 607	127	10 416			10 715		9 903	
ÚSP celkem	14 642			17 091	190	16 940			18 039		17 574	
V institucích celkem		687		81 580	635	75 366	962		88 094			

Michalík, J. Procs transformace SP. In Ludviková, L. -
 Ruzicková, H. Práce a pedagogika. Olomouc: UP, 2006.

Michalík, J. Proces transformace ve SP. In Ludišková, L. - Reuterová, H. Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2006.

viš. Lze konstatovat, že speciálněpedagogická teorie nedisponuje v současné době takovým množstvím kvalifikovaných odborníků, aby byli schopni na vysoké odborné úrovni pokrýt nároky tolika pracovišť. V oblasti personálního zajištění komplikuje situaci na vysokých školách fakt, že František Kábele (†1999) byl posledním profesorem oboru v českých zemích. Speciální pedagogika tak v současnosti (2002) nemá „vlastního“ profesora. Tento fakt má vliv nejen na „vnější“ prestiž oboru, ovlivňuje i jeho vnitřní dynamiku a rozvoj, zejména habilitační řízení ke jmenování docentem a samozřejmě i řízení ke jmenování profesorem.

Stejně dynamický jako složitý se ukázal i proces vnitřní přeměny oboru v jeho vysokoškolském pojetí. Transformace učebních plánů oboru na jednotlivých fakultách se stala zajímavou příležitostí k hledání „nové a moderní“ tváře české speciální pedagogiky. Je faktem, že dřívější monolitní obor „učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči“ byl nahrazen mnoha variantami „speciální pedagogiky“. Charakteristické jsou dvě základní tendence. Jednou je, v souvislosti s celkovou transformací vysokých škol a studia, existence dvou stupňů, bakalářského a magisterského. Samozřejmě nelze zapomenout na studijní program doktorský, k jehož provádění jsou v současné době akreditovány pedagogická fakulta v Praze a v Olomouci (katedry speciální pedagogiky). Druhým rysem je ústup od v minulosti převládajícího „uzavřeného“ pojetí studia k častým dvouoborovým studijním kombinacím. Speciální pedagogiku lze vystudovat i samostatně. Např. na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci je možno vystudovat i samostatný obor neučitelského směru Logopedie. Na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně existuje studijní obor Speciální pedagogika s magisterským stupněm. Pozvolna však, zejména v oborech Speciální pedagogiky poskytujících pedagogickou kvalifikaci, začíná převažovat organizace studia jako dvouoborové „předmětové“ kombinace. V Olomouci se tak speciální pedagogika studuje v kombinaci s dalšími disciplínami, jako jsou český jazyk, matematika, technická výchova, ale i hudební, výtvarná výchova nebo přírodopis. Na UK v Praze lze studovat i obor Speciální pedagogika – psychologie.

Podstatnějším než transformace „názu“ či struktury studia se jeví skutečná obsahová změna studia. Odhlédneme-li od nutných administrativně-organizačních opatření, která jsou pro konečné vyznění případné změny možná stejně tak důležitá jako obsah disciplín, zůstává nejdůležitějším úkolem zajistit, aby vysokoškolská speciální pedagogika na počátku 21. století uměla odpovídat na základní otázky, které rozvoj a změny oboru přinášejí. Jimi jsou zejména:

- nová definice „paradigmatu“ speciální pedagogiky, tj. vystižení nových témat v oblasti terminologické, strukturální, obsahové a jejich začlenění do tradičního schématu disciplíny. V určitých případech se jedná o nahrazení přežitých celků novými;
- hledání nových možností a úkolů oboru v souladu s možnostmi „post“ moderní společnosti (komunikace, elektronika, computerizace, terapeuticko-formativní postupy);
- zabezpečení návaznosti a průběžné reflexe změn speciálněpedagogického terénu včetně způsobilosti jejich ovlivňování;
- nové definování místa speciální pedagogiky v systému věd. Zejména jde o další profilaci a vymezení postavení vůči „souběžným“ disciplínám či disciplínám které se nově utvářejí na části „předmětu“ speciální pedagogiky (sociální pedagogika, sociální práce);
- propojení české speciální pedagogiky, její teorie a praxe, s výsledky a poznatky národních systémů speciální pedagogiky zemí Evropské unie;
- vybudování speciálních pracovišť základního a aplikovaného výzkumu zaměřených na meritorní okruhy speciálněpedagogické teorie a praxe (antidiskriminace, integrace, rehabilitace).

