



# Defektní a přece socialističtí? O normalitě žáků zvláštních škol v počátcích československé komunistické diktatury\*

Jan Randák

## DEFECTIVE BUT STILL SOCIALIST?

### ON THE NORMALITY OF PUPILS IN SPECIAL SCHOOLS AT THE BEGINNING OF THE CZECHOSLOVAK COMMUNIST DICTATORSHIP

After the start of the communist dictatorship in 1948, schools for children requiring special care, including special schools for children with reduced intellectual abilities, became part of the school system. These institutions sought to educate young people, break them out of their social isolation and prepare them for practical life and place them in socially beneficial work. One's recognition was based on his or her work within building socialist society.

#### KEYWORDS:

Special schools; defectology; biopower; normality; Czechoslovakia 1948–1960; communist dictatorship

Na počátku roku 1950 obdržel Okresní národní výbor Litoměřice *Memorandum o umístění zvláštní školy v severočeských Litoměřicích*. V rámci jednání o vzniku tohoto zařízení pro žáky se sníženými duševními schopnostmi formuloval autor dokumentu riziko nepodchycení defektních školáků.<sup>1</sup> Tvrdil, že v rámci výchovy socialistického člověka jde v případě působení zvláštních škol o formování dětí, které by se jinak staly zátěží nové socialistické společnosti. Školy charakterizoval přímo jako prevenci „proti velikým nákladům, které jsou spojeny s převýchovou dospělých asociálních lidí.“<sup>2</sup>

Při zběžném čtení působí *Memorandum* jako apriorní odsouzení lidí se sníženými duševními schopnostmi. Ryze účelovou racionalitou se však dokument ocital v napětí vůči vizi nového československého školství formulované například výnosem ministerstva školství *Učební plán a učební osnovy pro školy národní* z července 1948. V jeho pojetí totiž škola vzdělávala a vychovávala kromě jiného v duchu ideálů humanity a socialistické morálky či formovala uvědomělé stoupence socialismu odstraňující

---

\* Tato práce vznikla za podpory projektu „Kreativita a adaptabilita jako předpoklad úspěchu Evropy v propojeném světě“, reg. č.: CZ.02.1.01/0.0/0.0/16\_019/0000734, financovaného z Evropského fondu pro regionální rozvoj.

1 V předkládané studii průběžně pracuji s termínem *defektní děti/mládež/jedinec*. Označení užívám ryze v duchu dobové nomenklatury, nikoli jako osobní hodnotící označení.

2 Státní okresní archiv (dále SOkA) Litoměřice/Lovosice, fond Okresní národní výbor [dále jen ONV] Litoměřice 1949–1960, Školské záležitosti, inv. č. 370 — 1 —, karton. č. 690, Souhrnné zprávy o školství v okrese, *Memorandum o umístění zvláštní školy v Litoměřicích* ze dne 21. ledna 1950, s. 1.



vykořisťování člověka člověkem.<sup>3</sup> *Učební plán* přitom jen reprodukoval tendence ústředního školského zákona z roku 1948.

Soudím ovšem, že i přes vzájemný kontrast vyjadřuje sdělení *Memoranda* i *Učebního plánu* konkrétní trendy identifikovatelné v genealogii zvláštního školství,<sup>4</sup> průběžně se formujícího v prvních letech komunistické diktatury po únoru 1948. Potvrzení této teze je prvním z cílů předkládaného textu. Tím druhým je připomenutí dnes nezřetelné, přesto však zásadní a s prvním bodem související skutečnosti — reprezentanti československé defektologie a pedagogiky hlásící se po roce 1953 programově k učení ruského fyziologa Ivana Petroviče Pavlova nabídli defektním jedincům, tedy i žákům zvláštních škol, plnohodnotný život v socialistické společnosti, nikoli na jejím okraji či dokonce mimo její hranice. V kontextu dosavadního pojmání slabomyšlných šlo o tendenci vpravdě novátorskou.

Z chronologického hlediska se text věnuje období širšího přelomu čtyřicátých a padesátých let 20. století. Jeho záměrem není komplexní evidence poměrů v oblasti defektologického vědění a s ním svázaného zvláštního školství. Na tomto místě nejde o personální či institucionální vývoj, nejde primárně ani o (peripetie, následnosti a instance) šíření a oběh expertního vědění.<sup>5</sup> Předmětem zájmu a tudíž i historickým faktem jsou v rámci této studie konkrétní vize, jež byly obtěžkány eventualitou *něco činit*, a to bez ohledu na míru (ne)úspěchu jejich praktické realizace. Mohou totiž sdělovat mnoho zásadního o okolnostech a historických podmínkách své artikulace, tedy o svém *historickém a priori* — právě ty dávají konkrétním vyjádřením smysl a současně jednotlivé promluvy vnější podmínky ilustrují a objasňují.<sup>6</sup>

## SITUACE ZVLÁŠTNÍHO ŠKOLSTVÍ

Nejprve ne nevýznamná otázka — co vlastně bylo zvláštní školství sledované doby a jaké účely a významy mu byly připisovány? Na širším přelomu čtyřicátých a padesátých let byla organizace školství vymezena školskými zákony z roku 1948 a 1953. Oba právní předpisy je záhodno chápat jako předpoklady zamýšleného formativního působení. Bez ohledu na povahu zřízení je každý zákon mocenským aktem spjatým s potřebami řádu či kolektivu, jenž se jím obsluhuje. V případě poúnorového Československa školské zákony vyjadřují preference a úmysly nastupujícího

3 „Všechno vyučování a život školy vedou k výchově člověka, který pomůže odstranit vykořisťování člověka člověkem a probojovat ostatní socialistické zásady tak, aby byl u nás v duchu naší ústavy vybudován socialistický společenský řád.“ *Učební plán a učební osnovy pro školy národní. Výnos ministerstva školství a osvěty ze dne 31. července 1948*, Praha 1948, s. 9.

4 Genealogie ve foucaultovském slova smyslu odmítající esence, skeptická ke kontinuitám a věřící, že podstata věcí je kus po kuse sestrojena z útvarů, které jim nenáleží. Michel FOUCAULT, *Diskurs, autor, genealogie*, Praha 1994, s. 77.

5 Philipp SARASIN, *Was ist Wissensgeschichte?* Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, 2011, č. 1, s. 159–172, zde s. 164n.

6 Philipp SARASIN, *Wie weiter mit Michel Foucault?*, Hamburg 2016, s. 12n.



řádu v oblasti výchovy mladých pokolení.<sup>7</sup> Potvrzením je fakt, že poúnorové školství předepisovalo dětem systém postátněné jednotné výchovy a vzdělávání a současně je v socialistické společnosti pro budoucnost přiřazovalo k určitým rolím často identifikovatelným jako role pracovní.<sup>8</sup> Prostřednictvím zákona byla upřena pozornost státu — a to je významné — na všechny vzdělání schopné děti.<sup>9</sup> Těm s tělesným handicapem či sníženými duševními schopnostmi byly určeny školy pro mládež vyžadující zvláštní péče.

