

Boris Titzl

Hodnota historického nadhledu pro současnou speciální pedagogiku

Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych 21/2,
29-37

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Boris Titzl

Univerzita Hradec Králové

Hodnota historického nadhledu pro současnou speciální pedagogiku

Abstrakt

Speciální pedagogika jako vědní obor, který teoreticky i prakticky řeší problém edukace osob znevýhodněných negativními důsledky zdravotních postižení a sociokulturních vlivů, má historii sice krátkou, ale provázenou specifickými proměnami. Výměr speciální pedagogiky v českém prostředí byl od začátku definován pedagogicky. České pojetí tedy neakceptovalo aspekt léčebný jakožto určující atribut, byť se mu nevyhýbalo coby aspektu podpůrnému. Důraz byl kladen na didaktické a metodické zaměření speciální pedagogiky, a to i v čase, kdy dominovalo její členění dle dominantních vad. V době po listopadu 1989 zaznamenáváme dva trendy, které jsou do oboru, dosud integrálně utvářeného, implantovány pod tlakem zvenčí. Jednak je to průnik iracionálních přístupů a praktik ve formě nejrůznějších pseudoterapií až paterapií, které se míjejí s aktuální úrovní poznání. Znovu se potvrzuje, že i lidé s vyšší úrovní formálního vzdělání nejsou vůči tomuto trendu imunní. Jednak je to plošně a v individuálních případech nekriticky chápaná inkluze postižených a znevýhodněných žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Zideologizovaný přístup k inkluzi tento princip začíná diskreditovat. Speciální pedagogika také vždy těžila z poznání postavení postižených a znevýhodněných ve společnosti a z úrovně péče o ně. Ukazuje se, že vývoj v tomto směru nebyl jednosměrně pozitivní, dokonce lze prokázat, že už v prehistorii byla postiženým jedincům poskytována pomoc, bez které by nemohli přežít. Osvícenská schémata zde prostě neplatí.

Je tedy mimořádně užitečné i ve speciální pedagogice připomínat sentenci amerického filozofa Georgeho Santayany: „Kdo zapomněl na minulost, je odsouzen si ji zopakovat.“

Klíčová slova: historický nadhled, výměr speciální pedagogiky.

Wartość perspektywy historycznej w aktualnej edukacji specjalnej

Abstrakt

Edukacja specjalna jest dyscypliną teoretycznie i praktycznie zajmującą się wyeliminowaniem problemów w trakcie edukacji osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji z powodu zaburzeń zdrowotnych i społeczno-kulturowych. Ma swoją krótką historię, której towarzyszą dynamiczne zmiany.

W Czechach kształcenie specjalne od samego początku związane jest z pedagogiką. Prezentowana koncepcja nie podkreślała tylko aspektu medycznego, ale wskazywała na element udzielanego wsparcia. Główny nacisk położono na dydaktykę i metodykę kształcenia specjalnego, uwzględniając różnice dominujących dysfunkcji uczniów. Od listopada 1989 roku obserwowane są dwie tendencje, które wzajemnie się integrują i implementują pod wpływem nacisków zewnętrznych. Przykładem pierwszej jest wprowadzanie do zajęć irracjonalnych postaw i praktyk, które opierają się jakoby na najnowszej wiedzy. Należy stwierdzić, że osoby posiadające wyższy poziom wykształcenia nie poddają się tego rodzaju praktykom. Druga związana jest z problemem podejmowania administracyjnych decyzji o umieszczaniu uczniów z dysfunkcjami w głównym nurcie edukacji. Tak zideologizowany dostęp do edukacji dyskredytuje się. Edukacja specjalna powinna korzystać z możliwości, jakie dają ustawy dotyczące osób niepełnosprawnych w obszarze społecznym, zapewniając wymagany poziom opieki. Już w prehistorii osoby poszkodowane otrzymywały wsparcie, bez którego nie mogłyby przetrwać.

Oświecenie nie wprowadziło żadnych nowych pomysłów w tej dziedzinie. Istotne wydaje się przypomnienie sentencji filozofa George'a Santayany: „Kto zapomina o przeszłości, jest skazany na jej powtarzanie”, która jest niezwykle przydatna w pedagogice specjalnej.

