

Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky

Marie Kocurová

Abstrakt: Příspěvek, vycházející ze vztahu paradigmat výchovy, pedagogiky a speciální pedagogiky, věnuje pozornost integraci a inkluzi žáků se speciálními potřebami. Průsečík problematiky pedagogické a speciálně pedagogické je shledán v požadavku individualizace výchovy a vzdělávání. Konkretizovány jsou tyto vztahy na příkladu a otázkách integrace žáků se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova: paradigma, výchova, pedagogika, speciální pedagogika, speciální potřeby, rovnost vzdělávacích příležitostí, segregace, integrace, inkluze, individualizace, specifické poruchy učení

Přestože se autorka v příspěvku pokouší postihnout některé současné vztahy mezi pedagogikou a speciální pedagogikou a je si vědoma, že tyto vztahy jsou součástí celkového vývoje vědeckých disciplín, nedělá si ambice metavědecky tyto souvislosti vyššího řádu zpracovat.

Úvodem je třeba konstatovat, že poměr mezi pedagogikou a speciální pedagogikou byl vždy předmětem diskuse. Z historického pohledu je možno například zmínit názor prof. Sováka, který konstatoval, že speciální pedagogikou označujeme každý obor pedagogiky, který má specifické cíle a metody (např. speciální pedagogika předškolní, vysokoškolská, hudební atd.). Pro speciální pedagogiku zaměřenou na práci s postiženými navrhoval autor označení speciální pedagogika defektologická. Předpokládal, že to nemůže být disciplína pouze aplikovaná, ale vždy hraniční s výraznými vztahy k vědám přírodním i společenským. Tento fakt dokládá tvrzením, které v současnosti shledáváme stále opodstatněnějším: „*Jako antropolog se svými znalostmi nemůže léčit člověka nemocného, obdobně nestačí obecná pedagogika řešit problémy speciálně pedagogické (defektologické). Lze naopak říci, že ve vědeckovýzkumné oblasti je to spíše speciální pedagogika, která dává cenné poznatky pro pedagogiku obecnou.*“ (Sovák, 1972, s. 11)

Domnívám se, že k současnému sblížování cílů i metod obou disciplín přispívají jejich sblížující se **paradigmata**.

Pojem „paradigma“ se začal ve vědecké obci používat v souvislosti s analýzou a vysvětlením změn v jednotlivých vědních oborech. Tyto změny, často nazývané vědeckými revolucemi, představovaly změnu paradigmat.

Slovo samotné je odvozeno ze starořeckého *para*, což znamená vedle, a *deigma* neboli ukázáno. Doslovně tedy přeloženo „co je ukázáno vedle skutečné

věci“, tedy vzorec, model, znázornění objasňující strukturu, která je podkladem specifického jevu. Kuhn in Howard definuje: „*Paradigma je obecně uznané vědecké poznání, které na nějakou dobu vědecké obci poskytuje modelové problémy a řešení.*“ (Howard, 1994, s. 354)

Paradigmata jsou tedy konceptuální schémata, pod jejichž zorným úhlem vidíme, vykládáme nebo chápeme určitou část světa. Je to základní teoretický rámec, který umožňuje přijít s jistým vysvětlením určitého problému.

Jesenský přináší hned tři definice paradigmatu:

- *Nazírání na celkový zásadní charakter předmětu přístupu k jejímu zkoumání a interpretace.*
- *Nejširší shoda (konsenzus) mezi vědci určité oblasti, která odlišuje členy různých seskupení (komunit, škol), případně subkomunit. To znamená, že pro tytéž vědní obory, disciplíny, může existovat několik paradigmat.*
- *Vymezování co, jaké otázky a jak, jakým způsobem má být studováno, jak mají být kladeny otázky, dle jakých pravidel mají být interpretovány získané výsledky – poznatky.* (Jesenský, 2000, s. 108)

Nová paradigmata vědy transformují nejen cíle a prostředky výzkumu, ale i modely predikce budoucích jevů nebo událostí.

Někteří autoři, například Jesenský (2000), zdůrazňují v souvislosti s pojmem „paradigma“ potřebu odlišení jeho obsahu od pojmu „teoretický systém“. Systém je již ucelený, uzavřený, kdežto paradigma je předpoklad vzniku nového celku – systému.

Na obecné úrovni se těmito otázkám věnuje filozofie vědy, která většinou uvažuje o změnách paradigmat jednotlivých věd, ale na konci 20. století také přemýšlí o změnách paradigmat vědy jako celku, tj. v síti vnějších, převážně sociálně podmíněných vazeb vědy. Současnost totiž přináší prohlubující se rozpor mezi výsledky vědy a stavem společnosti. Základním problémem filozofie vědy je z tohoto pohledu funkce vědy.

