

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra: Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro základní školy – 1. stupeň

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Individual education

Éducation individuelle

Autor:

Ondřej Hůlek

Podpis:



Adresa:

Nad Březinkou 2077

547 01, Náchod

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
104	24 027			36	

V Liberci dne: 10. 12. 2009

UNIVERZITNÍ KNIHOVNA
TECHNICKÉ UNIVERZITY V LIBERCI



3146135782

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Ondřej Hůlek
adresa: Nad Březinkou 2077, 547 01 Náchod
studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň
Název DP: **Individuální vzdělávání**
Název DP v angličtině: Individual education
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková
Konzultant:
Termín odevzdání: ZS 09/10 (12/09)

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 2009-04-28



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Ondřej HŮLEK

Datum:

10. 6. 2009

Podpis:



1. st. 28

KPV/2

104 p.

100
V 68/10 P

Název DP: INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Cíl: Cílem diplomové práce je charakterizovat individuální vzdělávání, jeho historii a možnosti rozvoje. Informace budou dány do souvislostí se zahraničními zkušenostmi jak v zámoří, tak v evropském prostoru a budou nastíněny možnosti využití moderních technologií v této oblasti.
Diplomová práce bude vypracována samostatně a při jejím zpracovávání bude použita pouze literatura uvedená v seznamu literatury.

Požadavky:

Metody: teoretické metody - komparativní studie a historická metoda, analytická a syntetická metoda, kvalitativní a kvantitativní metody, interakce a kombinace metod

Literatura: Flegl, V.: Člověk a lidská práva: sbírka úmluv a deklarací. Praha: Spektrum, 1990, ISBN 80-7107-000-9.
Holt, J.: Jak se děti učí, Agentura Strom, Praha 1995, ISBN 80-901662-7-X.
Nakonečný, M.: Lexikon psychologie, Vodnář, Praha 1995, ISBN 80-85255-74-X.
Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-063-4.
Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Portál, Praha 1998, ISBN 80-7178-216-5.
Domácí školství. In DOMÁCÍ ŠKOLSTVÍ. Bulletin Občanského institutu. Praha 1997, č.1, 19 s.
Jůva, V. sen. & jun. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 1997, ISBN 80-85931-43-5.
Thomas, A.: Educating children at home., Cassell, 2. vyd., London 1999
Freiová, M.: Domácí škola: americká zkušenost, Občanský institut, Bulletin OI č. 3, Praha 1996
Holt, J.: Proč děti neprospívají, Agentura Strom, Praha 1994, ISBN 80-901662-4-5

Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Liberci dne 11.12.09

Ondřej Hůlek



Velmi rád bych na tomto místě poděkoval PhDr. Jitce Josífkové, která mi poskytla řadu rad a celkovou podporu. Moje poděkování také samozřejmě patří i mé manželce a dětem. Ti mi umožnili studium oboru, který mě baví. Pracovníkům Pedagogické fakulty TUL pak patří můj upřímný dík za ochotu a nefalšovanou vstřícnost při vyřizování všech mých studijních záležitostí.

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Ondřej Hůlek

DP - 2010

Vedoucí DP: PhDr. Jitka Josífková

Anotace

Cílem diplomové práce bylo nastínit historii a současnost individuálního vzdělávání u nás i ve světě a na základě probíhajícího vývoje ukázat jeho perspektivy a možnosti při jeho realizaci.

Práce by mohla být přínosem pro zájemce o alternativní vzdělávací formy a mohla by se stát východiskem při zjišťování hranic individualizace ve vzdělávání a při řešení praktických problémů spojených s budoucím vývojem v této oblasti.

Průzkum pak ukazuje zkušenosti účastníků individuálního vzdělávání v rámci jedné rodiny.

INDIVIDUAL EDUCATION

Annotation

The objective of the diploma work was to describe the history and the current status of individual education in the Czech Republic and in other countries and to discuss the possible future developments in this area as well as the potential for the implementation in practice.

The work could be useful for those interested in the study of alternative forms of education. It can also serve as the starting point for determination of the limits of individualisation in education and it can help resolving practical issues affecting the future developments in the researched area.

The investigation shows us the experiences of the participants of individual education within the framework of only the family.

ÉDUCATION INDIVIDUELLE

Annotation

Le but de cette thèse est de présenter l'histoire et le présent de l'instruction à la maison dans notre pays et dans le monde. En se basant sur le développement actuel, la thèse montre les perspectives et les possibilités de celle-ci.

Cette thèse peut fournir des informations à ceux qui s'intéressent aux méthodes alternatives d'éducation. Elle peut être le point de départ pour trouver des limites d'adaptation ainsi que pour trouver des solutions aux problèmes liés à ce domaine.

L'enquête montre l'expérience des membres d'une famille pratiquant l'instruction à la maison.

KLÍČOVÁ SLOVA

Individuální vzdělávání

Individual education

Éducation individuelle

Domácí škola

Homeschooling or Homeschool

Instruction à la maison

Školství

Educational system

Éducation

Alternativní

Alternative

Alternatif

Vzdělání

Education

Formation, Éducation

Obsah:

Úvod	9
1. Vymezení pojmu	11
2. Historie individuálního vzdělávání	12
2.1. Počátky individuálního vzdělávání – počátky školství.....	13
2.2. Individuální vzdělávání ve středověku – práce a víra.....	16
2.3. Individuální vzdělávání v období renesance – rozumný jedinec.....	19
2.4. Individuální vzdělávání v 17. a 18. století – změna poměrů.....	21
2.5. Tereziánské reformy – vzděláním k rozvoji říše.....	26
2.6. Individuální vzdělávání od konce 18. do počátku 20. století – hledání cest.....	27
2.7. 20. století, pedagogika a reformní směry – výchova individualit v praxi.....	29
3. Moderní individuální vzdělávání	36
3.1. Historie moderního individuálního vzdělávání – počátky a současnost v zámorí.....	36
3.2. Situace v Evropě.....	40
4. Vývoj individuálního vzdělávání v ČR po roce 1989	41
4.1. Společenské změny po roce 1989.....	41
4.2. Počátky individuálního vzdělávání v ČR.....	43
4.3. Individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ.....	47
4.4. Zahájení pokusného ověřování na druhém stupni ZŠ....	48
4.5. Obsah Vyhlášení.....	49
4.6. Individuální vzdělávání a zákon.....	51
5. Diskuze kolem individuálního vzdělávání	54
5.1. Argumenty v diskuzi kolem individuálního vzdělávání...54	
5.1.1. Argumenty podporující individuální vzdělávání.....	54
5.1.2. Argumenty proti.....	58

6. Individuální vzdělávání v současných společenských souvislostech – možnosti a perspektivy jeho vývoje	62
6.1. Vzdělání v současné společnosti	62
6.2. Multimediální vzdělávání	67
6.3. Učitel a žák v multimediálním světě	69
6.4. Multimediální vzdělávání a požadavky na jeho účastníky	70
6.5. Pozice škol v informačním světě	71
6.6. Vzdělání a trh práce	73
7. Úloha státních orgánů	76
7.1. Současná úloha státu	76
7.2. Možná a budoucí úloha státu v rozvoji individuálního vzdělávání	76
7.3. Státní podpora	78
7.4. Formy státní podpory	79
8. Zkušenosti účastníků domácího vzdělávání	80
8.1. Popis sledovaného vzorku	81
8.2. Popis metody kvalitativního průzkumu	82
8.3. Výsledky a jejich rozbor	82
8.3.1. První účastník – Johana (19)	82
8.3.2. Druhý účastník – Adéla (17)	86
8.3.3. Třetí účastník – Julie (14)	89
8.3.4. Čtvrtý účastník – Ilona (37)	92
8.3.5. Pátý účastník – Ondřej (40)	96
8.4. Shrnutí	97
Závěr	98
Literatura	100

Úvod

Důvodů, které mě vedly k vybrání tohoto tématu mé diplomové práce, byla celá řada. Moje první setkání s individuálním vzděláváním, jen minimálně závislým na školském systému, proběhlo v Kanadě, kde se v odlehlých oblastech některé děti vzdělávaly prostřednictvím homeschoolingu a školu navštěvovaly jen v případech, kdy bylo nutné ověřit, zda při jejich vzdělávání vše probíhá podle plánu.