Słowa kluczowe: historyczne spojrzenie, wymiar edukacji specjalnej.

Speciální pedagogika je vědní obor, který se snaží teoreticky i prakticky řešit problémy edukace osob znevýhodněných důsledky zdravotních postižení a sociokulturních vlivů. Toto rámcové vymezení oboru je nutné připomenout kvůli tomu, abychom si nejen rozuměli, o čem má být řeč, ale také proto, že aktuálně je směřování této pedagogické disciplíny – v České republice určitě – značně rozkolísané. Po období, kdy se k základnímu označení oboru přidával přívlastek *integrativní* event. *komprehenzivní*, vnucuje se pojetí oboru s názvem *inkluzivní pedagogika*, přičemž není jasné, v čem by měly spočívat rozdíly v obsahovém vymezení těchto pedagogik k pedagogice speciální. V časech podobných módních příklonů je mimořádně cenné přinutit se k odstupu od témat, která se jen jeví jako prvořadá a přimět se nahlížet na ně kriticky, s využitím ověřené zkušenosti předchůdců. Výrok amerického filozofa Georgeho Santayany (1863–1952), „Kdo zapomněl na minulost, je odsouzen si ji zapakovat“ (1988, s. 284), to vyjadřuje naprosto pregnantně. Méně známé zdůvodnění, proč kvůli dříve nabyté zkušenosti studovat historii, pochází od Jana Amose Komenského (1592–1670): „...aby se vědělo, ...co by se nám a potomkům mohlo hodit k napodobení nebo výstraze“ (1961, s. 104). Abychom tuto

hodnotu historického nadhledu pro náš obor uměli docenit, pokusím se ji přiblížit na momentech dále uvedených.

Ad výměr speciální pedagogiky

V českých zemích se speciálně pedagogický obor od začátku vymezoval pedagogicky, to znamená, že se hledaly speciální didaktické a metodické způsoby, kterými by bylo možné optimálně podpořit výchovu a vzdělávání specifických skupin dětí. Nebyla tu tedy ambice pokoušet se někoho léčit pedagogickými prostředky. Toto je nutno explicitně připomenout, poněvadž v našem západním sousedství, v Německu i na druhém zeměpisném směru v Maďarsku, byl vznikající obor označován jako *léčebná pedagogika*. U našeho bývalého federálního partnera, na Slovensku, vzniklo jakési obojetné kuriosum – *speciálna a liečebná pedagogika* bez bližšího rozlišení. Jenže v českém prostředí se tak na počátku 20. století jako komplementární disciplína k pedagogii (nauce o dítěti) a pedopatologii (nauce o nemocném dítěti) formovala prvopočáteční podoba speciální pedagogiky jakožto *pedagogika nápravná*, jejíž náplní byla edukační podpora dětí *ohrožených a abnormních* (rozumějme postižených). S ohledem na fakt, že největší problém představovalo vzdělávání (dle dobové terminologie) *slabomyslných*, cílily nápravně pedagogické snahy hlavně tímto směrem. Je pozoruhodné, jak po vzniku československého státu učitelé *škol pomocných* (tak se celý segment dnešních speciálních škol tenkrát nazýval) aplikací reformních přístupů zejména v učení vlastním konáním dokázali vytvořit a ověřit řadu speciálních metodik a pomůcek, které by našly opodstatnění i v současné škole.

- Jedna z těchto metodik byla vlastně formou *projektového vyučování* a její tvůrce Augustin Bartoš (1888–1969) ji pojmenoval „Automobil vychovatelem“. Byla od roku 1931 využívána ve škole pro tělesně postižené děti z Jedličkova ústavu v Praze. Šlo o exkurzní formu výuky podporující mezipředmětové vztahy. Před vícedenním putováním po vybraných místech v Čechách si žáci pod nenápadným vedením pedagogů připravili program cesty a její zabezpečení: muselo být jasné, proč se kam jede, co se tam bude zkoumat a k tomu mít nastudované výchozí informace; muselo se zajistit ubytování a stravování, finanční náklady spočetli sami žáci. Po návratu každý o úkolu, který sledoval (místopis, hospodářství, kultura) sepsal slohovou práci, vyzdobil si ji a své dílko svázal do úhledné knižky. Originalitu postupu dokresluje i to, že k přepravě účastníků cesty sloužil malý nákladňáček krytý plachtou, vedlejším efektem této poznávací cesty byl pobyt v přírodě spojený s nápravným tělocvikem (B. Titzl, 2006, s. 230).