Ačkoli se o těchto zařízeních školské zákony příliš nerozepisovaly, přece jsou oba předpisy významné. V případě zákona z dubna 1948 byla důležitá sama skutečnost, že tato zařízení byla zahrnuta do systému jednotného státního školství. Novým zákonem tak zařadil stát tuto péči jednoznačně, ale jistě i účelově, do vlastní agendy. Skončila tím dosavadní praxe, kdy starost o děti s tělesným či duševním handicapem spočívala částečně na soukromých iniciativách a charitativní starostlivosti. Zákon z dubna 1953 zase zaujme tím, jak několika málo slovy vyjevil jeden z účelů těchto zařízení — školy pro mládež vyžadující zvláštní péče poskytují výcvik pro praktické povolání.<sup>10</sup>

Co v principu zapojení těchto dětí do jednotné postátněné školní soustavy sděluje? Že i defektní, ale stále ještě vzdělání schopná mládež byla součástí populace, kterou chtěl československý stát proklamativně podchytit a organizovat. Jinými slovy fakt, že se zařízení pro mládež vyžadující zvláštní péče stala součástí školských zákonů, lze interpretovat jako výraz rozhodnutí, potřeby a vůle reprezentantů státu vtáhnout také tyto děti a mládež do formativního procesu v rámci existujícího politického zřízení a zároveň v jeho prospěch, a tím eliminovat nebezpečí jejich společenské či nakonec i politické anormálnosti.

Detailněji se těmto školám věnovaly dokumenty ministerstva školství na zákon navazující. V jejich pojetí se cílem zařízení stalo zmírnění následků duševních, tělesných či jiných nedostatků. Usilovaly o nápravnou výchovu mládeže, o vymanění školáků ze společenské izolace a jejich přípravu pro praktický život a zařazení do prospěšné práce.<sup>11</sup> Důraz na praktickou výchovu potvrzuje předpoklad, že podmínkou úspěchu těchto zařízení je posilování sebedůvěry dítěte a zvládnutí pocitů méněcen-

7 Z principu jsou politickými gesty. Během projednávání československého školského zákona v dubnu 1948 položil v plénu Národního shromáždění poslanec Josef Caňkář jednoduchou otázku: „Proč musíme mít nový základní školský zákon?“ Obratem odpověděl: „Všechny zákony, i ústava sama, jsou více otázkami politickými a mocenskými než otázkami právními. Jsou produkty politicko-mocenských sil své doby. Tak, jak je tomu u všech zákonů — i u ústavy samé — tak tomu musí být i u zákonů školských.“ Dostupné z <http://www.psp.cz/eknih/1946uns/stenprot/106schuz/s106007.htm> [náhled dne 12. ledna 2014].

8 Výmluvně je znění školského zákona z roku 1953, podle něžž měla škola za úkol „vychovávat všestranně rozvinuté a dokonale připravené nové socialistické občany — dělníky, rolníky a inteligenci.“ *Zákon ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů*, Sbírka zákonů republiky Československé, částka 18, 1953, s. 193.

9 K problematice (př) výchovy konkrétně romských dětí viz Matěj SPURNÝ, *Nejsou jako my. Česká společnost a menšiny v pohraničí (1945–1960)*, Praha 2011.

10 *Zákon ze dne 24. dubna 1953*, s. 194.

11 *Věstník Ministerstva školství, věd a umění* 5, 1949, seš. 19, Praha 1950, s. 363.

nosti, pěstování vůle žáka a včasné usměrnění jeho zájmu k přiměřenému povolání.<sup>12</sup> To ostatně potvrzovali i učitelé.<sup>13</sup>

Přímo dětem s vadným duševním vývojem byly v rámci komplexu *škol pro mládež vyžadující zvláštní péče* určeny *zvláštní školy*.<sup>14</sup> Jejich působení vymezoval *Učební plán a učební osnovy pro školy zvláštní* z roku 1949 formulující v důsledku nároky i kompetence pro budoucí zapojení duševně slabých žáků do socialistické společnosti. Jeho autoři si byli vědomi limitů pro zařazení absolventů těchto zařízení do budoucího povolání, samozřejmě ponejvíce manuálního.<sup>15</sup> Podstatná je proto argumentace (pracovních) cílů zvláštním školám přisouzeným. Školáci měli být seznamováni s obsahem i průběhem plnění pětiletého plánu. „Zvláště má mládež poznat a pochopit hrdinství pracujících, kteří v socialistické soutěži při plnění plánu překračují přijaté pracovní úkoly.“ Svou vlastní pomoc plánu má defektní mládež „spatřovat v kvalitní, soustavné a vytrvalé školní práci podle učebních plánů a učebních osnov, jež je zároveň i přípravou k produktivní práci tvůrčí.“<sup>16</sup> Nový učební plán z roku 1954 se posléze vyjádřil s již explicitním určením role práce pro budoucí život absolventů: „Zvláštní škola poskytuje dětem s vadným duševním vývojem soustavnou výchovu a vyučováním základní obecné vzdělání metodami a prostředky přiměřenými jejich vývoji a schopnostem, aby se mohly začlenit do výroby a státi se tak užitečnými členy socialistické společnosti a budovateli republiky.“<sup>17</sup>

- 
- 12 *Učebné a výchovné směrnice pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péče*, in: *Nápravná pedagogika* 25, 1949, č. 1, s. 22.
- 13 „Naše děti trpí většinou pocitem méněcennosti, který je u nich zvětšován posměchem při všech neúspěších na národní škole. Dítě si nevěří, je zamklé a zatrpklé. V prostředí zvláštní školy toto vše mizí, dítě je v rovnocenném prostředí, vidí své první úspěchy a získává na sebevědomí. Toho se nejlépe dosáhne rukodělnou prací [...]“ SOKA Česká Lípa, fond Městský národní výbor [dále jen MěNV] Nový Bor, kart. č. 93/143, inv. č. 364, Doplněk ke zprávě o stavu a činnosti školy, s. 1.
- 14 Výnos Ministerstva školství, věd a umění z 2. září 1949 rozlišoval celkem devět typů škol pro mládež vyžadující zvláštní péče: 1. školy zvláštní, 2. mateřské, národní, střední a zvláštní školy pro hluchoněmé, 3. mateřské, národní a střední školy pro slepé, 4. národní a střední školy pro slabozraké, 5. národní a střední školy pro nedoslýchavé, 6. národní a střední školy pro vadně mluvící, 7. národní a střední školy pro tělesně vadné, 8. národní a střední školy pro těžko vychovatelné a při výchovných, 9. školy při léčebných ústavech a při ozdravovnách. *Učební plán a učební osnovy (s organizačním řádem) pro školy zvláštní*, Praha 1949, s. 3.
- 15 V rámci zásad práce na škole zvláštní je konkrétně uveden bod „Postupná orientace žáka k budoucímu povolání. Úkolem vyššího stupně je také orientace žáků k budoucímu povolání. Žáci se soustavně utvrzují v kladném poměru k manuální budovatelské práci a poučují se o různých povoláních a o pracovních, sociálních a mravních výhledech v nich.“ *Učební plán a učební osnovy pro školy zvláštní*, Praha 1949, s. 7.
- 16 *Učební plán a učební osnovy pro školy zvláštní*, Praha 1949, s. 5.
- 17 *Učební plán a učební osnovy pro zvláštní školy*, Praha 1954, s. 3. *Základní směrnice o zřizování, organizaci a správě škol pro mládež vyžadující zvláštní péče* hned v rámci úvodního základního ustanovení sdělovala, že se dané školy zřizují podle státního plánu rozvoje národního hospodářství. František LUDVÍK, *Školství pro mládež vyžadující zvláštní péče*, Praha 1954, s. 31.