V naší rodině došlo k tomu, že děti, kterých máme celkem pět, začaly postupně dorůstat do školního věku. Dostali jsem se tak do situace, kdy jsme s manželkou při hledání té nejvhodnější školy zjistili, že v našem městě není žádná taková, která by nám svým způsobem práce vyhovovala. Jako jedna z nejpřirozenějších reakcí na toto zjištění se nám jevila následná snaha zařadit naše nejstarší dítě do systému pokusného ověřování domácího vzdělávání na 1. stupni základních škol. V té době byla legislativní situace velmi výrazně odlišná od té současné. Po zjištění všech možných úskalí, nástrah a informací jsme začali naše dítě vyučovat doma v tzv. domácí škole. Spolupráce s kmenovou školou byla na velmi profesionální úrovni a praktické zkušenosti postupně ukázaly, že se jednalo o velmi dobrou volbu. I přes některá úskalí jsme nakonec byli velmi rádi, že jsme byli součástí tohoto experimentu. Z celkového počtu pěti dětí tedy nakonec domácí školou prošly tři. Nejmladší dvě děti se už, vzhledem k zaměstnání manželky, vzdělávají obvyklým způsobem. Je nutné přiznat, že úroveň některých základních škol v našem městě vzrostla a nemáme s tímto stavem mnoho problémů. Osobní dlouholetá zkušenost byla tedy jednou z příčin, proč jsem zvolil toto téma.

Druhým (neméně závažným důvodem) pak byl velmi rychlý rozvoj všech komunikačních technologií. Moderní technologie potom kladou na vzdělávací systémy nárok odlišné od předešlých dob. Tyto vzdělávací systémy by se pak měly co nejpružněji

s těmito změnami vypořádat a reagovat na ně co nejefektivnějším způsobem. Moderní technologie pak samy o sobě poskytují nebývalé možnosti ve všech oblastech života, což platí samozřejmě i pro školství. Věřím, že právě moderní technologie a jejich využití ve vzdělávání povedou v budoucnosti k maximálnímu možnému zefektivnění výchovně - vzdělávacího procesu. Individuální vzdělávání, ať už v podobě na kterou jsme zvyklí, nebo ve formách zcela jiných, je pak jednou z cest, kudy by se mohl vzdělávací systém postupně ubírat. Prozkoumání všech možností, hledání cest a koordinace aktivit ve školství s celospolečenským vývojem, je pak nezbytným předpokladem k ekonomickému pokroku a celkové prosperitě.

Ve své diplomové práci bych se ne jedné straně velmi rád soustředil na vymezení pojmu a historii individuálního vzdělávání v České republice, jeho vývoji po roce 1989 i současnou situaci v Evropě i zámoří, na straně druhé bych rád věnoval pozornost i možnostem, které nám poskytují současné technologie a masivní integrace Evropy.

Věnovat se budu také změnám společenských požadavků kladených na školství a tomu odpovídající flexibilitě současného školského systému.

Poslední část této práce se pak věnuje výpovědím účastníků domácího vzdělávání a jeho celkovému hodnocení. Na zkušenostech jedné rodiny je ukázán příklad vnímání domácí školy a využití možností individuálního vzdělávání do budoucna.

1. Vymezení pojmu

Individuální vzdělávání, v našich podmínkách nazývané domácí (často také „domácí škola“), je v cizině nazýváno pojmem homeschooling nebo home education. Jedná se o formu vzdělávání, kdy toto není uskutečňováno prostřednictvím přítomnosti dítěte ve škole, ale obvykle je poskytováno doma. Rodiče tímto krokem přebírají úlohu školy a zavazují se, že budou plnit požadavky, které na ně vzdělávací systém klade. Dítě je tedy vzděláváno takovým způsobem, který naplňuje obvyklé vzdělávací standardy v dané zemi. Takové podmínky individuálního vzdělávání platí vesměs ve všech státech, kde je uskutečňováno. Nejinak je tomu i v České republice. Škola, která úroveň pokroků konkrétního dítěte garantuje a organizačně vypomáhá, několikrát ročně podrobí takové dítě přezkoušení (zákonem je u nás dána nutnost jej provést dvakrát). Toto přezkoušení je pak ukazatelem kvality, měřítkem pro posouzení celkové úrovně vzdělávacího procesu.

Při pohledu skrze optiku homeschoolingu se jako problematický jeví pojem „povinná školní docházka“. Ten v těchto souvislostech postupně ztrácí svůj význam a měl by být nahrazen spíše pojmem „povinné vzdělávání“ nebo čímsi podobným (na totožném základě). Individuální vzdělávání, jako alternativní způsob výuky, je totiž v protikladu s povinnou školní docházkou a už ze samotné podstaty ji nemůže naplňovat.

Vzhledem k tomu, že mám s domácí školou poměrně bohaté zkušenosti (tři z pěti mých dětí domácí školou prošly) a zároveň jsem učitelem na základní škole, je tato oblast v popředí mého zájmu. Jedná se o alternativní formu vzdělávání, která patrně nikdy nenaroste do masových rozměrů a „neohrozí“ existenci klasických škol. Nabízí ale možnosti jak pro děti zdravé, tak pro děti handicapované (na rozdíl od klasické školy zde běžné pojmy jako inkluze apod. ztrácejí smysl). Současná úroveň informačních

technologií pak poskytuje plnohodnotné vzdělávací prostředky. V sepjetí s bohatým sociálním životem by pak tyto prostředky mohly tvořit prvotřídní startovací plochu pro vstup do života.

Úhel pohledu, pod kterým nahlížíme na individuální vzdělávání, může být různý. Předně je nutné říci, že rodiče tímto krokem přebírají zodpovědnost za vzdělávání svého dítěte a zčásti ji tak snímají ze státu. Do procesu výuky pak bývají často zapojeni nejen rodiče, ale i ostatní členové rodiny (sourozenci, prarodiče). Z hlediska legislativního se pak jedná o formu vzdělávání, kdy jedinec bývá vyčleněn ze zaběhnutého systému a jsou mu dána jiná kritéria, než ostatním vrstevníkům. V neposlední řadě má pak individuální vzdělávání zásadní vliv na fungování celé rodiny, která touto volbou určí svůj životní styl a poznamená i své sociální vazby jak uvnitř sebe, tak mnohdy i vzhledem k okolí. Rodina se tímto krokem do jisté míry vyhraňuje a vymezuje vůči celé společnosti, samotnému školství i svému okolí.

Individuální vzdělávání je formou v našem prostoru novou a nepříliš známou. V jiných evropských, a obzvláště pak zámořských zemích, se jedná o způsob vzdělávání, který je používán mnohem déle a ve větší míře.

Pojem individuální vzdělávání je pak synonymem s dříve zavedenými pojmy „domácí škola“ a „domácí vzdělávání“.

2. Historie individuálního vzdělávání

Není v možnostech této práce detailně se zabývat historií individuálního vzdělávání v celé jeho šíři. Je zřejmé, že v průběhu historie byly hranice ve vzdělávání velmi neostré a měnily se dle momentálních společenských vztahů a celkové situace. *„Výchova jako uvědomělá organizovaná a cílevědomá oblast sociální činnosti má společenskohistorický charakter. Zároveň se změnami společenského zřízení se mění i její cíle, formy a prostředky.“* [1]

Obecně tedy lze říci, že výchova a vzdělávání prošlo v průběhu historie velmi výraznými změnami. Na vývoj individuálního vzdělávání můžeme poukázat pouze ve zkratce a v potaz vezmeme převážně souvislosti, které mají vliv i na současnost.

S jistotou lze ale tvrdit, že státem organizované školství je mladšího data, než vzdělávání individuální, jehož historie sahá až do počátků výchovy jako takové.

2.1. Počátky individuálního vzdělávání – počátky školství

Absence písemných zpráv z počátků vývoje lidské společnosti nás vede často pouze k domněnkám. Archeologické nálezy nám pak dávají přesnější představu o podobě tehdejšího života.

Vezmeme jako základní představu o individuálním vzdělávání tu, že dítě je namísto v organizovaném školním prostředí vzděláváno v prostředí domácím, nejčastěji pak svými rodiči nebo příbuznými. Dle tohoto pohledu je evidentní, že tento typ vzdělávání je zakořeněn v samotných počátcích lidské existence, kdy rodina, tlupa, či kmen předávaly následujícím generacím veškeré vědění té doby. Tak se tomu dělo po většinu času existence lidstva až do vzniku prvních organizovaných škol ve starověku. Běžným postupem při předávání všech vědomostí a dovedností tedy byl přirozený přenos z generace na generaci.

V průběhu starověku dochází k rozvoji lidského vědění a prohlubování ekonomických vazeb mezi jednotlivými národnostmi a teritorií. Vznikají nové vědy, které slouží k detailnímu poznávání okolního světa. Astronomie, medicína a matematika již nevystačí s přenosem informací tradičním způsobem z generace na generaci. Nezbytností se stalo používání písma. To se pak (přibližně ve 4. tisíciletí př. n. l.) stalo médiem, s jehož pomocí můžeme v řadě

starověkých kultur zaznamenat obrovský, až revoluční, rozvoj věd. Vazby ekonomické se prohloubily takovým způsobem, že orientace v nich se stávala velmi obtížnou. Ke správnému pochopení a evidenci těchto vztahů opět sloužilo písmo.

Znalost písma a vědních oborů byla ale vymezena obvykle pouze úzkému okruhu kněží nebo jinak privilegované kastě. V žádné ze starověkých kultur nebylo běžné, a mnohde ani žádoucí, aby přístup k vědeckým poznatkům a znalosti písma měl obyčejný člověk. Pokud víme o existenci organizovaných škol, navštěvovali je pouze děti z vyšších společenských vrstev. Doklady o vzdělávání ve vrstvách nižších naznačují, že k němu docházelo pouze v okruhu rodiny.