Další posun v přístupu k zdravotně postiženým a sociokulturně znevýhodněným dětem nastal až po 2. světové válce. Objevil se návrh, aby veškeré výchovné působení bylo založeno na *reedukaci* cílových skupin v rámci *pedagogiky sociální* – důraz byl kladen na aspekty vrůstání postižené mládeže do společenských struktur, tedy na tzv. *socializaci* těchto jedinců.

Jenže zakrátko u nás převážil vzor a vliv sovětské *defektologie*, která se začala vyučovat na pedagogické fakultě hned po jejím zřízení v roce 1946. Znamenalo to, že učitelé té doby se zabývali vzděláváním dětí školního věku rozčleněných – ze zdravotnického hlediska – dle *dominantních vad*. Situace se v tehdejších *školství pro mládež vyžadující zvláštní péči* začala komplikovat, když narůstal počet dětí se syndromy, k jejichž obrazu patřilo více poruch, ale kritériem pro zařazení dítěte do příslušné školy/ústavu zůstávala nadále vada z medicínského hlediska dominantní. Na poruchu méně závažnou, zato edukaci limitující, nebyl brán dostatečný zřetel. (Pro představu: Dítě s dyslexií a tělesnými malformacemi bylo automaticky přijato do školy pro tělesně postižené, kde bylo léčebně rehabilitováno, byť vrozené malformace odstranit nebylo možné, a kde se nezřizovaly tzv. specializované třídy, v nichž se dyslektici učili uživatelsky čist. Takže takové dítě bylo systémem postiženo ještě sekundárně, *didaktogennicky*.)

Teprve po roce 1972 (M. Sovákova) se velmi pomalu začala pozornost speciálních pedagogů opět překlánět směrem ke speciálním metodikám *vyučování*.

– Z této doby pocházejí slabikáře a čítanky pro *pomocné školy* a *zvláštní školy* Vladimíra Lince (1923–1995). Z metodického hlediska šlo o učebnice založené na metodě *analyticko-syntetické*, jejichž mimořádnost spočívala v tom, že jejich tvůrce dokázal nezvyšovat tlak na žáky i při stoupajícím penzu informací, které si museli osvojit. Mentálně postižení žáci se podle těchto učebnic učili s porozuměním. Mimořádnost Lincových učebnic dokládá fakt, že ještě v loňském školním roce se na školách, odkud mám podklad pro toto své tvrzení, podle Lincových knížek učilo a učilo by se i déle, kdyby to učitelům bylo dovoleno.

Povšimněte si, prosím, že jsem užil termín vyučování, poněvadž *výchova* jakožto součást speciálně pedagogického působení přes veškerý politický tlak předlistopadového režimu ustoupila do pozadí. Postižené děti byly formálně vzdělávány, často léčebně rehabilitovány, ale nebyly vychovávány pro život, tedy k tomu, aby se snažily pomoci si samy, ale – bohužel se to týkalo značné části postižené dětské populace – pro úděl invalidního důchodce.

Jenže zřejmě jsme se nepoučili dostatečně. Na tradici reformních pedagogických snah jsme po roce 1989 nenavázali (B. Titzl, 2011).

1. Oč méně se speciální pedagogové zaměřují na novaci své didaktické a metodické výbavy, o to víc do veškeré péče o děti, žáky a studenty se zdravotním postižením pronikají terapeutické praktiky, které nejsou *lege artis*. Rubem

osvobození speciální školy od jedné státem vnucované ideologie je totiž invaze léčitelské iracionality, a právě nekorektními terapeutickými praktikami je zaplňována mezera vzniklá absencí speciálních didaktik a metodik.