Funkce vědy doznávala v dějinách výrazné změny. Pohybovala se od přirozené touhy po poznání a tvoření, k vědění jako nástroji k ovládnání a přetváření světa, tj. vědění jako moci. Funkci vědy takto formuloval F. Bacon.

Po euforickém období první poloviny 20. století, zvaném éra akcelerace, se v 70. a 80. letech dostavila vlna rozčarování vědou a technikou, které má podle zprávy OECD tyto důvody:

- pokračující zhoršování životního prostředí,
- snižující se transparentnost technologií pro běžného občana,
- pokračující proces „tvořivé destrukce“,
- rozčarování z nechtěných a neočekávaných dopadů vědy.

Při řešení těchto negativních souvislostí vědění se zdůrazňuje hlavně posílení interdisciplinární spolupráce, posílení akcentů na humanistické, kulturní

a etické dimenze. Nejmarkantnějším výsledkem těchto vlivů je překonávání vědeckého resortismu, tzn. ostrých hranic mezi jednotlivými obory. Resortismus je plodem druhé poloviny 19. stol., v současnosti však brání globalizaci pohledů, tj. novým paradigmatům.

Nové paradigma začíná s jednou nebo více hypotézami, které nejsou slučitelné s jistými fakty zaznamenanými ve starém paradigmatu. Selhání existujících pravidel je předeheurou k hledání pravidel nových. Jde o nutnost zásadní změny v myšlení. Lidé, které změna ovlivňuje, proto mají tendenci klást značný odpor. Z těchto důvodů nové paradigma většinou definují

- mladší lidé,
- nováčci v oboru, tzn. lidé, kteří nejsou svázáni s konvenčními postupy – starými paradigmaty.

Při úvahách o změnách paradigmat se nejedná o jejich úplné popření či odstranění. Problémem klasických paradigmat je, že se nemohou stát východiskem pouhého kumulativního růstu vědění, a proto je nezbytné vymezit nové horizonty, vytvářet globálnější přístupy, tedy nová paradigmata.

Sociální dimenze, která představuje jednu podstatnou část této globalizace bývá ztotožňována se zvýšenou akcentací lidských práv, práv člověka a občana, pluralismu občanské společnosti. Další akcent pak bývá položen na „práva přírody“.

Stále významnější místo v nových paradigmatěch nachází i tzv. vědní etika, která klade neodbytné otázky, například:

- Mají jednotlivé vědní oblasti vybudované i odpovídající, použitelné etické systémy?
- Jaký mají tyto dílčí profesní systémy vztah k obecným etickým principům?
- Jaká je míra a dosah odpovědnosti vědce?

Nové paradigma výchovy a pedagogiky

Pedagogika jako věda o výchově se svým vývojem nevymyká ze systému ostatních věd. Její těžiště tvoří pohled na výchovu a dítě. Dosavadní definice výchovy ji charakterizují jako „*soubor aktů, které nevycházejí pouze z intervence současné situace, ale jsou spoludeterminovány a legitimovány specifickým pohledem na budoucnost.*“ (Singule, 1992, s. 36) Singule cituje tuto definici J. Geurtze a upozorňuje, že toto pojetí vyplývá z chápání dětí jako „bytostí, kterými teprve budou (beings-yet-to-be), tedy bytostí nezralých, závislých, nekompetentních.“ Toto vymezení výchovy se však dostává do krizové situace, která souvisí, tak jako v případě krizí paradigmat i v ostatních oborech, se změněným pohledem na budoucnost, která skýtá obraz zhoršeného životního prostředí, sociální dezintegrace a individuální bezmocnosti změnit tuto situaci.

Tyto jevy ústí do úvah o celkové krizi výchovy, na kterou pedagogická teorie reaguje nejrůznějším způsobem, z nichž za krajní považujeme negativistické koncepce, jako jsou antipedagogika a černá pedagogika, zcela zavrhnutí záměrné působení na dítě.

Mezi těžko řešitelné problémy dosavadního výchovného paradigmatu patří i to, že evropská společnost, která se snaží pomoci sociálně znevýhodněným skupinám uplatnit jejich lidská práva, je nemůže aplikovat ve vztahu k dětem neboť jí to nedovoluje výše zmíněný pohled na dítě. Je proto nutné vytvořit nové paradigma, které oproti starému považuje děti za plně rozvinuté (full-ledged – zcela opeřené) lidské bytosti, a na základě toho jim poskytuje širší kompetence než dosavadní výchova.