Defektní děti už nebyly ponechány samy sobě či privátním iniciativám a společenskému soucitu. Zapojením do jednotné a postátněné soustavy se staly po roce 1948 součástí lidského kapitálu přetvářené republiky. V tomto státně-byrokratickém pojetí se zvláštní školy stávají platformou utváření pracovní síly státního hospodářství. Úředníci československého státu, tedy i ministerstva školství, formující prostřednictvím rozličných vyhlášek, opatření či osnov a plánů základy nového zvláštního školství, se v daném ohledu projeví jako spolusprávci bytostně moderního státu usilujícího řídit v maximálně možném dosahu produktivity schopné obyvatelstvo. Právě to totiž vyjadřuje zmínka o veškeré vzdělání schopné mládeži podchycené novou organizací školství.

## ODBORNÉ VĚDĚNÍ – HISTORICKÝ EXKURZ

V roce 1948 vypracoval František Štampach pro Ministerstvo školství návrh *Výchovných a učebních směrnic pro zvláštní školy*. V dokumentu, vznikajícím tedy na politickém rozhraní, Štampach u zvláštních škol akcentoval výrazně socializační charakter.<sup>18</sup> Jeho dokument samozřejmě nelevitoval ve vzduchoprázdnu. Například Boris Titzl prezentuje Štampacha jako profilovou postavu českého speciálně pedagogického myšlení let 1945–1950,<sup>19</sup> navazující na zásady Františka Čády, významné pedagogické a psychologické autority počátku 20. století. Na místě je proto historický exkurz k počátkům 20. století a době meziválečné — jaké představy tehdy rozvíjeli zastánci speciální, respektive nápravné pedagogiky, jak byl obor svého času nazýván?<sup>20</sup> Tedy jinak — v jaké tradici je „zavěšen“ profilový Štampach promlouvající v počátcích diktatury?

V textech odborníků aktivních v prvních desetiletích 20. století na poli pomocného školství, tedy zařízení pro vzdělání schopné děti se sníženými duševními schopnostmi, lze rozeznat dvě zásadní východiska: 1. děti *abnormální* jsou identifikovány jako zátěž; 2. školní výchova těchto dětí je žádoucí společenskou prevencí.

Podle Františka Čády jsou pomocné školy prospěšné duševně slabším dětem i školákům normálním, kteří nejsou slabomyslnými spolužáky obtěžováni.<sup>21</sup> Pro Čádu

18 Zvláštním školám přisuzoval úkol napravit „opoždění nebo poruchu v tělesném a duševním vývoji a tím pomoci k tomu, aby mládež zbavena citu vlastní slabosti a méněcennosti měla příležitost k sebeuplatnění.“ Národní archiv Praha (dále NA), fond Ministerstvo školství, věd a umění, Směrnice pro školy pro děti vyžadující zvláštní péče, Obecné směrnice výchovné a učebné pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péče.

19 Boris TITZL, *Tradice, kořeny a vznik české speciální pedagogiky*, in: Speciální pedagogika 10, 2000, č. 2, s. 98.

20 V ilustrativní zkratce se dějinám české speciální pedagogiky i s vymezením několika hlavních fází jejího vývoje věnoval například B. TITZL, *Tradice*, s. 92–102. Popisný přehled Victoria SCHMIDT, *Child welfare discourses and practices in the Czech lands: the segregation of Roma and disabled children during the nineteenth and twentieth centuries*, Brno 2015.

21 „Krátce: děti slabomyslné ve škole obvyklým způsobem zařízené a vedené, nic nezískávají, z dlouhé chvíle tropí nezřídka alotria, škole jsou na obtíž a spolužákům překáž-



je proto jedinou možností umístění daných dětí ve speciální, právě pomocné škole orientované na tělesnou výchovu a praktické ruční práce.<sup>22</sup> Kritériem zdaru tohoto zařízení je budoucí úspěšné zapojení absolventů do výdělečné činnosti.<sup>23</sup> Sféra pomocného školství je tak otevřena perspektivě sociální a hospodářské. Pomocná škola sledující žákovo budoucí pracovní nasazení se stává prostředkem překonávání jeho společenské neužitečnosti<sup>24</sup> — zformované dítě se dovede o sebe postarat, pro budoucnost přestává být avizovanou zátěží.<sup>25</sup>

Aspekt prevence akcentuje i moravský učitel Stanislav Vrána. Ten navíc přichází se zajímavým podnětem — o žáky a absolventy pomocných škol je třeba pečovat i po ukončení školní docházky, a to nejlépe ve školách pokračovacích a pracovních ústavách. Zde by mohli pod odborným vedením „vykonávati svoje práce, které přece jen vždy budou méněcenné a s nimiž nemohli by konkurovati v životě lidí normálních.“ S přispěním sociální péče obcí, okresů či státu by tato zařízení umožnila „jejich živobytí, protože bez cizí pomoci by ve světě sotva obstáli.“ Tím by vrcholilo a končilo „působení škol pomocných ve prospěch jejich bývalých žáků.“<sup>26</sup> Jakou perspektivu tedy Vrána nabízí? Práci a žití pod dohledem — žáci pomocných škol jsou formováni k životu ideálně pod trvalou kontrolou a vedením. K životu, na nějž si práci vydělají částečně sami.

Nový rozměr preventivní péče o duševně slabé děti a mládež přináší do dobového mínění Jan Mauer. Péči o slabomyslné chápe jako součást sociální politiky, kterou nelze ponechat pouze charitativní činnosti. Starost o duševně slabé je nezbytnou (národní či státní) sebeobranou vyžadující organizovanou činnost.<sup>27</sup> Do ní ovšem započítává i preventivní výchovu a osvětu obyvatel. Podle Mauera totiž mohou v řadě

---

kou, ne-li dokonce nebezpečstvím.“ František ČÁDA, *Lékař a pomocná škola*, Praha 1914, s. 4.

22 F. ČÁDA, *Lékař*, s. 4.

23 F. ČÁDA, *Lékař*, s. 8.

24 „Jinak je ovšem u slabomyslných, jejichž chápavost je sice omezena, ale kterou lze přece úsilným vychováním a vyučováním vyrovnati aspoň tak, že se ze slabomyslného, lépe řečeno duševně tupého, méně nadaného člověka může státi tvor lidstvu užitečný, společnost neobtěžující, tvor, jemuž lze vtisknouti normální regulativy, smysl pro pořádek, a jehož lze přivesti i k praktickým dovednostem. Tím vysloveno i sociální a hospodářské stanovisko vedle filantropického, pedagogického a psychiatrického, s něhož se na ústavy pro slabomyslné pohlíží.“ Josef ZEMAN, *Škola pomocná*, Praha 1904, s. 2.

25 J. ZEMAN, *Škola pomocná*, s. 4. Podobně: „Účel školy pomocné neliší se valně od účelu školy obecné: vychovati žáka mravně, vypěstiti charakter, zvyknouti na pořádek a pracovitost a uzpůsobiti ho k tomu, aby v praktickém životě dovedl se poctivě uživit a nebyl rodině nebo obci na obtíž. Je tedy pro budoucnost žákovu důležitá činnost mechanická.“ J. ZEMAN, *Škola pomocná*, s. 9.