Proč je současná speciální pedagogika na ony „terapie“ tak chytlavá?

Základní, a to objektivní příčina, spočívá v tom, že starající se rodiče postižených dětí vyvíjejí enormní úsilí, aby se pro tyto děti našlo příčinné řešení jejich zdravotního problému – dokonce i takového, které medicína vyléčit neumí a nezdá se, že to bude umět někdy v budoucnu. Tito rodičové pak střídají kliniky a léčitele, hledají i nejrůznější finančně náročné nabídky, jen aby jejich dítěti bylo pomoheno. Tomu se v zásadě nelze divit.

Divit se však musíme tomu, že speciální pedagogové s léčitelstvími sklony místo aby učili, tedy své žáky reedukovali a adekvátními výukovými metodami jim kompenzovali učební nedostačivost, snaží se je „léčit“, a ještě se v tom „léčení“ specializují. Příklad: Když existuje *biblioterapie*, proč nezavést *poetoterapii*, kterou může praktikovat knihovník... Když existují různé *animo-terapie*, proč k nim nepřidat *delfinoterapii* atd. atp. Tato tendence zachvacuje i lidi s vysokou úrovní formálního vzdělání, takže se vynořují další a další inovátoři, kterým stačí ke slovu „terapie“ přidat jiné slovo nejlépe v latinizovaném tvaru, a další způsob léčby je na světě.

Mnohé z těchto paterapií mají zcela iracionální pozadí a pokud nejsou šarlatánské, jsou pseudovědecké. Tak např. zastánci *chirofonetiky* tvrdí, že léčí vývojovou němotu i poruchy pozornosti; jiné terapie mohou mít objektivní pozadí, ale jejich zastánci rozšiřují jejich využití z psychického zklidňování na léčbu psychóz a organických chorob, což se děje v případě *biofeedbacku*. Chybou bývá i vytržení části léčebného postupu z uceleného systému, což se zase děje v případě terapie dle C. Moralese, z jehož konceptu se užije jen *orofaciální stimulace*. Ke všemu jsou často tyto metody prezentovány jako *panacea* neboli všelék a jestliže jejich zastánci založí jejich jménem „odbornou“ společnost a prohlásí se za jedině oprávněně provádět školení dalších zájemců, vznikne nejen další prostředek ke vzbuzování planých nadějí u potřebných, ale i zdroj výdělku pro obchodníky s takovými produkty.

Zodpovědnosti v tomto směru není nikdy dost. Musíme mít na zřeteli přednostně zájem jedinců mentálně retardovaných, u nichž se přes veškeré pokroky neurověd mentální deficit nedá eliminovat – i být si vědomi úzkosti jejich rodičů, na které doléhá nejistota, co bude s jejich dětmi, až oni nebudou.

– V situaci, kdy je i univerzitní profesorka přírodních věd ochotna vstoupit do veřejného prostoru s principy okultní fyziologie a aplikuje je na léčbu autismu, a dokonce veřejnoprávní sdělovací prostředky podobným směrem poskytují platformu, nemá česká speciálně pedagogická obec dostatečnou oporu zainteresovaných a úzce spolupracujících autorit z lékařského stavu. Chybí tu někdo, jako byl dětský psychiatr a psychopatolog Karel Herfort (1871–1940), který když si uvědomil, že mentálně postiženým nelze pomoci příčinnou léč-

bou, pomáhal pedagogům promýšlet a zkoušet cílené *učení pohybem*, které sice nazýval nácvikem tělesných činností, ale předjímal tím *motopedagogiku* Ernsta J. Kipharda (1923–2010) (M. Černá a kol., 2008, s. 50).

- Anebo připomeňme lékaře Karla Slavoje Amerlinga (1807–1884), který byl zároveň pedagogickým reformátorem. Vytvořil totiž stupňovitý systém výchovných programů (*memorand*) pro výchovu a vzdělávání slabomyslných chovanců v tzv. školách a ti se v nich učili zvládat esenci toho, co je třeba umět užít denně, týdně, během roku i celoživotně. Pozoruhodné je, že princip těchto „škol“ je úplně stejný jako u našich současně platných *rámcových vzdělávacích programů* (M. Černá a kol., 2008, s. 33–35).