Přestože ve většině kultur vznikají první školy, i když nejsou určeny každému, *kultura židovská* si i nadále uchovává svoji svébytnost. Nejvyšší autoritou nebyl ani stát, ani náboženství, nýbrž samotný bůh. Při předávání jeho zákonů a příkazů byl absolutní autoritou otec rodiny. Školní výchova zde neexistovala vůbec, celé vzdělávání probíhalo ryze formou individuální. Na první pohled se zdá, že výchovně vzdělávací proces byl jen omezeného charakteru. Faktem ale zůstává, že tento způsob zajistil vynikající dostupnost vzdělání všem dětem, což bylo velmi pokrokové a v okolním geopolitickém prostoru neobvyklé. Ke vzniku prvních židovských škol dochází až v průběhu 1. století n. l.

V evropském prostoru a rozvinutých civilizacích se vzdělávání dětí organizovalo. Naprostým vrcholem starověké vzdělanosti byly pak kultury řecká a římská.

Starověké Řecko nemělo pevně daný systém vzdělávání, neboť nebylo centralizované a politická a vojenská moc byla rozdrobena. *Spartské* děti byly vychovávány v duchu podřízení se státním zájmům. Struktura obyvatelstva diktovala vládnoucí třídě neustálou vojenskou pohotovost. S tím souviselo i samotné vzdělávání. Děti se individuálně vzdělávaly pouze do svých sedmi

let. To se dělo v okruhu rodiny. Základní mravní charakteristiky, kterými byly zdatnost, odvaha a ochota schopnost podřizovat se bez odporu rozkazům, byly formovány právě v tomto období. Ve věku sedmi let přebírá výchovu dětí stát a dítě je do svých osmnácti let vychováváno ve státě řízeném ústavu k vojenské zdatnosti a disciplíně. Svobodným, na vojenském výcviku nezávislým, se každý stává až ve svých třiceti letech, kdy končí povinná vojenská služba. Tento systém měl zajistit stabilitu uvnitř městského státu, ve kterém žilo mnohonásobně více otroků než svobodných občanů (9000 svobodných rodin vlastnilo přibližně 250 000 otroků). *Athénská* výchova naopak spočívala ve spojení výchovy tělesné s výchovou mravní a rozumovou. I zde pak jsou děti do sedmi let v rukou chův a rodičů a po uplynutí tohoto věku se výchova odehrává ve speciálních ústavech. Zajímavostí je, že stát zde nemá absolutní kontrolu nad vzděláváním. Ústavy jsou ve soukromých rukou a státu připadala úloha jakéhosi „vrchního dozoru“.[2]

V počátcích *Římské říše* byly děti vedeny k práci na poli a k ovládání zbraně. Z rozumové výchovy si osvojovaly obvykle od matky elementární vzdělání v počátcích čtení, psaní a počítání. Učily se i zpěvu náboženských písní. Otec zajišťoval výživu a bezpečnost rodiny.[2] V dalších fázích se vzdělávání počalo organizovat, vznikaly soukromé školy, zvané *ludi*, kde vyučovali propuštění otroci či vojáci základním dovednostem jako čtení, psaní, počítání a znalosti zákonů. Děti byly vzdělávány svými rodiči do věku sedmi let, pak přecházely právě do těchto škol. Římským ideálem byla maximální organizace státu. Tomu byl také podřízen systém školství. Římané zavrhovali řecké ideály harmonického spokojeného života a upřímně jimi pohrdali jako změkčilými. Římská výchova byla veskrze vojensko – náboženská. Příklon k řecké vzdělanosti přichází postupně až v císařské éře (od počátku našeho letopočtu až do r. 476). Objevují se zde první didaktické

zásady, které formuloval Lucius Seneca (4 př. n. l – 65 n.l.). Jako hlavní uváděl individuální přístup k dítěti, správné podněcování zdravé ctižádosti, význam učitelova příkladu a škodlivost neúplného vědění. ^[3] Marcus Fabius Quintilianus (přibližně 35 – 95 n. l.) byl prvním teoretikem římské výchovy. Přednost dával školám před individuálním vzděláváním. Nejvyšší význam přikládal samotné osobnosti učitele jako příkladné vyzrálé osobnosti. Rozvinul a formuloval celou řadu didaktických pravidel (například o častém střídání činností) a při nabývání vědomostí je třeba postupovat po předem určených krocích: napodobování, teoretické poučení a cvičení.

Ve starověku tedy individuální vzdělávání postupně přestává mít zásadní význam a ve vyspělých civilizacích jej začíná nahrazovat organizované školství. Dítě je individuálně vzděláváno pouze ve svém raném věku v souladu s potřebami společnosti, posléze je umístěno do školy. Intenzivní individuální vzdělávání je vyhrazeno pouze vyšším vrstvám. Školství začíná fungovat v závislosti na státu a jeho prostřednictvím jsou dětem vštěpovány základní pilíře státní politiky.

2.2 Individuální vzdělávání ve středověku – práce a víra

Změnou poměrů v Evropě dochází k naprosto novým nárokům na vzdělání. Rozpad Římské říše vedl ke zcela novým okolnostem na většině území Evropy. Bylo nutné zavést nový způsob vzdělávání obyvatel. Ihned v raných fázích středověku, ruku v ruce s šířením křesťanství po Evropě, získává monopol na vzdělávání církve. S misionářskou činností vyvstává problém s nedostatkem kněží, kteří by tuto činnost prováděli. Vznikají tak klášterní a katedrální školy, které mají za úkol vychovávat nové duchovní. Ráz těchto škol byl tedy víceméně teologický. Církve ale ovládla i vzdělávání individuální, které ovšem nebylo rozšířeno

masově, ale týkalo se pouze vládnoucí feudální třídy, později pak i nově vzniklé, ekonomicky velmi silné, třídy měšťanů a obchodníků. I zde ale, stejně jako ve školách církevních, byli žáci podrizováni autoritě a nebylo nikterak na místě zpochybňovat církevní dogmata. Veškerá pravda byla dána Písmem svatým a pochyby o těchto imperativech nebyly připouštěny. Církev si tímto způsobem upevňovala moc ve společnosti v průběhu celého středověku. Tak tomu bylo až do nastolení zcela nových společenských vztahů zapříčiněných vědeckými objevy a rozvojem manufakturní výroby a obchodu, což vedlo k naprosto jiným požadavkům na vzdělávací systém.

Světské vzdělávání se ve středověku ubíralo dvěma směry. Ty spolu neměly mnoho společného. Individuální vzdělávání v nich pak hrálo nezastupitelnou roli. Společnost se dělila na velmi ostře oddělené vrstvy. Jiný způsob vzdělávání probíhal v prostředí *feudálů*, jiná výchova pak mezi *prostým lidem*.

Ve šlechtických kruzích jsou děti vychovávány buď k jejich budoucnosti rytířské, nebo k budoucnosti duchovní. Rytířská výchova probíhala ve službách jiného šlechtice nebo rytíře. Samotné vzdělávání v tomto případě církev neprováděla. Mezi hlavní dovednosti patřilo správné stolování, dvornost k dámám, ušlechtilé chování, zpěv a hudba. Mezi hlavní náplně ale patřily i zásady křesťanského náboženství. Můžeme tedy vidět, že i zde církev, i když nepřímě, měla zásadní vliv na vzdělávání. V oblasti výchovy duchovních to samozřejmě platilo dvojnásob. Šlechtické dívky byly vzdělávány domácími duchovními, případně mnichy v klášterech. Hlavní žádané dovednosti bylo čtení, psaní, modlitby a žalmy, někdy i počátky latiny. Dále pak ruční práce, hudba a zpěv.

Hlubší vzdělání nebylo považováno za nutné, ale spíše za neslučitelné s mravním životem. Hlavním požadavkem byla výchova v úctě k bohu a naplnění křesťanských životních zásad.

Případné vzdělání nad rámec těchto schémat pak mohlo vést k odvádění pozornosti od církevních imperativů. Dokonce i věda byla v područí církve a jen potvrzovala církevní učení.

Vzdělávání prostého lidu se odehrávalo převážně v kruhu rodiny, kde každý získával praktické dovednosti nezbytné pro život. Zde tedy docházelo k předávání technicko – pracovních znalostí a dovedností z generace na generaci. Vyšší formy vzdělávání probíhaly pouze ve formě kázání a zpovědi v místní církevní komunitě. Nic jiného nebylo žádoucí, protože hlavním cílem církve i feudálů bylo udržet poddaný lid v poslušnosti před panstvem a před bohem. Tím totiž bylo zajištěno udržení moci a efektivní fungování tehdejších ekonomických vazeb a celého systému.