26 Stanislav VRÁNA, *Děti duševně úchylné a školy pomocné*, Brno 1920, s. 23–24.

27 „Je zapotřebí co nejdříve působiti k tomu, aby proniklo přesvědčení, že péče o mládež je netoliko ethickou povinností společnosti, nýbrž věcí moudré hospodárnosti, obezřetnosti a věcí nezbytné sebeobranu, aby jednotlivci slabí nestali se jednou příživníky společnosti [...]“ Jan MAUER, *Duševně úchylné děti*, České Budějovice 1928, s. 11. Podobně S. VRÁNA, *Děti*, s. 36.





případů za duševní slabost dětí nevhodné životní podmínky a nezodpovědné chování dospělých-rodíčů.<sup>28</sup> Na stopě jsme zřejmým eugenickým tendencím.<sup>29</sup>

Duševně slabí jsou a budou vždy jiní, a to i když se zapojí do produktivní práce. Pracovním výkonem společnosti vynahrazují rozumovou slabost a dohánějí společenskou normu. Práce má jistě léčebnou a terapeutickou funkci,<sup>30</sup> nicméně především je nástrojem socializace, dále i – možná (snad) příkře vyjádřeno – legitimizace duševně slabého života a konečně i prostředkem společenského dohledu a kontroly nad slabomyslným. Je proto zásadním výchovným předmětem.<sup>31</sup> Nutně na tomto přesvědčení nemusela nic měnit ani protektorátní zkušenost.<sup>32</sup> S jakou změnou pak přichází nástup diktatury s proklamativním budováním nové socialistické společnosti? Či konkrétně – jak moc (ne)obvyklé je přesvědčení litoměřického dokumentu s ohledem na poúnorovou speciální pedagogiku, respektive nově tedy defektologii?

## NA PRAHU NOVÉ DOBY

Hned v prvním odstavci *Úvodu do pedagogické defektologie* Bohumír Popelář deklaruje jedno z východisek poúnorové defektologie. Vysokoškolský učební text z roku 1949 začíná tvrzením, že, [p]éče o dítě přestává býtí polem působnosti jedinců nebo společností více či méně soukromých. Z té příčiny přejímá ji stát, který chce učinit socialismus skutkem. Ujímá se všech občanů bez rozdílu a pomáhá jim tam, kde je jim pomoci potřebí, neboť **právem očekává, že za pomoc jedinci bude tento oplácet celku svojí práci. Z této zásady plyne i nezbytná potřeba péče o mládež vadnou**

28 J. MAUER, *Duševně úchylné děti*, s. 11.

29 „Aby se pokud možno předešlo a zabránilo vzniku úchylnosti mládeže, jest nutno šířiti poučení o řádné životosprávě, o hygieně osobní i společenské, popularisovati výtěžky bádání eugenického, propagovati hnutí etické, probouzeti mravní smysl a přispívati k zušlechtní citu.“ J. MAUER, *Duševně úchylné děti*, s. 10.

30 J. MAUER, *Duševně úchylné děti*, s. 48.

31 „Naproti tomu přiměřená, poloautomatická práce hmotná slabomyslného těší, prospívá mu, jest prakticky užitečna jemu i společnosti, která o slabomyslného pečuje. Jí přestává býtí slabomyslný příživníkem, stává se aspoň v jisté míře užitečným členem lidské společnosti, potud aspoň, že výnos práce částečně uhrazuje náklad, kterého jeho vydržování v ústavě vyžaduje.“ J. MAUER, *Duševně úchylné děti*, s. 48.

32 V rámci propagace zřízení pomocných škol v okrese Frýdek-Místek pedagog a regionální historik Antonín Hrozek argumentoval v roce 1947 tradičně. Také pro něj jsou slabomyslní žáci zátěží výuky s automatickým sklonem k vadnému chování a obtěžování spolužáků. I pro něj představují z hlediska budoucnosti problém: „O výchovu a vzdělání úchylných dětí třeba postarati se i v zájmu národním a státním. Je třeba postarati se o ně tak, aby nebyly přítěží lidské společnosti.“ Na otázku, co z nepodchyceného člověka bude, totiž nabízí Hrozek jednoduchou odpověď: „Povaleč, žebrák, tulák — metla lidské společnosti!“ Antonín HROZEK, *Pomocná škola. Výchova a vzdělávání dětí na pomocných školách*, Frýdek Místek 1947, s. 6–7.



[zvýraznil autor].<sup>33</sup> Vytržena z celku úvodních odstavců mohou působit Popelářova slova jako vstup do nově koncipované socialistické defektologie, a proto lze považovat jeho text za průkopnický.<sup>34</sup> Ovšem zohlednění celého úvodu do díla vizi novosti rozostří a staví dnešního čtenáře před otázku: co nového se v něm vlastně ohlašuje?

I kdyby na dalších stránkách Popelář přišel se zásadním paradigmatickým převratem, jeho slova o významu péče o duševně slabou mládež rozehrávají spíše tradiční tóny. Vždyť o co jde v péči o defektní mládež? „Snahou této péče musí býti podchycení všech úchylných jedinců a to v zájmu jejich, jejich užšího sociálního prostředí a v neméně míře i v zájmu vši společnosti.“ Coby národ střední velikosti „nemůžeme ponechat několik desítek tisíc našich příslušníků národních mimo výrobní soukolí nebo ponechat mu dokonce úkol brzdícího písku v něm. Při takové organizaci péče zdravotní, školské a sociální je nezbytné konečně zorganizovat bez výhrad i péči o anormální, neboť jen tak se nám podaří výrazně snížit počet práce neschopných, tuláků, zlodějů, prostitutek a osob, jež šíří infekci a plní chorobince, asyly a věznice.“<sup>35</sup>

Tak i v Popelářově pojetí představuje péče o defektní mládež aktivitu preventivní, orientovanou v důsledku na prospěch většinové společnosti, respektive poučovacího státu jako nově se organizujícího zřízení. Náklady určené na prevenci totiž nikdy nedosahují výše, „jako na péči represivní, ano, při dobrém řízení prevence je zaručeno, že valná část úchylných bude po vhodném opatření svoji existenci sama svou prací zajišťovat, a že bude schopna na některých pracovních úsecích přispívat ke společnému úsilí všeho lidu na výstavbě státu a blahobytu lidské společnosti, že bude hodnota vytvářet, nikoliv je rušit, spotřebovávat.“<sup>36</sup>

Přece však identifikuji stopu novosti v Popelářově mínění, a sice na místě, kde tvrdí, že včasná léčebná, sociální a výchovná péče „o úchylné individuuum je sto přivodit nápravu v jeho stavu, uplatnit neporušené prvky jeho tělesných a duševních schopností při dnešní dělbě práce tak, že není takový anormální člověk nucen státi se asociálem, nýbrž je mu poskytnuta možnost **začlenit se do pracovního procesu ostatních zdravých lidí** [zvýraznil autor].“ Jinak vyjádřeno — vedle tradičních postřehů Popelář zároveň otevírá, byť nenápadně, před defektními jedinci prostředí normálních a zdravých lidí.

Je otázkou další analýzy defektologického vědění před rokem 1953, zda je skutečně na místě vidět Popelářovo vykročení k jisté normalitě *vadné mládeže* a co vše se za ním skrývá. Současně se však autor v rámci úvodního komentáře přece halí do stereotypních argumentů typických pro dřívější *buržoazní* vědu a pedagogiku. Tedy právě i tradiční argumenty v danou chvíli reprezentují defektologii v rámci etablovaného se socialistického zřízení. Co nyní z této situace interpretačně vytěžit?

Přínejmenším konstatování, že nástupem komunistické diktatury v únoru 1948 nedochází obratem k zásadním proměnám třeba i v oblasti odborného vědění a praxe,

33 Bohumír POPELÁŘ, *Úvod do pedagogické defektologie, I. část*, Brno 1949, s. 2. Konceptuálně Hubert L DREYFUS — Paul RABINOW, *Michel Foucault. Za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*, Praha 2002, s. 33.