2. Výše popisovaný problém se paradoxně snoubí s jiným „jedině možným“ řešením problematiky edukace zdravotně postižených nazývaným *inkluzí*. Je přece jednodušší, a ještě to vypadá vysoce humánně, teoretizovat o podpůrných opatřeních organizačního rázu, než naučit mentálně postiženého přečíst nápis zapovídací někudy chodit či vytvořit mu představu, co stojí rohlík a kolik si jich za to, co má v peněžence, může koupit. Přitom obsah tohoto termínu majícího původ v latinském *inklusive* (česky *včetně*) je sympatický, jeho aplikace společensky žádoucí a významově odpovídá *zahrnutí* někoho do určitého prostředí. Je to prolnutí odlišujícího se jedince s částí majority za předpokladu, že si obě strany vycházejí vstříc. Jenže „inkludování“ jedinci mohou být úspěšně zabudováni do širší skupiny jedině tehdy, jestliže do ní vnesou osobitý vklad a plní specifický úkol. Nesmí se ani opomenout, že stávající skupina má jen určitý *stupeň volnosti*, a proto je schopna absorbovat jen omezený počet jedinců vybočujících ze skupinové normy. Prostě není to tak, jak nám tvrdí katedroví badatelé z oboru *disability studies*, že hluchota, Downův syndrom či jiná postižení jsou jen jakési *sociální konstrukty*.

- Myšlenka propojení tělesně postižených a zdravých dětí byla jednou z nosných idejí reformní pedagogiky Františka Bakule (1877–1957). Příležitosti vyzkoušet tuto myšlenku v praxi se dočkal o prázdninách roku 1918, kdy on a jeho osmnáct *zmrzačelých* dětí přijelo na feriální osadu k Havlíčkovu (tehdy Německému) Brodu. Dobročinná organizace zde zorganizovala ozdravný pobyt pro podvyživené pražské děti v barákové kolonii původně postavené pro válečné běžence. Bakule si na pedagogickém vedení tábora vymohl konání vlastních výchovných pokusů. Děti se věnovaly rukodělné činnosti (hlavně vyřezávání figurek kapesním nožem), přírodovědnému zkoumání ve společnosti „*Sfinx ligustri*“ (do názvu klukovského spolku tak vešlo latinské označení endemicky se vyskytujícího lišaje šeříkového), psaní a vydávání (rozuměj opisování a překreslování) táborových „*Svobodných novin*“ a opozičního listu „*Upír*“. Do této činnosti se zcela přirozeně zapojovaly i ostatní, dosud zahářející děti. Se svými i nepostiženými dětmi z tábora tu Bakule také oživoval večery sborovým zpěvem a členové jeho družiny hráli ostatním loutkové divadlo. Toto vše děti nepostižené, které jejich učitelský

doprovod v podstatě jen dozoroval a pak Bakulovo výchovné aranžmá pomlouval, vděčně přijaly. Tehdy se vůbec poprvé podařilo vytvořit integrované společenství dětí nepostižených a postižených, přičemž „inkludovány“ byly ty nepostižené (B. Titzl, 1998, s. 143–146).

Samozřejmě jiné limity má inkluze těch, kteří jsou intelektově v normě, a jiné inkluze mentálně retardovaných. Ještě tvrdší omezení vystavují inkluzi ti, jejichž vada se projevuje více poruchami, které mají edukační dopad. Jde například o pohybově postižené se sníženou intelektovou úrovní a závažnou poruchou řeči. Případových variací tohoto typu je značné množství.