Po celý středověk je vzdělávání v područí církve. Ta se stává jeho nositelem. Organizace škol je plně podřízena jejím zájmům. I v kruzích, kde individuální vzdělání probíhá, má na něj církev zásadní vliv. Tímto způsobem dochází k upevňování její moci a pronikání do nejvyšších společenských vrstev. Na druhou stranu musíme říci, že se církev stává nositelem vzdělanosti a její sumarizace tehdejšího vědění se pak stává odrazovým můstkem v dalších historických epochách.

Individuální formy vzdělávání, jak zde bylo řečeno, pronikají do všech společenských vrstev. Z dnešního pohledu se jednalo o vzdělanost do jisté míry omezenou a optikou dnešních měřítek nedostačující. Společenský požadavek ale bezesporu naplňovala beze zbytku. Vznik univerzit pak v řadě oblastí Evropy posouvá vzdělání mimo vliv církve a napomáhá tak rozvoji věd. V mnoha ohledech lze pak hovořit i o univerzitním vlivu politickém, zapomenout nelze na jejich podíl na masivním rozvoji společnosti v období renesance.

2.3. *Individuální vzdělávání v období renesance – rozumný jedinec*

Středověk ve své klasické podobě vyčerpал své možnosti rozvoje v průběhu 14. a 15. století. Na tento popud pak přichází období, které se vyznačuje odklonem od středověkého způsobu myšlení a zpochybnění moci církve. Rozvoj výrobních sil vedl ke vzniku manufakturního způsobu výroby, což nastolilo zcela nové společenskoekonomické vazby. Díky těmto změnám vzniká zcela nová společenská třída – buržoazie. Společenské změny jsou překotné, stávající řád je neudržitelný. Středověké vědění bylo překonáno a obrovský rozmach námořních objevů dokonce zpochybnil dosavadní výklad světa. Do popředí se dostávají vědy a umění. Jako příklad jsou brány starověké civilizace Řecka a Říma. Církev postupně ztrácí svůj vliv na určování způsobu výkladu světa. Jako hlavním motivem lidského poznávání se už nejeví touhy být blíže bohu, ale používání rozumu. Základem se stává poznávání přírody, tělesná zdatnost a sebevědomí, což je v ostrém rozporu s ideálem středověkého člověka jako bytosti pokorné a plně oddané vrchnosti a bohu. Osvobození se kulturní a veskrze lidské nazýváme humanismem. Nový člověk se snaží vymanit ze zkostnatělých tradic, uplatňuje svá práva a o světě kolem sebe kriticky přemýšlí – obrací se k sobě samému. Člověk se stává individualitou, rozvinutou osobností. Jedinec má právo prosazovat svoje zájmy a cíle. V průběhu renesance tedy dochází nejen k rozvoji zámořských objevů a vědy, ale i umění ve všech svých podobách. Renesanční umělci se mnohdy zabývali (souběžně s uměleckou tvorbou) i vědeckými disciplínami, které souvisely s jejich dílem (optika, perspektiva).

Tyto faktory jsou pak živnou půdou pro vznik nových teorií vzdělávání, které takovým požadavkům vyhovují. Do popředí se dostává osobnost dítěte a vyučování má být vedeno tak, aby se rozvíjela jeho osobnost. Výukové metody by měly být v naprostém

souladu s těmito požadavky a poprvé v historii je jim věnována pozornost odpovídající jejich významu.

Vědecké objevy měly takřka revoluční charakter, řada vynálezů a objevů změnila celospolečenské klima. Státní moc se stala zcela nezávislou na církevní autoritě, vzdělání je poskytováno se smyslem upřednostnit radost ze života pozemského před vidinou života posmrtného.

Pedagogové doby renesance ostře odsuzují středověký způsob výchovy i celkový systém vzdělávání (školství). Formalismus ve vyučování je pro ně tím nejhorším možným prohřeškem, disciplína středověkých škola je nahrazena postojem vlídnějším a založeném na potřebách dítěte. Vyučovací metody se staly názornými a aktivizačními. Studium přírodních věd, z nichž některé byly zcela nové (botanika, zoologie) se stalo přirozenou součástí vyučování. Nemalá pozornost byla také věnována tělesnému a uměleckému rozvoji člověka. To mělo svůj předobraz v antickém ideálu člověka. Společným jazykem vzdělanců se stala latina, běžná byla výuka antické literatury a filozofie. Hlavním cílem bylo celkové zušlechtění jednotlivce.

Období renesanční ale bylo zároveň obdobím, kdy vzdělávací systémy, ještě stále bez pevně daných obrysů, hledaly cestu, kterou se propříště vydat. Školy byly zřizovány často i nadále církví, mnohde i obcemi. Vzhledem k tomu, že renesance sama o sobě měla svůj původ na území italském (Florencie, Benátky), docházelo k jejímu šíření postupně s menším či větším zpožděním po celé Evropě. To mělo samozřejmě za následek, že situace byla v různých zemích diametrálně odlišná.

Pro vzdělávání, četbu klasiků a šíření vědeckých teorií měl zásadní význam vynález knihtisku. Od jeho vynalezení bylo také mnohem jednodušší šíření učebnic latinské gramatiky, výběry klasické literatury a v neposlední řadě i slabikářů.

Řada vzdělců se pak lišila názory na vzdělávání a různým způsobem upřednostňovala zbožnost nad znalostmi, vědy nad Písmem svatým. Nejednotnost panovala i ohledně vzdělávání žen či dětí z chudých poměrů.

Obecně lze říci, že individuální vzdělávání v období klasické renesance probíhalo i nadále převážně ve vyšších společenských vrstvách. Stále je otevřena propast mezi vzdělanci a prostým lidem. Vzdělání ještě stále není ani zdaleka záležitostí všech a právo na něj má jen nemnoho lidí. Světonázorová nejednotnost se promítá i do podoby škol, které mají zcela jiný charakter pod správou církve (obrovský význam měly obzvláště školy spravované jezuitským řádem) a pod správou světských úřadů. Školství tedy nezaznamenává požadovaný pokrok. Na druhou stranu ale vznik nových pedagogických koncepcí, které zdůrazňovaly individualitu dítěte a řešily efektivitu výchovně – vzdělávacího procesu, dal velmi dobrý základ pro rozvoj reformních snah v dalších letech.

2.4. Individuální vzdělávání v 17. a 18. století – změna poměrů

Renesance položila základ převratných změn, které v Evropě následovaly v následujících staletích. 17. a 18. století znamenají definitivní konec feudalismu a neutuchající rozvoj ekonomiky a politické změny byly impulsem ke vzniku převratně nového řádu kapitalistického. Střední Evropa vycházela z nesrovnatelně horších podmínek, než tomu bylo v Evropě západní. Rozvoj výrobních prostředků a obchodu zaostával i z důvodů nedostatečného přístupu k novým surovinovým zdrojům objeveným díky zámořským plavbám. Imperiální podstata zemí západní Evropy jim dávala náskok před zbytkem kontinentu mimo jiné i tím, že profitovala z území, která vojensky a politicky ovládala ve všech koutech tehdy známého světa.

Změny celospolečenské nemohly minout ani oblast školství. Individuální vzdělávání i nadále zůstává výsadou převážně bohatších vrstev, které si pomocí elitářského vzdělání upevňovaly vydané postavení. Oproti tomu ale dochází i ke změnám spjatým s vrstvami nejnižšími. Rozvoj výroby a neustálý růst poptávky po kvalifikovanější pracovní síle nakonec vedl k uzákonění povinné školní docházky. Vzdělání se tak konečně dostává i mezi prostý lid a emancipace pracovní síly, kterou můžeme pozorovat i v dnešní době, je tak nastartována.

Jedna z největších postav světové pedagogiky Jan Amos Komenský (1592 – 1670) byl nejen člověk, který se zabýval po celý život pedagogikou. Byl i velmi významným teologem, filosofem a jedním z největších učenců své doby. Všechny teorie vzdělávání, které byly nastíněny ve staletích předešlých, obohatil velmi razantním způsobem, systematicky je rozpracoval a na jejich základech tak postavil systém zcela nový a mnohem propracovanější.