Pedagogika také řeší problém, jakou roli může v úsilí o lepší postavení dítěte hrát pedagogický výzkum. Nové paradigma totiž nabývá na životaschopnosti právě podle toho, jak je schopno řešit problémy, které způsobily krizi paradigmatu starého.

Část pedagogických metodologů se přimlouvá spíše za kvalitativní, holistické výzkumné metody, které berou v úvahu každého **člověka jako jedinečný fenomén**.

Zdá se, že různí autoři pracují s pojmem paradigma různým způsobem, odlišnosti ještě přibývají s překlady z různých jazyků. V humanitních oborech tak podstatně častěji než v přírodovědných nacházíme paradigmat větší počet a můžeme je zřejmě i hierarchicky uspořádat.

Výše zmíněné paradigma související s novým pohledem na dítě se zdá být natolik obecné, že se s ním může ztotožnit celá pedagogika, při jeho užití ve výchově však vzniká potřeba budování paradigmat dílčích, nejčastěji spojených s jednotlivými pedagogickými směry.

Výrazný pokrok v sebepochopení disciplíny dnes znamenají diskuse odborníků, kteří dílí programy, názorové proudy zařazují do vyšších řádů – směrů a porovnávají jejich paradigmata. Při těchto komparacích se většinou podaří široké pedagogické spektrum zúžit na několik málo položek. V Německu se takové strukturaci pedagogické teorie věnoval například Wulf (1994). Diferencoval tři významná paradigmata zabývající se specifickými otázkami, které byly uchopeny odlišnými metodami, a které byly dále určeny specifickým vztahem k vzdělávací praxi. Byla tak odlišena tři základní konceptuální paradigmata:

- Humanistická teorie výchovy
- Empirická teorie výchovy
- Kritická teorie výchovy (spojená s frankfurtskou školou)

Wulf dochází při jejich porovnávání k názoru, že tato paradigmata jsou platná jen sama o sobě, žádné paradigma nemůže být nahrazeno jiným.

Paradigma speciální pedagogiky

Nové paradigma výchovy dáváme, jak bylo výše zmíněno, nejčastěji do souvislosti s nově formulovanými právy dítěte. Dítě považujeme za plnohodnotnou lidskou bytost, která se jako taková stává subjektem, nikoli objektem výchovy a vstupuje do rovnoprávného vztahu k vychovateli.

Zvláště akcentovaná je tato problematika v oblasti výchovy a vzdělávání handicapovaných jedinců, kteří jsou znerovnoprávnováni ještě z důvodu svého postižení.

V této souvislosti si uvědomujeme chybnost orientace výchovného snažení na postižení, tj. na negativa jedince. Tomuto pojetí pak může v krajním případě odpovídat i diagnostika – tzv. negativní, hledající nejslabší článek. Odpovídá tomu i celkové společenské zařazení, respektive vyřazení jedince. Tato koncentrace pozornosti na defekt je do určité míry přežitkem z období, které bývá v dějinách speciálně pedagogické péče nazýváno rehabilitačním. Lékaři tehdy sdružovali postižené podle druhu defektu do ústavů, kde se jim věnovali specialisté, využívající speciální metody. Ve své době byla jistě tato segregovaná péče přínosem, dnes je anachronismem. Neodpovídá totiž soudobému paradigmatu výchovy.

V západních zemích od 60. let a u nás zvláště v posledních letech se klade důraz na rozvoj individuálních možností handicapovaných, namísto zdůrazňování defektu. Tomu pak odpovídá i tzv. pozitivní diagnostika, zaměřená na možnosti rozvoje, nikoli na jeho omezení a odpovídá tomu i celkový model péče, který, na rozdíl od minulého tzv. segregáčního, nazýváme integrační. Hovoříme potom o integrované edukaci, bydlení, trávení volného času atd. Školní integrace bývá často chápána jako prostředek k dosažení sociální integrace.

Jak je patrné dospívá speciální pedagogika ke shodnému základnímu paradigmatu s pedagogikou obecnou. Dílčí paradigmatata však budou pochopitelně vycházet ze specifického předmětu zájmu speciální pedagogiky.