Smyslem edukace všech osob s postižením je učit tyto znevýhodněné jedince pro život, pomoci jim objevit životní perspektivu a přitom je taktně vést, aby byli vyrovnanější se svým údělem. Tito lidé si rozhodně nezaslouží, aby jejich problémy byly vtěsnány pod jeden zideologizovaný pojem ani – aby si kdokoliv na jejich úkor jejich edukaci zjednodušoval. Proto je na místě citovat Salamanské prohlášení ze světové konference pro speciální vzdělávání z roku 1994, kterého se tolik dovolávají hlavně příznivci administrativně-organizačních opatření. V 2. bodě oddílu 3 tohoto prohlášení se sice požaduje zahrnovat všechny děti do normálních škol, ale jen tehdy, „pokud nejsou podstatné důvody pro jiný postup“ (The Salamanca Statement... 1994). Jak vidno, někdy pro smysluplný nadhled nad věcí postačí dvacetiletý odstup.

A zpětný pohled do časů nápravné pedagogiky ukazuje, jak tehdejšími pedagogy záleželo na tom, aby jejich postiženým dětem dál nebylo snižováno sebevědomí a mohly ve školní práci zažít též úspěch, což pedagogové měli ve svých rukou, ve svém prostředí.

Ad periodizace vztahu společnosti k postiženým

Periodizace vztahu společenské majority k minoritě postižených představuje nejen závažný historiografický problém, ale překrývá i vtíravou otázku, zda společnosti vůbec, či jen společenství některá – a to ještě zda napříč časem či aspoň v jistých údobích, pokročila:

- v obecné rovině od egoismu k altruismu;
- ve vztahu k osobám postiženým od separace k akceptaci.

Tato tematika koreluje také s tím, jak nahlížíme na otázku pokroku. Jsou myslitelé, kteří považují ideu pokroku za iluzi, jiní soudí, že pokrok je možný jen v oblasti techniky, event. právních systémů, ne už ve sféře humanity, konečně další připouštějí pokrok všeobecný.

Dá se to říci i jinak, na základě předpokladu o tendenci společenského vývoje: V novověkém čase tradiční západní myšlení pojímalo vývoj jednoduše lineárně, myšlení hegelíánské jej chápalo jako vzestupnou spirálu, kdežto filosofický pozitivista si vystačil se stoupající křivkou.

Na dané téma bylo napsáno mnohé a není cílem teď toto názorové klubko rozplétat. Pro speciální pedagogiku je však velmi podstatné, znát do jaké míry může vnější prostředí, včetně kulturního a výchovného, posuny k pozitivnímu přijímání znevýhodněných osob usnadnit – zejména si ujasnit, jaká je moc výchovy v tomto směru.

Určitě jsme ovlivněni osvícenským náhledem na věc, jehož modelem je deset hlavních období pokroku lidského ducha, s dalšími podfázemi, jak jej formuloval Jean Antoine de Condorcet (1743–1794). Pokrok se mu přes zvraty zpět a skoky vpřed jeví jako slévání dílčích pokroků do jednoho řečiště, neboť „lidské pokolení je předurčeno k tomu, aby se stalo lepším“, a to prohloubením schopností, změnou principů chování a v důsledku vědeckých objevů. (A. Condorcet, 1968, s. 163).

V českém prostředí je setrvale reprodukována ona osvícenská periodizace vztahu společnosti k lidem defektním v podání Miloše Sováka (1905–1989) (M. Sovak, 1972, s. 38), jež tvrdí:

- V prehistorii, ale i v epoše raně historické se společnost defektních jedinců zbavovala. Šlo o *stadium represivní*.
- *Stadium zotročování* s otročským využíváním postižených trvalo do té doby, než se prosadila monoteistická náboženství.
- Po upevnění křesťanství se uplatnila péče o postižené ve *stadiu charitativním*.
- Renesance „hledala lidský poměr k defektním jedincům“ ve *stadiu renesančního humanismu*.
- Následovalo *stadium rehabilitační*, jehož účelem bylo připravovat defektní osoby pro pracovní proces, aby nedostávaly podporu zadarmo.
- Prosazení rehabilitačního principu v duchu socialistického humanismu charakterizuje *stadium socializační*.
- Poslední *stadium prevenční* koresponduje s představou, že se podaří předcházet vzniku defektivy.

Kromě toho, že tato periodizace není konzistentní (začíná kritérii sociálními, končí medicínskými), lze ke každému stadiu vznést věcné i časové námitky. Chci tu aspoň uplatnit výhrady k existenci represivního stadia na základě poznatků, ke kterým dospěla česká archeologie při zkoumání kosterních nálezů, neboť by mohly být zajímavé pro polské účastníky této konference a demonstrovat je zde.