Pedagogické teorie Komenského vycházejí z té skutečnosti, že *vzdělání je třeba k tomu, aby lidé jednali správně, tj. ve prospěch nejen sebe, ale i celé společnosti. Vzdělání sice člověk nabývá zejména v mládí ve škole (a proto je třeba reformovat školy), ale neměl by zapomínat na to, že celý život je školou.*^[4] Komenský rozpracoval systém, který vzdělání rozdělil do několika etap. Povinná školní docházka měla zajistit přístup ke vzdělání každému bez rozdílu. Etapy vzdělávání měly být tyto: *do 6 let* mělo být dítě vychovááno doma, *od 6 do 12 let* by mělo dítě navštěvovat školu obecnou, *od 12 do 18 let* školu latinskou, *od 18 let* akademie. Tím pravým vrcholem tohoto cyklu pak mělo být cestování. Jak je patrné, pro Komenského byl zcela individuální přístup vhodný pouze v první životní etapě. Rodiče, kteří dítě vychovávali a vzdělávali, jej do jisté míry připravovali na vzdělání institucionalizované. Komenský věřil, že optimální formou

vzdělávání je vzdělávání organizované a uskutečňované školou. Ta by měla být povinná a bezplatná, což by zajistilo vzdělání i dětem z nejnižších vrstev. V tomto směru Komenský nebyl nakloněn individuálnímu vzdělávání. Jeho obrovský přínos tkví hlavně ve vypracování (na tu dobu přímo revolučních) didaktických zásad, které jsou univerzálně platné prakticky až do dnešních dnů. Pansofie, neboli „vševěda“, měla obsáhnout celé tehdejší vědění a měla vést k harmonickému životu. Zlo má být jasně odděleno od dobra, každý člověk má za úkol zlu odolat a vyhnout se mu. Každý by měl konat jen a pouze dobro. Vzdělání dětí mělo být všeobecné. Hlavní bylo vědomí souvislostí a poznání vztahů tohoto světa. Aby hlavní náplň vzdělávacího procesu byla předávána dětem co nejefektivněji, vypracoval Komenský soubor zásad, které při výuce musíme dodržovat. Tyto didaktické zásady jsou obecně platné a Komenský jim přikládal značný význam. Sám se snažil, aby tyto jeho myšlenky byly prováděny v praxi. Hlavními didaktickými zásadami byly *zásada názornosti* – žák by měl mít vlastní zkušenost s předmětem výuky, *zásada trvalosti* – s žákem je již naučené stále opakováno a tím upevňováno, *zásada aktivity* – žáci by se měli sami aktivně podílet na získávání vědomostí, *zásada přiměřenosti* – každá vyučovaná látka musí odpovídat věkovým zvláštnostem dítěte a musí mu být přiměřená, *zásada soustavnosti a systematickosti* – učivo musí být dáváno do souvislostí, aby dítě pochopilo onu božskou harmonii světa.

Základní pilíře vzdělávání tkví právě v těchto zásadách, které mají obrovský význam i při individuálním vzdělávání, i když sám Komenský takový způsob nepokládal za nejšťastnější. Hromadné učení by mělo podle Komenského probíhat u každého od 6 až do 24 let. Mělo by se držet vytyčených didaktických zásad. Z dnešního pohledu se zdá nereálná představa, že v jedné třídě by mělo být až sto žáků a učitel by měl mít díky tomuto k dispozici pomocníka. Nezapomínejme ale, že v dobách Komenského bylo evropské

moderní školství na počátku své existence a řada věcí se ukázala jako ideální (nebo naopak) až po dlouhé době. Takto rozsáhlé třídy potom mohly fungovat z velké části na principu sebevýchovy a samoučení.

Komenský, jako zakladatel pedagogické vědy, se nesmazatelně zapsal do dějin svým reformátorským přístupem ke vzdělávání. Všechny předešlé epochy jen a pouze připravily živnou půdu pro vznik uceleného pedagogického systému, který nakonec právě Komenský vypracoval. Komenský shrnul růst člověka do třech základních forem: a/ vzdělání – člověk musí poznat svět a sám sebe, b/ mravnost – člověk musí ovládnout sám sebe a nakonec c/ zbožnost – což je povznesení se k Bohu.^[5] Z uvedeného vidíme, že i přes obrovský a nepopiratelný pokrokový přístup ke vzdělání jej Komenský považoval za jakýsi předvoj ke sblížení s Bohem a život v mravnosti bez nepokojů, neshod a válek byl přípravou na život posmrtný.

Jestliže „technologii“ vzdělávání platnou i pro příští generace určil Komenský (který ale nebyl zastáncem domácího vzdělávání), tak individuální přístup k dítěti plně rozvinul až John Locke (1632 – 1704). Byl to on, kdo upřednostňoval domácí výchovu a vzdělávání před ostatními formami. Locke byl ve své době i výrazným liberálním filosofem.

John Locke byl jedním z otců osvícenství, což bylo intelektuální hnutí, které bořilo poslední bariéry ve zkostnatělé Evropě a zpochybnilo barokní religiozitu, proti níž postavilo rozum a logiku. V tomto období se poprvé objevují v nových souvislostech pojmy občanská svoboda, demokracie a lidská práva. Locke v tomto duchu vytvořil svůj liberální pedagogický koncept a (oproti období renesance), zde docházelo k naprostému přehodnocení a konečnému přepracování školských systémů v Evropě (viz Tereziánské reformy).

Podle Locka je každý člověk *tabula rasa* a my jsme povinni prostřednictvím smyslů, bez nichž nic nedosáhne rozumu, tuto *tabulu rasu* vyplnit tak, abychom vychovali demokratického občana. To koneckonců bylo v souladu s osvícenstvím. Locke možná v mnoha ohledech výchovu poněkud přeceňuje. Vysoce hodnotí význam výchovy, když soudí, že „*z deseti lidí se devět stalo takovými, jací jsou, pouze díky výchově*“.^[6]

Locke je přesvědčen, že učitel ve třídě, kde se musí věnovat mnoha žákům, nemůže dostatečně rozvíjet osobnost každého z nich. Vidí dokonce i nebezpečí v negativním vlivu spolužáků mezi sebou. Z těchto důvodů pak spatřuje řešení v individuální výchově a domácím učiteli. Ten by měl být vzorem a svou vzdělaností a moudrostí by měl dítěti předat jen a pouze vlastnosti, které povedou k jeho spokojenému a šťastnému životu. Prostředkem vedoucím k tomuto cíli měl být rozum a vnitřní disciplína (uměřenost a sebeovládání). Vzdělání má být založeno na poznávání konkrétních věcí a jevů, nikoli pojmů a metafyzických spekulací. *Žák má přijít s poznávanými věcmi co nejvíce do styku a konkrétně a aktivně s nimi pracovat*.^[7] Nedostatky domácí výchovy, které Locke nepopírá, jako například schopnost sociální adaptace a interakce, pak jsou malé oproti všem výhodám, které domácí výchova přináší. Domácí učitel by měl dítě vzdělávat ve třech oblastech: tělesné, mravní a rozumové.

Pro celé individuální vzdělávání měl Locke nesmírný význam, neboť jako první byl schopen konkretizovat jeho podobu, zhodnotit její a vytyčit oblasti, ve kterých by se mělo odehrávat. Liberálnější přístup k dítěti pak měl vliv i na řadu jiných pedagogů a filosofů.

2.5. Tereziánské reformy – vzděláním k rozvoji říše

Století osvícenství přineslo do Evropy zcela nový prvek. Rozum a osvěta měl tentokrát sloužit i k pozdvižení prostého lidu z bahna bídy a sociálního útlaku. Emancipace lidových vrstev a jejich uznání jako společenského činitele, který má práva jako všichni ostatní – to bylo společný jmenovatel většiny osvícenců. Z bídy mělo prostým lidem pomoci vzdělání. Byly určeny základní kulturní techniky, které měli všichni lidé zvládnout – čtení, psaní a počítání. Vzhledem k tomu, že většina obyvatelstva byla nevzdělaná a negramotná, to byl úkol pro organizované školství. To by ale nedávalo celkový smysl bez povinné školní docházky.

Rozvoj výrobních sil a prostředků probíhal v Evropě i nadále velmi rychlým tempem. Habsburská monarchie cítila potřebu reform, které by nejen zvýšily obecné blaho, ale i konkurenceschopnost celé říše. V 18. století platilo, že Habsburská monarchie neměla tolik prostředků a surovinových zdrojů, které měly jiné státy díky získávání lukrativních kolonií. Habsburkové tedy cítili nutnost reformních kroků a tyto kroky pak důsledně zaváděli do praxe. Osvícenství se ale v českých zemích a celé říši šířilo se zpožděním oproti západní Evropě. Reformy zasahovaly do třech základních oblastí: správní, politické a soudní. Reforma školství pak byla jejich nedílnou součástí. Podstata absolutistické monarchie zůstala v podstatě nezměněna – rakouský panovník i nadále kontroloval dění ve státě – oslabeny ale byly zásahy církve do státních záležitostí, stavovská privilegia a nakonec zemská autonomie zemí monarchie.^[8] V pozadí zavedení povinné školní docházky císařovnou Marií Terezií (rok 1774) nebyla dozajista pouze snaha o zlepšení situace prostého lidu, ale i zvýšení úrovně celého mocnářství, což by samozřejmě vedlo i k posílení mocenských pozic v Evropě. Jak Marie Terezie, tak i následník

Josef II. tímto krokem přiblížili habsburskou monarchii k nejvyspělejším zemím.