Jedním z mála autorů, který se na půdě speciální pedagogiky této problematice věnuje je Jesenský (2000, s. 116), který zdůrazňuje potřebu formulování paradigmat funkčního charakteru a sám identifikuje následující:

- paradigma sociálně pedagogicko-institucionální,
- paradigma somatopatologicko-zdravotní a etologické,
- paradigma všestranného rozvoje osobnosti a socializace,
- antropologicko (humánně) enkulturační a rehabilitační,
- paradigma integrační,
- paradigma legislativně podpůrné,
- paradigma technologicko-reedukační a kompenzační,
- paradigma specifík potřeb handicapu v dětství a dospívání,

- paradigma specifík potřeb handicapu v dospělosti a stáří.

I zde jsou patrné výrazné spojitosti s paradigmaty pedagogickými.

Jedním z článků spojujících speciálně pedagogické a pedagogické paradigma je integrace jedinců s postižením, vycházející z myšlenky lidských práv.

Integrace jako součást paradigmatu speciální pedagogiky

Pojem **integrace** bývá v běžném kontextu užíván ve smyslu zapojení, začlenění, zařazení. Je to pojem v současnosti hojně využívaný ve většině vědeckých disciplín v souvislosti s nastolováním nových paradigmat, zohledňujících potřebu globálního řešení problémů lidstva.

Integrace handicapovaných jedinců představuje přirozenou součást nových paradigmat pedagogiky, speciální pedagogiky i dalších disciplín. Právě ve speciální pedagogice je vztah k integraci signifikantní. Speciální pedagogika dlouhá desetiletí hledala nejvhodnější postupy ve výchově a vzdělávání postižených a budovala systém speciální péče, aby nyní své hlavní úsilí místo k segregaci směřovala k integraci.

Integrace bývá definována různým způsobem, např.:

1. V tradičním Sovákově pojetí je integrace vrcholný stupeň procesu socializace, představující nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti (Sovák, 1972).
2. Integraci lze definovat jako stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti, vyjádřené slovy „jeden pro druhého“ (Jesenský, 1995, s. 12).
3. „Integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje.“ (Vágnerová, 1995, s. 99)

Pedagogickou integraci Jesenský vymezuje jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ (Jesenský, 1995, s. 15)

Opakem integrace je **segregace** – oddělení, odloučení (politologicky používaný pojem také jako označení projevu diskriminace) postižených od nepostižené populace. V historickém vývoji péče o jedince s postižením segregovaný systém péče většinou předchází a dnes doplňuje integrační přístupy.

Integraci je třeba chápat zároveň jako cíl i jako prostředek, který se týká osobnosti i její socializace. Nesmí se jednat o pasivní asimilaci, ale o situaci

zachovávající specifickou integrujícího se jedince i prostředí, do kterého se začleňuje.

Ze sociálního pohledu vytvářejí jedinci s postižením minoritní skupinu, která se z mnoha důvodů nachází v nevýhodném, až diskriminovaném postavení a je na ní vyvíjen velký asimilační tlak ze strany majoritní společnosti. Často se to projevuje snahou popírat vlastní handicap a vyhýbat se vztahům s ostatními postiženými.

Problematické postavení minority postižených vychází především z rozporu zdravotního postižení, které vytváří závažné sociální znevýhodnění, a hodnotové orientace současné společnosti, která je orientována převážně výkonově a konzumně. Postižení jsou proto často charakterizováni jako **znevýhodněná skupina**.

V teorii i praktických situacích tak můžeme rozlišit **dva základní směry integrace**:

a) **asimilační směr**, který je charakterizován ztotožněním minority postižených s majoritou intaktních, potlačující identitu postižených,

b) **adaptační směr**, který je společnou záležitostí postižených i zdravých a přináší novou kvalitu společného soužití při vzájemné akceptaci.

Určitý asimilační tlak bývá vyčítán i některým označením, která někdy zastupují pojem integrace. Je to například v anglosaském a skandinávském prostředí užívaný pojem „*mainstreaming*“, který může být přeložen jako splynutí s hlavním proudem, a pojem inkluze – úplné splynutí.

Nejnovější speciálně pedagogická teorie však pojem inkluze vnímá pozitivně a charakterizuje následující vztahy mezi pojmy integrace a inkluze ve školním prostředí:

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávacích
expertýzy specialistů	expertýzy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného studenta	prospěch pro všechny studenty
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro studenta s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Integrace a inkluze nejsou autonomními protipóly, jejich přístupy se budou v péči o postižené zřejmě vždy prolínat.

Ze srovnání však vyplývá velký posun, který v souvislosti se speciálně pedagogickými principy prodělala pedagogika, respektive výchova. Změny, původně směřované na pomoc jedincům s postižením, představují impuls k celkové transformaci výchovně vzdělávacího systému. Vzpomeňme základní koncepční myšlenky „Bílé knihy“.