V r. 2003 byla profesorkou speciální pedagogiky jmenována Libuše Ludíková z olomoucké katedry speciální pedagogiky.

nutnost obsahových změn studia

základní úkoly VŠ speciální pedagogiky

Nichali'k, J. *Proces transformace ve SP. In Ludi'kova', L. – Renoth'e'kova', M. Speciální pedagogika. Olomouc: 49, 2006.*

Samozřejmě trvalým úkolem, nejen vysokoškolské speciální pedagogiky, zůstává zkvalitňování úrovně studia, zvyšování počtu studentů, lepší možnosti jejich participace na výuce, tvorba moderních a kvalitních učebních textů, monografií. Mezi jinými půjde především o vytvoření publikace hodnotící 40 let čs. socialistické speciální pedagogiky s jejími klady i zápory, stejně jako vytvoření ucelené práce slovníkového charakteru „Encyklopedie speciální pedagogiky“.



Kontrolní úlohy

1. Jaký byl převažující model vzdělávání zdravotně postižených v minulosti?
2. Byla segregace chápána jako prvek potlačující základní lidská práva občanů se zdravotním postižením?
3. Od které doby hovoříme o vzniku samostatné disciplíny Speciální pedagogika?
4. Převládá v současnosti segregační nebo integrační model vzdělávání zdravotně postižených?
5. Jak bychom mohli charakterizovat 90. léta minulého století ve vztahu k otázkám zdravotně postižených?
6. Co bránilo potřebným změnám v oblasti speciálněpedagogické péče dříve a co nyní?
7. Srovnajte systém ústavní péče do roku 1989 a nyní.
8. Zamyslete se nad tím, jak byste jako ředitelka (ředitel) ústavu sociální péče pro dvě stě a více klientů zabezpečovali právo každého jednotlivce na soukromí.
9. Srovnajte pojetí oboru sociální práce a speciální pedagogiky ve vztahu ke zdravotně postiženým.
10. Sleduje další osudy ústavních zařízení sociální péče po jejich přechodu k novým zřizovatelům.
11. Domníváte se, že počet občanů umístěných v ústavních zařízeních v ČR je odpovídající, nebo myslíte, že by mohl být snížen? Jakými prostředky?
12. Srovnajte možnosti studia speciální pedagogiky na VŠ do roku 1989 a nyní.
13. Domníváte se, že pro studenta vysoké školy má nějaký význam to, že v oboru Speciální pedagogika není nikdo jmenován profesorem?
14. Pokuste se, vedle již uvedených, navrhnout další úkoly, které, dle Vašeho názoru, stojí před vysokoškolskými pracovišti speciální pedagogiky.



Pojmy k zapamatování

- speciální pedagogika
- segregace
- integrace, sociální práce
- osvobození od povinné školní docházky
- kompetence krajů
- vysokoškolské studium speciální pedagogiky



Literatura

1. JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult, 1993.
2. HRUBÝ, J. *Konference o sociální pomoci – sborník příspěvků a záznam diskuse*. Praha: VVZPO, 1999.
3. *Statistické údaje Ministerstva práce a sociálních věcí, České správy sociálního zabezpečení* [cit. 15. května 2002], dostupné na World Wide Web: http://www.cssz.cz/informace_o_cssz.asp

Michalík, J. *Proces transformace ve SP. In Ludišová, L.*
- Roubířová, N. *Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2006.*

4. Zpracováno z informačních materiálů příslušných univerzit [cit. 20. května 2002],
dostupné na World Wide Web:

<<http://www.data.muni.cz/study/programs.asp?Subjekt=edu>>
dále na <<http://www.osu.cz/index.php?rub=402&id=378>>,
<<http://www.uhk.cz/pdf/uchazec/prijimacky/obory.asp>>,
<<http://www.ujep.cz/ujep/mat/help/program.html.cz>>,
<http://certik.ruk.cuni.cz/asuk/statutarni/predpisy/registrovane/pr_4_programy.html#pdf>,
<<http://www.upol.cz/UP/Struktura/Pdf/obory.htm>>,
<<http://www.fp.vslib.cz/ms/fpinfo.htm#Stud-pgm>>