Zavedení povinné školní docházky pak vypěstovalo všeobecně přijatou představu, že *stát – státní úředníci – mohou a mají rozhodovat o tom, co je v oblasti vzdělávání a výchovy pro rozvoj společnosti (i jednotlivce) nejúčelnější. Podle toho názoru má stát i právo své záměry prosadit.*^[9]

2.6. Individuální vzdělávání od konce 18. do počátku 20. století – hledání cest

Osvícenství jako doba rozumu, mělo za následek vypracování celé řady pedagogických koncepcí. Tyto koncepce se staly základem moderní pedagogiky 20. století. Celé 19. století bylo dobou značného hospodářského rozvoje, masové restrukturalizace ekonomických sil a připravilo tím živnou půdu pro obrovskou revoluci průmyslu a nových technologií ve století dvacátém.

Teorie výchovy a vzdělávání byly pro řadu myslitelů určující pro následující desetiletí, která se stala symbolem pokroku. Jedním z učenců, kteří se věnovali pedagogickým teoriím byl francouzský filosof a spisovatel Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778). Jeho teorie je převratná v tom, že hlavní je pro něho tzv. „přirozená výchova“. Na mysli má výchovu svobodného člověka s nezbytným respektem k jeho věkovým a povahovým zvláštnostem. Hlavní je ale výchova prostřednictvím přírody, předmětů a lidí. Vychovatelova úloha je pak převážně kontrolní a musí respektovat dětské zájmy. Příroda a přirozený vývoj hrály u Rousseaua dominantní roli, protože společnost, která je postavena na soukromém vlastnictví, považoval za veskrze zkaženou. Správná výchova se pak nutně musí od této „špíny“ odpoutat. Jedině tak můžeme pomoci vychovat člověka plného lásky k bližnímu, přírodě, plného ctností a svobodomyslností. Rousseau zcela nepochopil

úlohu ženy v moderní době. Žena by podle něho měla být strůjcem manželova štěstí, měla by rodit děti, je určena k tomu, aby vytvářela rodinnou pohodu. Je manželovi podřízena celkově. Rousseau buhužel, i jako tvůrce ideální a přirozené výchovy, své děti umístil do sirotčince. To pro ně znamenalo naprostý pád na dno společnosti a s největší pravděpodobností (díky velmi špatným podmínkám) i smrt. Rousseau si byl takových rozporů ve svém díle i životě vědom a ke konci života sepsal spis Vyznání, kde se s nimi vyrovnává.

Na opačných pozicích než Rousseau se ocitá například Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827). Ten nevidí cestu v izolaci od společnosti a jejích negativních jevů, v návratu k přírodě a přirozenosti skrze naprostou svobodu volby, ale v důstojném životě v prostředí, ze kterého člověk pochází. Prací se pak člověk podílí na blahu společnosti a na soběstačnosti, čímž je i umenšena chudoba. Rodina pak slouží k vypěstování takového pracovitého člověka a má poskytovat laskavé prostředí.

Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) díky svým znalostem psychologie nejen vytyčil úkoly učitele tak, aby práce s kolektivem byla efektivní, ale i popsal stupně vyučovacího procesu. Ty byly čtyři: jasnost (žák pochopí čemu se učí), asociace (vznik nové představy), systém (vyvození závěrů a metoda (využití poznatého)).^[10] V následujících letech byl často Herbart chybně interpretován, což vedlo k nerespektování potřeb dítěte. Dodržením tohoto postupu u každého nelze tvrdit, že všichni jsou stejně vzdělavatelní.

Dalším představitelem, který považoval vliv přirozené výchovy za zásadní, byl Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910). Ten nabádal k prostému životu a práci. Školy se pak měly oprostít od prázdného memorování, drilu a trestů. Sám Tolstoj pak v Jasné Poljaně uplatnil ve škole, kterou nechal zřídit, několik principů, které jsou moderní a platné i v dnešní době. Zcela odmítal negativní motivaci

k učení (strach před trestem) i učení se kvůli odměně. Děti by také neměly být rozděleny důsledně do tříd podle ročníků, ale pracovat by měly v různorodých skupinách. Emocionální zážitky a prostor k sebevyjádření pak byly nedílnou součástí výuky v jeho škole.

I v průběhu 19. století lze říci, že bylo individuální vzdělávání vyhrazeno pouze lidem, kteří na společenském žebříčku nebyli na nejnižším stupni. Průmyslová revoluce, další rozvoj věd a následný pokrok ale uvedl civilizaci do 20. století, které emancipovalo pracující, poskytlo jim významnou ekonomickou pozici a přivedlo je k privilegiím, která byla vyhrazena do té doby pouze ekonomicky silnějším strukturám.

2.7. 20. století, pedagogika a reformní směry – výchova individualit v praxi

Neustále rostoucí společenský a ekonomický tlak na výchovu nového typu občana vedl samozřejmě i ke změnám ve školství. Demokratické mechanismy v Evropě počátkem 20. století, ruku v ruce s rozpadem tradičních státních útvarů, počaly měnit požadavky na školství, které na něj byly v jednotlivých zemích do té doby kladeny. Národní sebeurčení vedlo ke vzniku nových národnostních států, rozpadům monarchií a nastolení zcela nových pořádků. Demokratický systém pak měl za cíl vychovat občana sebevědomého, pracovitého, svobodného, participujícího na národním bohatství. Pedagogické koncepce minulosti se staly základem pro vznik zcela nových myšlenek. Individualita, která je u demokratických systémů v popředí, byla samozřejmě v centru pozornosti. Následný vznik totalitních systémů v průběhu celého století byl produktem nevypracování mechanismů, které by takovému nástupu mohly čelit. Totalitní systémy pak řadu desetiletí konkurovaly relativně svobodnomyslnému přístupu demokratických zemí ke vzdělávání a individualitu potlačovaly.

Rozvoj individuálního vzdělávání tak mohl probíhat pouze v zemích s demokratickým státním zřízením, kde kolektivismus nevitězil nad osobností.

Rozvoj alternativních směrů v jakékoliv oblasti je vždy podmíněn tím, že směry předešlé už postupně začínají vyčerpávat své celkové možnosti a nestačí naplňovat požadavky, které jsou na ně kladeny. Může se tak dít ve smyslu celkové koncepce, nebo dílčích částí. Jak již bylo zmíněno výše, 20. století přineslo do té doby naprosto nevídaný pokrok v oblasti ekonomické a sociální. Úplná přeměna všech výrobních a politických vztahů si vyžadovala i zcela nový přístup k výchově lidí, kteří by tyto změny byli schopni zprostředkovávat. Školství, jehož kořeny vlastně sahaly až někam hluboko do středověku a jeho základem byl klasický třídně - hodinový systém s frontální výukou, už nestačilo reagovat na hroučící se pořádky předešlých staletí. Vědomí souvislostí tohoto světa nebylo v zastaralém systému prioritou, na niž by se bylo nutné ohlížet. Tím nejběžnějším přístupem bylo získávání encyklopedických znalostí, učitel byl dominantní postavou ve třídě. Přílišná individualizace byla spíše nežádoucím prvkem. Přirozenou reakcí pak byl vznik systémů nových, akceptujících nové požadavky a přizpůsobujících se moderní době. Z našeho pohledu právě ona „moderní doba“ má původ zde, na počátku 20. století.

V rozvoji alternativních škol můžeme rozlišit dva základní proudy: první akcentuje především **rozvoj jedince** jako aktivní a tvůrčí individuality, druhý klade zvýšený důraz na **sociální aspekt výchovy** jedince k pospolitosti, k solidaritě a spolupráci. Tyto přístupy se vzájemně nevylučují, naopak v mnoha konkrétních alternativních modelech výchovy jdou integrovány, a to ve prospěch jedince i společnosti.^[11]

Od počátku století pak akcelerují změny až do dnešní doby, protože školství se musí pružně vyrovnávat s celkovou situací ve společnosti. Vzhledem k tomu, že často hovoříme o směrech

experimentálních, jsou bezpochyby mnohé z nich „slepou uličkou“ a některé naopak nabízejí systém plnohodnotný a efektivní. Transformace může (a nakonec i musí) probíhat ve dvou rovinách – vnitřní (změny provádějí a berou za své účastníci výchovně-vzdělávacího procesu) a vnější (změny jsou uváděny do praxe prostřednictvím nařízení a různých předpisů). Školské systémy prokazují značnou setrvačnost a prosazování změn, obzvláště pak ve státním sektoru je to proces dlouhodobý a komplikovaný. Dodnes jsou například velmi často některé výše uvedené principy považované za nezpochybnitelné a je k nim přistupováno dogmaticky (právo na vzdělávání, minimálně však aspoň na dohled nad ním, má pouze stát, školní třída se skládá ze stejně starých dětí, známka je pro dítě odměnou, atd.)