Z psychologického pohledu je integrace výsledkem procesu učení na kognitivní, emotivní i sociální úrovni. Významnou roli sehrává rovněž odpovídající úroveň motivace jedince, neboť se jedná vždy o výrazně zátěžovou životní situaci jeho i celé rodiny.

Při vzdělávání jedinců, kterým určitý handicap brání ve splnění požadavků běžného vzdělávacího procesu se někdy hovoří o tzv. **pedagogické normalitě**. V té souvislosti se pak upozorňuje na nutnost **zdůraznění speciálních edukačních potřeb** před defekty jedince (Novotná a Kremlíčková, 1997).

Speciální edukační potřebu definuje Čálek tak, že „*splnění určitého výchovně vzdělávacího cíle je pro dotyčného žáka možné jen s pomocí mimořádných postupů a opatření, která nejsou běžně nutná.*“ (Čálek in Průcha, 1992, s. 110) Ve výchovně vzdělávacím procesu se vychází z individuálních možností handicapovaného, zjišťovaných počáteční a průběžnou diagnostikou a směřuje se k naplnění jeho veškerých potencií.

Pojem **člověk se speciálními potřebami** měl nahradit některá přežitá označení jako například defektní nebo postižený člověk, neboť klade důraz na pojem člověk.

Při hlubším zamyšlení nad speciálními potřebami však shledáváme, že postižení lidé mají tytéž potřeby jako ostatní lidé (viz známá Maslowova hierarchie potřeb člověka), problémem však může být, vzhledem k postižení, jejich individuální realizace. Proto se nyní často hovoří v péči o znevýhodněné jedince o **zpřístupňování** (vzdělání, zaměstnání, kulturního využití) a o **vyrovnávání příležitostí** (seberealizace, společenského uplatnění), rovnosti vzdělávacích příležitostí. Tento trend soustřeďující pozornost nikoli na sociální skupinu se zvláštními potřebami, ale na vnímání práv lidí s postižením jako součásti občanských a politických práv pro všechny má svoji oporu i ve významných mezinárodních dokumentech (např. Revidovaná Evropská sociální charta – 1996).

Teoretickým otázkám integrace postižených jedinců je u nás i přes značné časové zaostávání věnováno dost místa. Snažíme se především čerpat ze zahraničních zkušeností a vyvarovat se cizích chyb. Existují u nás integrační idealisté, skeptici i realisté, upřesňuje se legislativní rámec, především školské integrace, a hodnotí se první výsledky praxe.

Integrační paradigma ovlivňuje speciální pedagogiku nejen jako vědní obor, ale i jako studijní obor. Tam, kde v profilu absolventa dominují kompe-

tence k integrování žáků se speciálními potřebami do běžných tříd, se začíná používat pojem **integrativní speciální pedagogika**. Současná vysokoškolská speciálně pedagogická pracoviště řeší zásadní otázky obsahu tohoto typu studia.

Pro naše prostředí jsou však často charakteristické spíše spory o přesnou terminologii než věcné řešení problematiky. Přesun diskusí do jazykové oblasti odčerpává mnoho sil, kterých by bylo zapotřebí například v oblasti legislativní.

Základní koncepční rámec řešení otázky integrace v našich podmínkách představuje *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením*, schválený usnesením vlády ČR č. 256 ze dne 14. dubna 1998.

Při úvahách o pedagogické integraci jedinců s postižením se zaměřuje pozornost především na základní, případně střední úroveň školství. Základní vymezení v této oblasti přinesl *zákon ČNR č. 390/1991Sb., o předškolních a školských zařízeních*, který poskytuje velmi přesný legislativní rámec pro integraci postižených dětí do předškolních zařízení, avšak poněkud mlhavý rámec pro pedagogickou integraci u starších dětí.

Konkrétní realizační podmínky pro integraci vymezuje *Metodický pokyn k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* – MŠMT ČR: č. j. 16 138/98-24). Další dokument *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* byl v roce 2001 zveřejněn v podobě návrhu dokumentu.

Při srovnávání našich a evropských integračních norem (viz Michalík, 1999) je patrné, že v západní Evropě je na daleko vyšší úrovni řešeno zakotvení základních institutů školské integrace v normativně právních aktech. Na rozdíl od České republiky obsahují západoevropské právní normy základní principy, cíle a prostředky školské integrace.