34 B. POPELÁŘ, *Úvod do pedagogické defektologie*, s. 3.

35 B. POPELÁŘ, *Úvod do pedagogické defektologie*, s. 2–3.

36 B. POPELÁŘ, *Úvod do pedagogické defektologie*, s. 2.





ale že právě i věda průběžně hledá pozici, nové účely, smysly, sebelegitimizační argumenty či zastřešující teorie a paradigmata. Popelářův text se nachází právě v bodě, který lze ex post označit za *vyjednávání a hledání*. Vlastně i *buržoazními* argumenty hledí do socialistické budoucnosti. V jeho intenci se tak komplex zvláštního školství/defektologie stále projevuje jako instance dohledu a kontroly vycházející notabene z jistého vědění formujícího se již v průběhu 19. století.<sup>37</sup> Nová teorie převracející dosavadní praxi totiž nebyla k dispozici. Tedy prozatím. V každém případě je zřejmé, z jakého zázemí čerpá litoměřické *Memorandum*, jež v nových společensko-politických podmínkách stále hovoří tradičním jazykem *zátěže* či *asociálnosti*, a současně vlastně i to, v jakých ideových souvislostech bylo v prvních chvílích formováno přímo poúnorové zvláštní školství.

## PAVLOV JAKO NOVÉ PARADIGMA

Revoluční projekt komunistické diktatury s sebou nesl požadavek nového myšlení a odvržení všeho přežitého — *postaru se žít nedá*.<sup>38</sup> V komplexu kampaní probíhajících v poúnorové době se oblasti vzdělávání a výchovy týkal útok na pedagogický reformismus v letech 1952 a 1953.

Boris Titzl avizuje, že s reformními pedagogickými proudy byla spjata i nápravná pedagogika. Ta se tak na počátku padesátých let dostala do ideového vzduchoprázdna. Ve snaze hledat v nových podmínkách relevantní záštitu<sup>39</sup> nejprve přistoupila k užívání pojmu defektologie po sovětském vzoru. Druhým a podle Titzla rozhodujícím sebelegitimizačním krokem se stalo přihlášení k dílu fyziologa Ivana Petroviče Pavlova, dominujícímu tehdy sovětské vědě.<sup>40</sup> Proklamativně tak v roce 1953 učinil Miloš Sovák, profesor Ústavu pro defektologii pražské Pedagogické fakulty.<sup>41</sup> Jeho učení nabízí reprezentativní vhled do pavlovovsky koncipovaného, zřetelně nového myšlení o mládeži vyžadující zvláštní péče.<sup>42</sup> Z Titzlových formulací by se mohlo zdát (aniž bych autorovi tuto intenci přisuzoval), že pavlovovský krok mohl být do jisté míry prag-

37 Michel FOUCAULT, *Die Wahrheit und die juristischen Formen*, Frankfurt am Main 2015, s. 10.

38 Antonín ZÁPOTOCKÝ, *Po staru se žít nedá*, Praha 1948.

39 B. TITZL, *Tradice*, s. 99.

40 B. TITZL, *Tradice*, s. 99.

41 Ústav pro defektologii působil na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy od roku 1946 jakožto celostátní vědecké centrum pro obor defektologie a vysokoškolského vzdělávání učitelstva. Partnerem ministerstva školství v odborných diskuzích a komentátorem vyhlášek, opatření i učebnic byl Výzkumný ústav pedagogický zřízený na podzim 1945. Ačkoliv již o rok později vzniklo v jeho rámci oddělení pedopatologie, pedagogičtí pracovníci v něm působili až od roku 1950. Nástrojem propagace a šíření defektologického vědění i praktických informací se stala oborová periodika, *Pedologické rozhledy* (1946–1949), *Nápravná pedagogika* (1950–1951) a po několikaleté odmlce vycházel od roku 1958 časopis *Mládež vyžadující zvláštní péče*.

42 Prosazování Pavlova učení se později stalo významným argumentem v rámci návrhu na udělení státní ceny Klementa Gottwalda Sovákovi v roce 1956: „Jakožto náš první profesor defektologie na VŠP dal tomuto nově vytvářenému oboru, který je syntésou věd

matickým rozhodnutím. Na tomto místě je však chápán jako významná historická událost.

Za nejdůležitější složku aktérova životního prostředí pokládá Miloš Sovák vztahy společenské, do nichž „člověk vrůstá výchovou a vzděláním a v nichž se udržuje svou práci v lidském kolektivu.“<sup>43</sup> O defektním člověku proto hovoří v případě, kdy je omezena jeho existence jakožto samostatného individua právě v rámci společenských vztahů. Nejde tedy o jedincovy tělesné-orgánové problémy, ale o poškození jeho poměru k prostředí a ke kolektivu *normálních lidí*. Defektním lidem je tak společné to, že jsou limitovány jejich vztahy ke kolektivu, výchově, vzdělání a práci.<sup>44</sup> Poškození těchto vazeb má dopady pro obě strany. Jedinec subjektivně trpí omezením ve svých vztazích a kolektiv je defektním člověkem zatěžován.<sup>45</sup>

Podle Sováka však představuje defektivita poruchu možná dlouhodobou, nikoli trvalou — na rozdíl od dřívějších definic odmítá chápat defekt jako chybu či ztrátu.<sup>46</sup> Proti fatalitě handicapu kladl možnost nápravy metodou reedukační a rehabilitační.<sup>47</sup> Za prostředek této reedukace a rehabilitace pokládal rozvoj pracovních návyků a kompetencí.<sup>48</sup> Anna Lebedová z Výzkumného ústavu pedagogického přímo deklarovala, že schopnosti a nadání dětí nejsou ničím osudovým a neměnným. Také ona považovala defekt za překonatelný a kompenzovatelný pracovními dovednostmi,

---

lékařských a pedagogických, pokrokové základy v duchu učení Pavlovova a socialistického humanismu (Sovák: O nové pojetí defektologie, Sborník Za socialistickou výchovu 1953). Zavedl vysokoškolské studium tohoto oboru a vytváří ze svých žáků čs. defektologickou školu, čímž se zasloužil o rozvoj pedagogických věd.“ Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond Vítězslav Nezval, Sovák Miloš — doklady, návrhy na udělení státní ceny Klementa Gottwalda z let 1955–1956, Logopedický sbor ÚNV hl. m. Prahy, Návrh na udělení státní ceny Klementa Gottwalda v r. 1956 prof. VŠP MUDr. PhDr. Miloši Sovákovi.