Alternativní směry se tedy pokoušejí vypořádat s neduhy školství, které po staletí individualitu nepodporovalo, protože to nakonec ani nebylo v zájmu celé společnosti. Snaží se používat netradiční metody a nabízejí více flexibilní program, než je tomu v tradičních školách. Přirozená diferenciací (z ekonomického pohledu ji můžeme vnímat jako různorodou nabídku) pak bere na vědomí řadu těchto aspektů dob minulých a snaží se s oněmi nedostatky vypořádat. Jako hlavní cíle změn, na které je zaměřena pozornost alternativních škol, jsou nejčastěji uváděny:

- převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní a volní
- malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti
- jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností
- nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku

Z této kritiky tradiční školy vyplynuly pak základní inovační záměry alternativních škol:

- překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními
- nahradit dosavadní „školou učení“ novou „školou tvůrčí“
- překonat tradiční členění žáků podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí
- navodit partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy

Rozvoj alternativních škol v průběhu 20. století pak samozřejmě probíhal v závislosti na celkové situaci v Evropě. Byl zbržděn či dokonce zcela zastaven nástupem totalitních systémů, které jsou zcela přirozeně ostře vymezeny proti výchově samostatně se projevujících individualit, a dvěma světovými válkami. Totalitní systémy pak svérázným způsobem přetavily myšlenku výchovy jedince k vědomí sounáležitosti a pospolitosti.

Diferenciace pak rozšiřuje nabídku a dává nám možnosti svobodného přístupu ke vzdělání. Budoucnost podle všeho tkví v takové různorodosti a rozvoji demokracie v Evropě. Ruku v ruce s postupující evropskou integrací se otevírají a budou otevírat nové možnosti. Individuální vzdělávání v moderní podobě bude mít v tomto nově vznikajícím prostředí bezpochyby svoje místo.

Nové směry, které reagují na změny ve společnosti a její přeměny již řadu desetiletí, nazýváme alternativními. Mezi tyto patří i individuální vzdělávání, které prochází neustálým vývojem pohled na něj se v závislosti na okolnostech může značně lišit.

20. století nám tedy nabídlo několik převratných vizí a směrů:

♦ školy **Montessori** upřednostňují pedocentrický přístup a vycházejí z předpokladu, že se dítě prostřednictvím vnímání a poznávání okolního světa může vzdělávat vlastně samo. Takové vzdělávání je pak realizovanou svobodou dítěte. Samozřejmostí je ohled na přirozenost, bez typicky školních atributů – zvonění,

trestu, známek. Učitelova úloha spočívá v organizaci výuky takovým způsobem, aby dítě pomocí vlastní zkušenosti dospělo k poznání. Výchovnými oblastmi pak jsou smysly, pohyby a řeč. Shrnutí montessoriovské filosofie by pak mohlo znít: „Pomoz mi, abych to mohl (mohla) udělat sám (sama).“

♦ **waldorfská** škola klade důraz nejen na poznatky, ale pohlíží na člověka i jako na duchovní život a vzdělání je chápáno jako zvláštní typ umění. Zakladatel waldorfských škol Rudolf Steiner (1861 – 1925), který pracoval jako domácí učitel, je tvůrcem tzv. antroposofie. Člověka chápe jako bytost sestávající z oblasti tělesné (fyzické), duševní (psychické) a duchovní (transcendentální – přesahující běžné duševní funkce.^[12] I tento směr je založen na přirozené aktivitě žáků a plně respektuje jejich individuality. Významnou úlohu zde hraje estetická výchova. Transcendentální rovina je zde zajišťována v duchu křesťanské morálky. Jednotícím prvkem je pak i nezbytná pozitivní atmosféra školy a hlavně pak i osoba pedagoga, který společně s žáky spoluurčuje i náplň výuky, která je rozdělena do tzv „epoch“.

♦ otevřený systém **Jenský plán** Petera Petersena (1884 – 1952) bourá představu tradiční organizace školy. Děti nejsou uspořádány do skupin podle věku. Existují pouze rámcově ohraničené tzv. kmenové skupiny, které fungují i na principu přirozeného sdružování a dobrovolnosti. Neexistují zde ani předměty a běžná klasifikace. Důsledně se dbá na dělení kurzů na povinné a nepovinné. Ty musejí vycházet vstříc přirozeným zájmům dítěte. Pracuje se ve skupinkách, jež jsou spojeny právě oním společným zájmem a samozřejmostí je jejich věková různorodost. Organizace práce je volná, ve třídách (spíše však ve školních obytných pokojích) je pracovní ruch, učitel je zde pouze v úloze jakéhosi kontrolora. Svobodný pohyb je samozřejmostí. Kázeň v tradičním pojetí zde neexistuje. Děti pracují na základě týdenních plánů a při jejich řešení mají maximální možnou svobodu. Školy se stávají

samostatnými celky, kde je kladen po celou dobu studia důraz na vědomí přirozené pospolitosti. Práce v kolektivu a v co nejvyšší míře i práce samostatná má pak připravit dítě na život ve svobodné demokratické společnosti.

♦ **moderní škola** Celestina Freineta (1896 – 1966) také odmítá tradiční pojetí výuky. Příroda byla inspirací k co největšímu kontaktu s okolním světem, přírodou a lidmi. Tím nejpřirozenějším kontaktem je pak práce. Žák se podle této teorie věci učí nejlépe pomocí „osahávání“ věcí a pracovní činností. Přílišné teoretizování skrze záplavu slov Freinet odmítá. Práce má pak uspokojovat přirozené zájmy dětí, svoboda volby takové práce se pak přímo nabízí. To vede k individualizaci činností, ale důraz je kladen na společenství školy a kooperaci mezi jednotlivci i ve skupinách.

♦ **domácí vzdělávání** vzniká z celé řady důvodů v zámoří a nachází si svoje stoupence i v Evropě. Je chápáno jako další přirozený krok v co možná nejindividuálnějšímu přístupu k dítěti. Kořeny moderního individuálního vzdělávání (dnes „domácí školy“) bychom měli hledat v nespokojenosti rodičů s úrovní státních škol (hlavně v USA) a s technickými problémy vyplývajícími z obrovských vzdáleností (či nedostupnosti) obydlených sídel od nejbližších škol, kde každodenní návštěva školy byla vlastně nemožná (USA, Kanada, Austrálie). Do popředí pak nejčastěji vystupuje rodič (je možné domácí vzdělávání i prostřednictvím buď jiného člena rodiny, nebo jiného učitele) jako člověk, který nejlépe dítě zná a dovede jej účinně motivovat. Plný respekt k potřebám a zájmům dítěte je zde zcela přirozený, výuka je přizpůsobena v maximální možné míře individualitě dítěte. Takový vyhraněně individuální přístup není z podstaty věci možný ani v sebelépe organizované škole. Domácí vzdělávání jde na samou mez individualizace a i přes nesporné potíže, se kterými se musí tento způsob vzdělávání potýkat, je v tuto chvíli jedním

z plnohodnotných alternativních směrů, který si vydobyl své místo v dnešním světě.

Vidíme, že 20. století se svým překotným vývojem individuálnímu přístupu nahrávalo. Všechny alternativní směry, které negovaly do té doby běžnou podobu škol, tyto změny reflektovaly a vytvořily tak proti zastaralému systému efektivní protipól.

3. Moderní individuální vzdělávání

3.1 Historie moderního individuálního vzdělávání – počátky a současnost v zámoří

Individuální vzdělávání, tak jak jej dnes chápeme, má kořeny ve druhé polovině 20. století ve Spojených státech. Jedná se o poměrně nový fenomén. Přesně však vymezit počátek vzniku moderního individuálního vzdělávání, tzv. homeschoolingu, nelze. V 60. letech, tedy v úplných počátcích, si řada rodičů uvědomila, že americký školský systém naprosto nevyhovuje jejich požadavkům. Různorodost nabídky jiných typů škol však byla minimální. První průkopníci homeschoolingu z řad rodičů, i přestože měli teoretickou podporu například v osobách Johna Holta (1923 – 1985) a manželů Dorothy a Raymonda Mooreových, se potýkali s celkovým nepochopením. Celá řada těchto rodičů absolvovala dokonce i soudní procesy a mnoho sporů se školami. Soudy v konečné fázi zpochybnily institut povinné školní docházky a tím de facto otevřely dveře rozvoji homeschoolingu. Dekriminalizace rodin, které se domácímu vzdělávání věnovaly, měla za následek růst počtu doma vzdělávaných dětí. Ten koneckonců pokračuje až do dneška (v současnosti se doma vzdělává ve Spojených státech kolem dvou milionu dětí). Masový rozvoj ale začal probíhat až v osmdesátých letech.