Při srovnávání české a britské právní podpory integrace autorka konstatovala po svém studijním pobytu ve Velké Británii, že zatímco u nás je dítěti zařazenému do speciální školy za určitých podmínek umožněno navštěvovat školu běžnou, v Británii se v zájmu rovnosti vzdělávacích příležitostí vždy předpokládá jeho zařazení do školy běžné a pouze za výjimečných podmínek pak do školy speciální.

Individualizace jako prostředek integrace

V širším slova smyslu můžeme respektování speciálních potřeb a zajištění rovnosti šancí ve vzdělávání chápat jako požadavek individualizace výchovně vzdělávacího procesu. Psychologicky je potřeba individualizace zdůvodněna nutností respektování mnoha individuálních rysů osobnosti dítěte.

Individualizace pomáhá harmonicky rozvíjet osobnost dítěte ve složce intelektové, citové, kreativní, mravní a dalších. Vychází z toho, že každé dítě

má odlišné osobnostní vlastnosti, jiný typ temperamentu, jiné zájmy, styly učení, jinak uspořádané složky inteligence atd.

Jedním ze stěžejních prvků individualizace výchovně vzdělávacího procesu pro potřeby žáků s postižením je **zpracování individuálního vzdělávacího programu**. Je součástí podpůrných služeb a intervencí směřujících k optimálnímu vzdělávání v běžných třídách, které zmiňují i právní normy. Náročná příprava individuálního vzdělávacího programu musí vycházet:

- z kvalitní znalosti dítěte s postižením,
- ze znalosti problematiky daného druhu postižení,
- z důvěrné znalosti integrujícího prostředí,
- ze schopnosti týmové přístupu spolupracujících odborníků.

Pojem individualizace má různé významy v různých disciplínách. Nás budou zajímat interpretace psychologické a především pedagogické, z nich zvláště didaktické.

V psychologickém kontextu se individualizací nejčastěji rozumí proces formování jedinečné osobnosti v socializaci. Výsledkem tohoto procesu je základní kvalita osobnosti – **individualita člověka**, která vychází z genetické jedinečnosti a s věkem se pod vlivem jedinečných zkušeností zvětšuje. Charakteristikou individuality je kromě jiného i to, že člověk sám sebe chápe jako subjekt, což se projevuje tendencí odlišit se od ostatních. Psychologický slovník definuje individualizaci jako „*vyvázání se ze závislosti na druhých, na skupinové podpoře, u C. G. Junga proces uvědomování si své jedinečnosti.*“ (Hartl, 1993, s. 77)

Je zajímavé, že pedagogický slovník pro proces vývoje a zrání člověka v jedinečnou osobnost, probíhající v interakci vnitřních a vnějších faktorů používá pojem **individuace**.

Pojem individualizace (výchovy) se pak rezervuje pro způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků. V tomto duchu jsou pak vymezeny i pojmy související:

- **individualizované hodnocení:** „Hodnocení, které porovnává na rozdíl od normativního a kriteriálního hodnocení výkon jedince s jeho vlastním předchozím výkonem, tzn. zaměřuje se na to, zda došlo k zlepšení nebo zhoršení“;
- **individuální programy:** „Programy určené žákům se specifickými potřebami (talentovaným, zdravotně znevýhodněným)“;
- **individuální přístup:** „Postulát o tom, že učitelé mají respektovat specifické vlastnosti jednotlivých žáků, např. individuální styl učení, tempo učení.“ (Průcha a kol., 1995, s. 84)

Z výše uvedeného vyplývá přímá vazba mezi individualizací a diferenciací a především diferencovanou výukou. Individualizace představuje jakousi „totální“ diferenciaci.

Skalková (1999, s. 212) na toto téma píše: „*Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě jeho možností. Neznamená to, že všichni zpracovávají tutéž úlohu. Je tak těsně spjata s problematikou diferenciacie žáků. Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání.*“

Individualizace ve vyučování

Didaktická teorie se věnuje individualizovanému vyučování především jako organizační formě vyučování. Například Skalková (1999) vyčleňuje jako základní formy:

- frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizované a diferencované vyučování,
- systém forem uplatňovaných při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- domácí učební práce žáků.

Autorka zdůrazňuje nutnost systémového pojetí organizačních forem vyučování. *Individualizované a kolektivní formy není správné chápat jako protiklady, ale je účelné uvažovat o jejich doplňování.*

Individualizace a vnitřní diferenciacie vyučování se v praxi realizují i v rámci frontálního vyučování prostřednictvím nejrůznějších metod jako například samostatná práce žáků, řešení problémových úloh, hry, praktické činnosti atd.