- 43 Miloš SOVÁK, *O nové pojetí defektologie*, in: František Ludvík (ed.), *Mládež vyžadující zvláštní péče*, Praha 1953, s. 8. Nanejvýš srozumitelně psal posléze i ve vysokoškolských skriptech: Miloš SOVÁK, *Defektologie obecná*, Praha 1954.
- 44 M. SOVÁK, *O nové pojetí*, s. 9.
- 45 M. SOVÁK, *O nové pojetí*, s. 11.
- 46 Miloš SOVÁK, *Pojetí defektologie podle učení I. P. Pavlova*, in: *Pedagogika* 3, 1953, s. 239.
- 47 Například v prostředí psychiatrické léčebny v Kroměříži byla za rehabilitační aktivitu považována příznačně a nepřekvapivě pracovní terapie. „Cílem pracovní terapie je napravit porušené projevy nemocných dětí, tj. právě ony vzájemné společenské vztahy, vztahy k práci, výchově apod., výchovou zdravých projevů. [...] Léčba vhodným přiměřeným zaměstnáním spočívá tedy v tom, že se nemocné dítě ovlivňuje prostřednictvím smyslových orgánů, aby vhodnými pracovními podněty byly děti probouzeny k zdravým normálním pochodům a napravily své porušené funkce pracovními impulsy, které na ně působí, i svou vlastní pracovní účastí.“ Josef KOMÁREK, *Pracovní terapie na škole při státní psychiatrické léčebně v Kroměříži*, in: *Pedagogika* 4, 1954, s. 424.
- 48 V případě defektního školáka třeba v rámci školní pracovní výchovy, „aby se mohl vrátit jako platný člen společnosti do socialistické výroby.“ Bohumír POPELÁŘ, *Polytechnické vzdělávání na školách pro mládež vyžadující zvláštní péče*, in: František Ludvík (ed.), *Mládež vyžadující zvláštní péče*, Praha 1953, s. 92.





návky a alespoň minimální znalostí společensko-politických reálií.<sup>49</sup> Že šlo o vizi sdílenou, dokládá řada hlasů z místní praxe.<sup>50</sup>

Nejen Sovákův pedagogický optimismus čerpal z pavlovovského přesvědčení o tom, že nic nezůstává nepohyblivé a neměnné, vždy může být dosaženo i změny k lepšímu, jen když se uskuteční příslušné podmínky.<sup>51</sup> Přímo v rámci zvláštních škol takovou podmínku představovalo mimo jiné zvýšené úsilí učitelů v procesu vzdělávání a výchovy defektních dětí, jak dokazovali Jan Souček a Jan Doležal, rovněž pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického. Ti evidovali případy školáků určených k přeřazení, kteří však byli intenzivnější péčí učitele výchovně podchytení a nakonec se v normální škole osvědčili. Kritizovali v této souvislosti vřazování dětí do zvláštních škol, aby nepřekážely ostatním žákům ve školní práci,<sup>52</sup> byť přesně tak zněl jeden z argumentů vyjednávání podpory zvláštnímu školství na místní úrovni!<sup>53</sup> Souček s Doležalem ovšem tvrdili, že učitel prostě musí vzbudit zájem dětí o výuku.<sup>54</sup> U všech žáků zvláštních škol totiž předpokládali nějakou schopnost, kterou bylo možné výchovně rozvíjet. Zdůrazňovali přitom, že tato zařízení neposkytují školákům pouze redukované vědomosti a dovednosti, nýbrž že nabízí vědomosti a dovednosti rázu praktického umožňujícího dětem zapojení do pracovního procesu na pozicích, na nichž nejsou snížené rozumové schopnosti na překážku.<sup>55</sup>

V návaznosti na pavlovovsky orientované defektologické učení přišli Souček s Doležalem v konečném důsledku s rehabilitací zvláštních škol založenou na étosu práce

49 Anna LEBEDOVÁ, *Boj s přežitky buržoasní psychologie a pedagogiky v naší škole*, in: *Pedagogika* 1, 1951, s. 22–33.

50 „Škola má velmi pěknou dílnu, kterou plně využívá. Na všech žácích jsou viditelné kladné výsledky. Pocit méněcennosti je odstraněn, nápadná je až živelná touha po práci a neobyčejná radost z každého úspěchu. Prací ulamujeme i hroty výstřelků těžko vychovatelných dětí nebo dětí, jimž rodina nevěnuje výchovnou péči.“ SOkA Česká Lípa, fond MěNV Nový Bor, kart. č. 93/143, inv. č. 364, Doplněk ke zprávě o stavu a činnosti školy, s. 1. Podobně *Zhodnocení školní práce varnsdorfské zvláštní školy za školní rok 1954/55*: „Děti jsou vychovávány k hospodárnosti, k pořádku, k úctě k práci a aktivní účasti na budování socialistické společnosti.“ SOkA Děčín, fond ONV Rumburk, Výroční zprávy o školách, kart. č. 43, inv. č. 251, Zvláštní škola ve Varnsdorfu, *Zhodnocení školní práce, chování a prospěchu žactva za šk. R. 1954/55*, č. j. 276/55, s. 2.

51 Podobně Vladimír TARDY, *Význam učení I. P. Pavlova pro pedagogiku*, in: *Pedagogika* 2, 1952, s. 595–602.

52 Jan SOUČEK — Jan DOLEŽAL, *Příspěvek k problému výběru dětí do zvláštních škol*, in: *Pedagogika* 3, 1953, s. 285.

53 „V případě, že nebude v nejdůležitějších bodech této školy vyhověno [myšleno je hlavně financování školy, pozn. autor], může se stát, že KNV v Liberci nám tuto školu zruší. Děti by byly převedeny do národních škol a důsledky, které z toho plynou, jsou z předcházejících odstavců známé. Kázeňské a vychovatelské působení národních škol by tím velmi utrpělo, jakož i mravní výchova normálních dětí.“ SOkA Česká Lípa, fond MěNV Jablonné v Podještědí, inv. č. 308, Organizační KŠČ v Markvarticích, s. 2.

54 J. SOUČEK — J. DOLEŽAL, *Příspěvek*, s. 296.

55 J. SOUČEK — J. DOLEŽAL, *Příspěvek*, s. 285.



považovaném za součást nové socialistické morálky.<sup>56</sup> Prospěšnost a docenění člověka se v jejím pojetí odvíjely od jeho pracovního zapojení do procesu budování socialismu. Lze tak sledovat prosazování konkrétní hierarchie hodnot nového společensko-politického řádu, kterou Sovák, Lebedová či Souček s Doležalem odborně potvrzují — pro příště nešlo o fakt *dehonestujícího* přeřazení školáků do zvláštní školy, nýbrž o to, že se defektní děti mohly stát prostřednictvím pracovního výkonu plnohodnotnými členy budovatelského kolektivu<sup>57</sup> — rozhodujícím faktorem (sebe)identifikace a (d)ocenění člověka se nově stával pracovní výkon, ne snížený intelekt.<sup>58</sup>

V momentě přeřazení do zvláštní školy byl žák jistým způsobem identifikován — z hlediska státní evidence byl zařazen do určité kategorie předurčující přinejmenším možnosti budoucího pracovního uplatnění.<sup>59</sup> Zároveň mu ale socialistické (zvláštní) školství, alespoň to pavlovovsky prodchnuté, chtělo garantovat důstojný a užitečný život — prostřednictvím výchovného působení zvláštních škol vrůstalo defektní dítě do budovatelské společnosti jakožto platný člen socialistického kolektivu.<sup>60</sup>

Původně zdánlivě dané, biologické či genetické v osobě dítěte začalo být viditelné jako kulturně a společensky podmíněné. To je progresivní novinka rozcházející se

56 „Nová morálka se u nás projevuje již v četných nových zjevech národního života. Změnil se postoj pracujícího lidu k práci, množí se příklady nového, dobrovolného pracovního elánu, vyvěrajícího z vědomí, že pracující člověk u nás již nepracuje pro cizí zisk, nýbrž pro sebe, v zájmu národního celku. Vznik nové pracovní morálky u dělníků a rolníků — toť nejdůležitější zjev, v němž se nová morálka projevuje [...]“. Pavel REIMAN, *Nová morálka. Zbraň boje za socialismus*, Praha 1951, s. 29.