Jde o „Venuši s křivou tváří“ a „trojhrob“ z období *pavlovienu* – což je doba mezi 27.000 až 25.000 lety př. n. l. K prehistorickým nálezům patří deformované ušní kůstky jedinců *kultury únětické* – staré více než 3.000 let př. n. l.

Dále jsou to nálezy dokladující výskyt vrozených vad, úrazů a zánětlivých procesů z doby *Velkomoravské* – z 9. stol. n. l.

Konečně věcný důkaz k onemocnění kněžny sv. Ludmily – 10. stol. n. l.

Tyto kosterní pozůstatky svědčí nejen o přežití jejich nositelů, ale také o tom, že se o ně komunita, ve které žili, musela starat a pomáhat jim (B. Titzl 2000, s. 24–36, s. 200–202).

Je pozoruhodné, že se o své postižené dokázaly úměrně svým možnostem postarat společnosti *primitivní*. Jakmile se však do tohoto humánního způsobu jednání promítly věroučné představy o podvržencích ďábla a posedlosti způsobené ďáblem, byli ohroženi na životě zejména mentálně postižení jedinci, a vůbec osoby poznamenané fyzicky a odlišné svým chováním. Tak náboženský reformátor Martin Luther (1483–1546) radil svému knížeti, aby takové podvržence nechal utopit, poněvadž nemají žádnou duši a jsou tedy jen kusem bezduchého masa (B. Titzl, 2000, s. 198).

Doba nejnovější přináší příklady daleko drastičtější a vystačí si bez opory v kterémkoliv náboženském systému. Je tedy zřejmé, že vztah postižené minority a nepostižené majority se neřídí pouze antiagresivní etikou, byť její počátky sahají před náš letopočet. Odvozuji z toho, že se uvnitř každého jednotlivce, ať už žije v jakékoli společnosti, odvíjí spor mezi altruismem a egoismem, a že „jakmile tento jedinec jen na okamžik ustane ve vlastní kultivaci, vynoří se vzorce chování, které by třeba i on rád považoval za překonané. Tento spor nesený lidmi generací minulých a lidmi současnými dál prochází dějinami“ (B. Titzl, 1996, s. 225).

Touto závěrečnou úvahou jsem snad dostatečně podtrhl potřebu historického nadhledu nad aktuální podobou fenoménů spojených s edukací, jakož i samotnou existencí osob s postižením.

Bibliografie

- Condorcet A. (1968), *Náčrt historického obrazu pokroků lidského ducha*. 1. vyd. Akademia, Praha.
- Černá M. a kol. (2008), *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Karolinum, Praha. ISBN 978-80-246-1565-3.
- Komenský J.A. (1961), *Via lucis – Cesta světla*. 1. vyd. SPN, Praha.
- Santayana G. (1988), *The Life of Reason on the Phases of Human Progress. Introduction and Reason in Commonsense*. 2. ed. London–Bombay–Sydney: Constable and Comp. Ltd.
- Sovák M. (1972), *Nárys speciální pedagogiky*. 1. vyd. SPN, Praha.
- Titzl B. (2011), *Nachází se česká speciální pedagogika na rozcestí?* Speciální pedagogika, roč. 21, čís. 2, s. 107–116.
- Titzl B. (1996), *Postižený člověk v proměnách času*. [In:] *Hledání učitele*. (ed.), J. Pešková, P. Lipertová. Pedagogická fakulta UK v Praze, s. 212–228. ISBN 80-96039-09-9.
- Titzl B., (2000), *Postižený člověk ve společnosti*. Pedagogická fakulta UK v Praze. ISBN 80-86039-90-0.
- Titzl B. (1998), *To byl český učitel*. 1. vyd. Společnost F. Bakule, Praha. ISBN 80-902518-0-3.
- Titzl B. (2006), *Úvaha o předmětu somatopedie*. Speciální pedagogika, roč. 16, s. 225–232.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. UNESCO 1994.