Individualizovaná výuka je známa jako významná součást celých systémů, nejčastěji spojených s reformními snahami. Kalhous (1995) tak identifikuje tři historické soustavy individualizované výuky:

1. *Soustava puebloská*
2. *Soustava daltonská*
3. *Soustava winnetská*, kterou realizoval ve 20. letech 20. století v americkém městě Winnetka C. W. Washburn.

Washburne vymezil čtyři hlavní zásady své soustavy:

- *Každé dítě má právo ovládat vědomosti a dovednosti, kterých bude pravděpodobně užívat v životě.*
- *Každé dítě má právo žít jako dítě přirozeně, šťastně a plně.*
- *Pokrok lidstva závisí na plném rozvoji kapacity každého jedince.*
- *Blaho lidské společnosti vyžaduje, aby se v každém jedinci vyvinulo mocné sociální citění a uvědomění.* (Kalhous, 1995, s. 84)

Skalková (1999) připomíná kromě daltonského plánu a winnetské soustavy i přínos projektové soustavy ze 30. let. Z posledních desetiletí pak připomíná americké **individuálně řízené projekty vyučování**, které se opírají o diagnostiku znalostí žáků, sledují proces jejich učení, využívají principu operacionalizace cílů vyučování, na základě diagnózy ukládají individualizované úkoly a poskytují individuální pomoc.

Za významnou teorii, zapracovávající princip individualizace, je považována i **psychodidaktická teorie „mastery learning“**, zpracovaná B.S. Bloomem. Za Bloomův velký přínos k problematice individualizace bývá považováno překonání jednostranné orientace na kognitivní aspekty individualizace jejich doplněním o aspekty afektivní.

Pojmy **individualizace a diferenciac**e ve vyučování jsou si dosti blízké. U některých autorů dokonce jejich významy splývají. Individualizovanou výuku můžeme chápat ve třech rovinách:

1. Individualizace výuky třídy (vnější diferenciac)e).
2. Individualizace výuky podskupin v rámci třídy (vnitřní diferenciac)e).
3. Individualizace práce s jedincem se speciálními potřebami (vnitřní diferenciac)e).

Změny důležité při přechodu k individualizovanému vyučování:

1. Ztotožnění se s nutností individualizace ve vyučování.
2. Úpravy obsahu a metod výuky tak, aby oslovovala děti jednotlivě.
3. Diagnostika vzdělávacích odlišností žáků jako základ individualizace přístupu.
4. Diagnostika a respektování osobnostních charakteristik žáků.
5. Poznání a respektování rodinných specifik žáka.

Takto pojatou individualizaci nacházíme například jako stěžejní pilíř programu **Začít spolu**, který je u nás realizován pod záštitou Open Society Fund.

Vzhledem k péči, jaká je v programu Začít spolu věnována individualizaci, nepřekvapuje, že se při jeho realizaci počítá s integrací žáků se speciálními potřebami.

Problematika individualizace je v tomto programu systémově rozpracována do několika hledisek:

- Individualizace z hlediska kultury rodiny;
- Individualizace z hlediska věkové a vývojové úrovně;
- Individualizace z hlediska pohlaví;
- Individualizace z hlediska schopností a potřeb;
- Individualizace z hlediska stylů učení;
- Individualizace z hlediska osobnosti a temperamentu;
- Individualizace z hlediska zájmů;

- Individualizace z hlediska „JÁ“.

Individualizace výuky žáka se specifickou poruchou učení

Konkrétní oblast, která přivedla autorku příspěvku k úvahám o vztahu speciální pedagogiky a pedagogiky jako oborů i konkrétních profesí, je **problematika specifických poruch učení**. Žáci s těmito poruchami jsou v našich školách nejčastěji integrovanými, a učitel je tedy právě u nich postaven před úkol individualizovat výuku. V určité situaci je dokonce individualizací povinován a musí ji prokazovat.

Historicky je identifikovatelná celá řada přístupů k poruchám učení, zpočátku převažovaly ty medicínské, dnes můžeme zaregistrovat pohled sledující tyto obtíže spíše z pedagogického a psychologického pohledu. Tímto směřováním je možno poněkud pominout poruchy jako následek poškozeného mozku, který nutně vyžaduje speciální terapii, a naopak nahlížet na ně jako na projev individuality jedince, která představuje určitou kontinuální část výkonového spektra, které se odborníci dohodli označovat za poruchu. Toto pojetí časově následuje za pohledem medicínským, který měl jistě svá pozitiva – vzbudil zájem o problematiku, navodil atmosféru pomoci nemocnému (postiženému), který jistě není svým problémem vinen. Postupně, nejdříve v západních zemích a dnes i u nás, si uvědomujeme negativa přístupu vycházejícího z diagnózy. Patří mezi ně, vedle možných nepřesností, a tím snížené výpovědní hodnoty, především stigmatizace dítěte.