57 J. SOUČEK — J. DOLEŽAL, *Příspěvek*, s. 290.

58 „Z pedagogického optimismu vyrůstají hlavně tyto dvě tendence: a) bojovat o každé dítě, pokud jen možno, aby bylo vychovááno společně s ostatními dětmi, b) není-li vyhnutí a musí-li být některé děti dány do zvláštní školy, je třeba vytknout zvláštní škole podstatně vyšší cíle, než měla dříve, dát jí bohatší náplň a prohloubit její metody, aby se děti zde vzdělávané mohly v práci postavit po bok dětem ze škol normálních.“ J. SOUČEK — J. DOLEŽAL, *Příspěvek*, s. 294.

59 „Úkolem vyššího stupně je také orientace žáků k budoucímu povolání. Žáci se soustavně utvrzují v kladném poměru k manuální budovatelské práci a poučují se o různých povoláních a o pracovních, sociálních a mravních výhledech v nich.“ *Učební plán a učební osnovy (s organizačním řádem) pro školy zvláštní*, Praha 1949, s. 7.

60 Moment přerodu defektních dětí zachycuje Zpráva o zvláštní škole ve Vandsdorfu: „Přijetí žáci neměli pojmu o správném chování, o slušnosti a kázní. Letošního roku jsou teprve ukázněni, mají smysl pro konání povinností a pracují uvědoměle.“ SOkA Děčín, fond ONV Rumburk, Pololetní zpráva o školách, kart. č. 43, inv. č. 252, Zpráva o zvláštní škole k 29. 1. 1953, s. 2. Podobně „Do mičurinského zájm. kroužku získal uč. Kozák většinu žáků své třídy, kteří již nyní v zimě pečlivě ošetřují své rostlinky a pozorují proces růstu a klíčení neustále ve své třídě. Má to ohromný význam výchovný, kdy se nám z hrubců stávají dětsky prostí pěstitelé a ochránci — až žárliví na svou rostlinku — a tak se obrušují jejich hrubé hrany.“ SOkA Česká Lípa, fond MěNV Nový Bor, Zvláštní škola, kart. č. 93/143, inv. č. 364, Hovory s občany o škole — zpráva řed. školy, s. 4. Z pedagogicko-psychologické perspektivy: „Naším úkolem je tedy vidět před sebou stále dítě-člověka, kterého máme přivést k tělesnému a duševnímu zdraví a k zapojení do budovatelské práce celé společnosti.“ J. KOMÁREK, *Pracovní terapie*, s. 423.



s původním chápáním slabomyslných dětí coby apriorním problémem. Novinka ovšem srozumitelná a racionální konkrétně právě v podmínkách nové, proklamativně socialistické vědy přebírající paradigmatické inspirace z vnějšího sovětského prostředí. Jinými slovy — Sovák je relevantním pouze vůči určitým společensko-politickým okolnostem reprezentovaným například předsevzetím formovat nové socialistické lidi. Sovák a další tedy byli poplatní své době — ideovým a politickým podmínkám vpsujícím se do genealogie zvláštního školství a expertní defektologie. Byla na tom ale původní nápravná pedagogika a pomocné školství operující v liberálně-kapitalistickém prvorepublikovém řádu jinak?

## MOŽNOSTI INTERPRETACE

Podřízení jedince zájmům celku je předpokladem budování nové socialistické společnosti.<sup>61</sup> Tuto tezi ideologa komunistické strany Pavla Reimana lze myslet i v případě cílů a obsahů výuky a výchovy žáků zvláštních škol — československý stát se ujal defektního jedince tak říkajíc na účet národa a současně zdánlivě na úkor jeho individuální svobody s tím, že mezi aktérem a státem, potažmo společností, vznikala určitá očekávání a nároky.<sup>62</sup> Ze sledovaného období přitom doléhají povětšinou hlasy ministerských vyhlášek a nařízení, defektologických textů či pedagogů zvláštních škol, nikoli žáků. Pro ně a za ně je hovořeno, čímž se dostávají (nejen) v jim přisouzeném prostoru zvláštního školství do podřízené pozice.<sup>63</sup> Této situaci ale nelze rozumět pouze jako popření individuality (defektního) jedince vládnoucím režimem, ale rovněž jako stanovení podmínek, do nichž měl být aktér integrován, potažmo, které měly jeho osobitost formovat,<sup>64</sup> a jež současně slibovaly garantovat proměnu jeho postavení ve smyslu společenského uznání, ba svěbytné socialistické emancipace.

Teze (pavlovovské) expertní defektologie a představa o žákově budoucím emancipačním zapojení do pracovního procesu jsou výrazem optimistického přesvědčení pavlovovsky koncipované defektologie o překonávání fatality handicapu. To se očividně doplňovalo s dřívějším odmítáním společenské neúčinnosti a plýtvání pracovními silami — kdo nepracuje, ať nejí!<sup>65</sup>

61 P. REIMAN, *Nová morálka*, s. 21.

62 To ostatně deklaruje i Bohumír Popelář, viz pozn. 33. Konceptuálně H. L. DREYFUS — P. RABINOW, *Michel Foucault*, s. 33.

63 Ve snaze nabídnout defektním jedincům v podstatě novou identitu ovšem narážel zřejmý defektologický optimismus na jedno ne zcela očividné úskalí pojmenované Ervingem Goffmanem. Podle Goffmana nabízí vlastní i cizí skupina stigmatizovanému identitu ega: „[j]e mu řečeno, že pokud si osvojí správný postup (který to bude, to záleží na osobě hovořícího), podaří se mu vyrovnat se sám se sebou a stát se celým člověkem, dospělým člověkem plným důstojnosti a sebeúcty.“ Aktér tedy přijímá určité já. Nicméně „[t]oto já však, a jinak to ani nelze, bude cizincem přebývajícím v jeho těle, hlasem skupiny, jež mluví za něj a skrze něj.“ Erving GOFFMAN, *Stigma. Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*, Praha 2003, s. 143.

64 Michel FOUCAULT, *Myšlení vnějšku*, Praha 2003, s. 206.

65 *Ústava ČSR a SSSR. Učebnice pro osmý postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol*, Praha 1955, s. 121. Historika myslícího v kontinuitách ovšem přepadnou pochyby. Snadno totiž iden-





Opět může být zřejmé, co měl na mysli autor litoměřického *Memoranda*, když v souvislosti s preventivní rolí místní zvláštní školy psal o vytváření *kladného poměru k tělesné práci* či o *asociálních dospělých coby přítěži socialistické společnosti*. Defektní jednotlivec, tedy i absolvent zvláštní školy, byl pro budovatelský řád zajímavým. V případě pracovního využití na něj stát nemusel v rámci sociálního zabezpečení doplácet a koneckonců i jako rozumově slabší pracovník nakonec mohl přispívat pracovními výkony jeho síle.<sup>66</sup>

Je tedy nakonec opravdu možné identifikovat v pomyslném rodokmenu socialistického zvláštního školství stopu humanitních ideálů, socialistických zásad a morálky, jak bylo zmíněno v úvodu v souvislosti s *Učebním plánem a učebními osnovami pro školy národní?*

Jsem přesvědčen, že ano. Tedy přinejmenším v případě sovákovské defektologie rozvíjející po roce 1953 Pavlovo učení. Pracovní zapojení absolventů zvláštních škol do budování socialismu v emancipační intenci Součkově, Doležalově či Lebedové představuje jednu z dimenzí projektu uskutečňování nového řádu a civilizace socialistických lidí včetně těch defektních.<sup>67</sup> V kontextu pounorových poměrů totiž získal étos práce kvalitativně jiný a pavlovovsky orientovanou vědou i odborně podložený význam. Práce se stala eticky konotovaným prostředkem dosahování socialismu a budování proklamativně lepší společnosti.