Vzniká otázka, proč věnovat tak výrazné úsilí hledání příčin a stanovení diagnózy, když se vychází především z behaviorálních příznaků a do oblasti chování jsou nejčastěji směřována i nápravná opatření.

Zjednodušeně řečeno v medicínském pojetí je pomoc dítěti závislá na diagnóze, pokud není diagnóza přidělena, je pacient zdravý, terapie není třeba.

V druhém, pedagogicko-psychologickém případě jsou důvodem k poskytnutí pomoci příznaky, tzn. určité obtíže v učení. Jediným praktickým důvodem pro setrvávání u medicínsko-diagnostického přístupu je přehlednost práce poradenských pracovníků, kteří jsou často i legislativními opatřeními (dotace na integrovaného žáka se specifickou poruchou učení) nuceni k diagnóze typu specifická porucha: ano či ne.

Pro potřeby školství je prvotní, že žák má obtíže a pomoc je mu poskytována proto, že ji potřebuje, nikoli proto, že trpí konkrétní diagnózou. Přesná specifikace příčin a diferenciální diagnóza jsou až druhotné. Tento postoj ke specifickým poruchám učení i chování se postupně prosazuje v západních zemích a bude jistě časem dominovat i u nás.

Taková je, možná zjednodušeně řečeno, realita pedagogické praxe, jejíž

příčiny i důsledky můžeme hledat na úrovni paradigmat příslušných vědních disciplín.

Závěr ke vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky

Změny ve výchově vycházející z nového paradigmatu by měly respektovat nový pohled na dítě, na výchovnou situaci a celkově přispívat k humanizaci společnosti. Holistické pojetí výchovné problematiky nám při respektování těchto faktů nedovoluje oddělovat výchovu zdravých a handicapovaných jedinců. Ti se liší především svými speciálními edukačními potřebami, které by měly být naplněny při jejich integraci do běžných tříd.

Významným nástrojem integrovaného přístupu je individualizace – vnitřní diferenciací výuky. Výchova obecně i výchova speciální jsou prvky jednoho systému a jako takové je třeba je chápat.

Obdobně v systému musíme sledovat i oboustranné vztahy mezi pedagogikou a speciální pedagogikou. L. von Bertalanffy definuje **systém** jako komplex vzájemně na sebe působících částí. Tento pojem evokuje význam celostní organizace struktury, a je tak rovněž součástí nových přístupů. Systémové chápání vzájemných vztahů obou oborů nám pomůže vysvětlit výrazný trend interdisciplinarizace a pochopit stírání hranic mezi nimi.

Co se týče praxe, ve školské situaci skutečně shledáváme, jak některé metodické postupy, původně zpracované pro děti s určitým handicapem, (např. v metodice čtení) jsou úspěšně využívány jako efektivní postupy i pro žáky bez problému a naopak.

Speciální pedagogika svojí orientací na integraci (inkluzi) jedinců s postižením a respektováním nových paradigmat získává výrazně interdisciplinární (multidisciplinární) podobu. Pedagogické tendence respektující individualitu a realizující individualizaci, charakteristické zvláště pro některé pedagogické směry jdou tomuto trendu vstříc, takže stále více pociťujeme potřebu systémového vztahu těchto vědních disciplín, studijních oborů i jejich institucionální reality.

Literatura

- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993.
- HOWARD, P. J. *Příručka pro uživatele mozku*. Praha: Portál, 1994.
- JESENSKÝ, J. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum, 2000.
- KALHOUS, Z. *Základy školní didaktiky*. Olomouc: UP, 1995.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: UP, 1999.
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1997.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- SAIFER, S. *Individualizovaná výuka ve vzdělávání dětí raného věku*. Praha: OSF, 1995.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry*. Praha: SPN, 1992.

- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1972.
- TONDL, L. *Věda, technika a společnost*. Praha: Filosofia, 1994.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK, 1995.
- VALENTA, M. Krátké zamyšlení nad nutností změny paradigmatu české speciální pedagogiky pro jednadvacáté století. *Speciální pedagogika*, 2001, č. 1, s. 1–3.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998.
- WULF, CH. *Paradigm of educational Theory*. Munster: 1994.

KOCUROVÁ, M. Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 25–39. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D., Katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni, Chodské nám. 1, 306 19 Plzeň