Teze sovákovské defektologie reprezentovaly spolu se specifickým pojetím práce hodnoty nové socialistické morálky usilující mimo jiné o změnu vzájemných mezilidských a vnitrosociálních vztahů,<sup>68</sup> obecně pak o utváření nového člověka

---

tifikuje starší projev přesvědčení o produktivním využití *lidských zdrojů*, jak se například ve střeoevropském prostředí projevilo v myšlení rakouských a německých populacionistů v průběhu 18. století. V případě duševně nemocných je rovněž možno zmínit internační ústavy vznikající někdy uprostřed 17. století, v daném případě ve francouzském prostředí. V systému zdejší nucené práce chovanci tkali, předli a vyráběli předměty, jež byly za nízkou cenu prodávány. Pracovní povinnost zde mimo jiné hrála roli trestu a morální kontroly. Protože — a to je důležité v souvislosti s formováním vztahu žáků pomocných/zvláštních škol k práci — v utvářejícím se měšťanském světě byla nově definována největší neřest. Tou nebyla pýcha či chtivost jako kdysi ve středověku. Byla to zahálka coby nectnost počátků kapitalismu. V jejich zdech se ocitali lidé, kteří nemohli nebo nesměli být příslušníky společnosti. Zařízení zrcadlila to, co společnost uznávala či neakceptovala v chování jedinců. Ta zahálka, kvůli níž se mohly stát slabomyslné děti nezformované pomocnými, později socialistickými zvláštními školami zátěží společnosti. Konkrétně Michel FOUCAULT, *Psychologie a duševní nemoc*, Praha 1971, s. 64–65.

66 „Síla bojujících vojáků se měří podle počtu děl a pušek. Měříme tedy sílu bojovníků práce počtem praceschopných párů pracovitých rukou.“ Ladislav APPL, *Ruční práce ve zvláštní škole*, in: Nápravná pedagogika 25, 1949, s. 136.

67 „Ideový cíl, který je stálou náplní našeho vyučování: Postupně odstraňovat nedostatky žáků individuální pečlivou prací, pak přecházet na malé skupinky a s nejnynějšími pracovat v menších kolektivech případně v třídním kolektivu a tím přispět k výchově socialistického člověka i z dítěte duševně defektního.“ SOkA Česká Lípa, fond MěNV Nový Bor, Zvláštní škola, kart. č. 93/143, inv. č. 364, Hovory s občany o škole — zpráva řed. školy, s. 3.

68 P. REIMAN, *Nová morálka*, s. 7.





stalinské éry.<sup>69</sup> Defektním jedincům chtělo nové expertní vědění nabízet hodnotný život v rámci socialistické společnosti, nikoli na jejím okraji. Zde je třeba domyslet zásadní konstelaci: defektologie a zvláštní školství pracující právě i s *mládeží vyžadující zvláštní péče* sice vztahovaly defektní školáky automaticky vůči dětem normálním, tj. vymezovaly je jako *jiné*, nicméně přece je nepovažovaly a priori za definitivně *ne-normální*.

V konečném důsledku tedy docházelo k redefinování, respektive prosazování nové normality ve vztahu k defektním lidem vytyčené ideálem naplňování pracovních výkonů chápaných ovšem ne jako slepě plněná povinnost přicházející k defektnímu jedinci „zvenčí“, jak výše ukazuje historický exkurs, nýbrž jako výsostně morální hodnota. Právě i pavlovovsky orientovaná defektologie jakožto konkrétní aspekt pravdy socialismu vyjednávala nové vytyčení hranice oddělující náš „vnitřní“ prostor normálního, čili politicky zformovaného a v daném případě především pracovně angažovaného, a okrajové prostředí ostrakizovaných a vylučovaných individuů ocitajících se mimo prosazované budovatelské hodnoty a identity.<sup>70</sup>

Sovákovská defektologie a na ní navazující vize kvalitativně nového zvláštního školství potvrzuje, že (produkce) vědění není nezávislé na politické moci, ale že se s ní naopak jednoznačně prolíná. Předpavlovská domácí speciální pedagogika korelovala s potřebami a preferencemi kapitalistického buržoazního řádu: dohlížela a kontrolovala. Sovákovská vycházela z prostoru socialismu: chtěla — i přes rovněž přítomný aspekt dozoru — emancipovat člověka. Jistě, podchycení defektní části populace a její udržení v prostoru aktuálně preferovaných socialistických norem představovalo úsilí o kontrolu a „optimalizaci“ jednání i těch, nad nimiž mohl stát vykonávat prostřednictvím zvláštních škol zřejmý dohled. Poúnorový stát činil defektní lidi na sobě závislými — jejich prospěch spojoval v důsledku s prospěchem vlastním, respektive prospěchem konkrétního politického zřízení. To však nemění nic na progresivně sovákovské vědy docenující a normalizující defektní aktéry.

## RÉSUMÉ:

The form of Czechoslovak schools after the start of the communist dictatorship was defined by the laws of 1948, 1953 and 1960, which introduced a dispositive of formative action reflecting the needs of the ruling order in the field of raising young generations to become builders of socialism identified with the regime. Institutional organisation as well as the content of education integrated the actors into the system of suitable education and hence assigned them certain roles in the socialist society. Attention was focused on all educatable children, even children with physical disabilities or reduced mental capabilities, i.e. pupils of *schools for youth requiring special care*. They were also a part of the population that was supposed to be organised and led by the Czechoslovak state.

*Schools for youth requiring special care* reflected children's abilities. They attempted to educate youths, get them out of social isolation, prepare them for practical life and enable them to gain socially beneficial work. In the system of *schools for youth requiring special care*, *special schools* were for

<sup>69</sup> Thomas LEMKE, *Biopolitik. Zur Einführung*, Hamburg 2007, s. 25.

<sup>70</sup> Obecně o hodnotách a normách *normálního* a *patologického* viz Georges CANGUILHEM, *Poznávání života*, Praha 2017, s. 174–189.

children of defective mental development. These children became the object of attention of modern defectology based on the teaching of the Soviet physiologist and psychologist Ivan Petrovich Pavlov.

Contemporary defectology and pedagogy aimed to rehabilitate special schools — their attempts were based on promoting the ethos of work, which was considered to be an important part of the new socialist morals. From that point of view, one's beneficiality benefit and appreciation were based on his/her engagement in the process of building socialism. It was not about the dehonouring act of moving children to special schools but about the fact that through engaging in the work process, defective children could become full members of the society building socialism. The important factor of (self-)identification and appreciation of an individual was now his or her work performance, not lowered intellect.

The defectology theses and the idea of a pupil's future engagement in the work process are an expression of the optimistic belief of fatality rejecting the sciences about overcoming handicaps, correlating with rejection of social uselessness and wasting of labour. Together with the specific viewpoint of work, the expert theses of communist defectology expressed the values of new socialist morals, which attempted to change mutual interpersonal and social relations and, in general, to create a new man of the Stalinist era. It offered defective individuals the possibility to live a full life in socialist society, not on its fringes.

Finally, the new normality was promoted in relation to defective people — it was a normality defined by the ideal of work performance. It was defectology as a specific aspect of the truth of socialism, which negotiated or even constructed a new definition of the boundary separating our "inner" space of the normal (or politically formed and in this case mainly work-engaged) from the outside space of the ostracised and excluded individuals outside of the promoted values and identities.