John Holt, který stál u zrodu domácí školy, se zabýval příčinami školních neúspěchů ve svých knihách *Proč děti neprospívají* (1964) a *Jak se učí děti* (1997). Vytyčil důvody, proč je nezbytně nutné reformovat celý vzdělávací systém a v čem právě tento systém selhává. Základními příčinami selhání viděl ve třech problémech, které stojí v cestě efektivnímu učení, jsou nimi: strach z nudy, strach ze selhání a strach z nepochopení. Tyto tři překážky v učení, které mají za následek celou řadu potíží, velmi často vedou

k zastínění celé vzdělávací zkušenosti dítěte. Individuální výklad, obzvláště koní-li se doma, pak minimalizuje překážky a poskytuje prostředky k jejich odstranění.^[13] Vzdělávání v tradičních školách tedy podle Holta naráží na bariéry, které výrazně snižují jeho efektivitu. Děti, které ve svém raném dětství projevují vynikající schopnosti učení a přijímání podnětů z okolního světa, ve školách velmi často z výše uvedených důvodů selhávají. To samozřejmě vede i ke ztrátě sebevědomí, pozic v kolektivu, důvěry rodičů a celkově to může mít nedozírné následky. Ty mohou dítě provázet po celý život. Holt samozřejmě pouze nepřihlíží a nekonstatuje tristní stav věcí, ale nabádá ke změně přístupu. Jeho přelomovou prací se stala kniha *Teach Your Own* (1981). V ní se už bez obalu přiklání k domácímu vzdělávání, které chápe jako možnost vychovat a vzdělat dítě takovým způsobem, jaký si zaslouží. Domácí prostředí a společnost lidí, kteří se mají navzájem rádi, je podle něj podnětné a vede i k rozvoji emocionálnímu. Homeschooling také posiluje sociální vazby uvnitř rodiny. Holt zde píše, že tím nejdůležitějším na domovu (jako místu vzdělávání) není to, že by byl lepší než škola. To nejdůležitější je, že *to není vůbec žádná škola*. Cestu z nepříznivé situace nevidí v tom, abychom při domácím vzdělávání své domovy přibližovaly podobě škol, ale naopak abychom školy co nejméně dělali školami.^[14]

Manželé Mooreovi prováděli mezi dětmi po řadu let výzkum, na jehož základě pak přišli s teorií, že ve věku šesti let je příliš brzy posílat děti do školy. Jako optimální věk pak vidí osm až deset, často i dvanáct let. Do té doby by měly děti být v prostředí domova, které jim nabídne hodnoty, s nimiž se pak již ve školách nesetkají. Tuto teorii pak Raymond Moore zpracoval v knize *Better Late Than Early* (1975). Rodiče by tedy měli předejít možné školní frustraci tím, že své dítě začnou formálně vzdělávat až ve vyšším věku. Jeho manželka pak byla odbornicí na dětské čtení a věnovala se tomuto tématu. I v této oblasti pak viděla rezervy v tom, že dítě se nemusí

učit číst již v šesti letech, ale je nutné mu připravit co nejoptimálnější podmínky k výuce čtení co nejpřirozenějším způsobem. Toto by se pak mělo odehrávat v domácím prostředí, které je pro dítě nejvíce motivující. Vypracovala zásady, pomocí kterých pak můžeme tento proces učinit co nejpřirozenější. Zjistila také, že děti, které techniku čtení znají ze školy již v brzkém věku, zaostávají oproti jejich vrstevníkům ve schopnosti chápat věci v souvislostech, hovořit o nich a ve schopnostech objasnit jejich smysl. Tyto dovednosti získávají sledováním vhodných TV pořadů, kladením otázek a odpovídáním na ně i pozorováním okolního světa. Doma vzdělávané děti, které obvykle vyrůstají v podnětném prostředí, se pak stávají náruživými čtenáři.^[15]

V průběhu sedmdesátých a osmdesátých let, kdy první rodiny, které vzdělávaly své děti doma, překonaly veškeré potíže s tím spojené a pomocí soudních procesů se domohly zrovnoprávnění, dochází k všeobecnému přijetí homeschoolingu. Zatímco první „vlny“ rodičů a dětí se utvářely v prostředí lidí nespokojených se systémem nebo vycházely z prostředí křesťanského, v následujících letech už proniká homeschooling do všech společenských struktur bez ohledu na ekonomické postavení nebo náboženské přesvědčení. Z domácího vzdělávání se tím stává „mainstream“ a i díky novým technologiím (hlavně internetu) je tím připravena půda pro následující rozvoj. Každým rokem pak roste počet doma vzdělávaných dětí až o 15 – 20%.^[16] Rodiče pak uvádějí různé důvody zařazení svých dětí do tohoto programu:

49% rodičů uvádí jako hlavní důvod snahu poskytnout dětem doma co nejlepší vzdělání

38% uvádí náboženské důvody

26% rodičů vidí ve školách velmi špatné vzdělávací prostředí

17% má rodinné důvody

15% se domnívá, že lépe rozvinou dětský charakter a morálku

12% se nelíbí předměty, které se ve školách vyučují.

Dalšími důvody jsou pak speciální potřeby dítěte, problematická doprava do školy, škola dostatečně nemotivující dítě a jiné.^[17]

Obrovský vliv na organizaci domácího vzdělávání po celých Spojených státech a na legalizaci a celkovém přijetí domácího vzdělávání má organizace Home Schooling Legal Defense Association (HSLDA). Tato organizace pomáhá tisícům rodin v začlenění do systému homeschoolingu, sbírá informace a vyhodnocuje je, přispívá k výměně zkušeností a všemožně podporuje domácí vzdělávání. HSLDA měla naprosto zásadní vliv na podobu legislativy legalizující homeschooling. Přestože každé dítě v USA je zavázáno povinnou školní docházkou, kdokoliv může být vzděláván i doma. Tato nezisková organizace a její členové nejen pracují v oblasti legislativy a školství, ale podporují homeschooling i skrze média. Pomáhají mnohdy svým členům i v boji proti úřadům.

Podobná situace byla i ve státech s podobným školským systémem a ekonomicko sociální situací, jako jsou Kanada či Austrálie. I v těchto zemích existuje řada organizací, které podporují domácí vzdělávání. Jejich činnost je pak velmi často zajišťována křesťanskými církvemi. Obvykle ale zaměření zřizovatelské organizace nijak neovlivňuje činnost organizace. Kanada a Austrálie, vzhledem k obrovským neobydleným oblastem, pak pracuje s jinými motivy k domácímu vzdělávání. Děti bydlí často i stovky kilometrů od nejbližší školy. To znemožňuje jejich docházku. Rozvoj kapacity a možností internetu v posledních letech pak usnadnil (a vývoj softwaru i nadále usnadňuje) možnosti v takových oblastech. Nezřídka školy pracují s takovými žáky online, to znamená, že jejich fyzická přítomnost ve škole není nezbytně nutná.

3.2. Situace v Evropě

Evropa počátky svého individuálního vzdělávání klade na základy položené ve Spojených státech. Stejně, jako tomu bylo v USA, kde bylo možné spatřovat naprosto rozdílné přístupy v jednotlivých státech Unie, je tomu i v Evropě. Systém není jednotný a řada zemí k domácímu vzdělávání přistupuje naprosto rozdílně. V zásadě lze říci, že domácí vzdělávání je možné ve všech evropských zemích (s většími či menšími překážkami) a nelegální je pouze v Německu. Evropské právní normy obvykle pracují s pojmy „povinná školní docházka“ a „povinné vzdělávání“. V okamžiku, kdy je v zákonech dané země zakotven pojem „povinné vzdělávání“, dochází k tomu, že individuální vzdělávání není v sebemenším rozporu se zákonem a můžeme zde hovořit pouze o jiné formě vzdělávání, ne však mimo meze zákona. Pokud je uzákoněna „povinná školní docházka“, obchází většina zemí tento pojem formou různých experimentů a výjimek. Celkově lze říci, že situace v Evropě je podobná situaci v USA v osmdesátých a na počátku devadesátých let 20. století. Evropa si teprve nachází cestu k domácímu vzdělávání. To ovšem nesvědčí o menších možnostech či chuti evropských vzdělávacích systémů k přijímání alternativ. Jen školské systémy si musejí projít stejnou cestou jako v zámoří. Pak se i na „starém kontinentě“ domácí vzdělávání stane běžné. Evropa je tedy v tomto ohledu poněkud ve stínu USA, ale pokroky jsou zde natolik masivní, že o zaostalosti v tomto směru nemůžeme hovořit.

Státy v Evropě se stavějí k individuálnímu vzdělávání buď vstřícně, nebo jej tolerují a ve vymezeném prostoru a za přesně daných podmínek mu nijak výrazně nebrání v rozvoji (většina zemí Evropy). V některých zemích pak sice domácí vzdělávání není povoleno, ale v naprosto nezbytných případech je tolerováno (např. Španělsko). To je situace značně problematická. Nelegální je pak

domácí vzdělávání v Německu, které jej ve 30. letech 20. století zakázalo (jak již bylo řečeno výše: totalitní systémy ze své podstaty nepřály a nepřeji individuálnímu vzdělávání). Tolerovány jsou jen naprosto ojedinělé případy. Jsou známy i případy rodin, které z Německa odešly kvůli problémům s úřady do USA.

Situace v Evropě je i ze statistického pohledu zcela jiná, než je tomu v USA. Přestože zde neexistují přesné statistiky a srovnání, je jisté, že se zde pohybujeme v řádech maximálně desetin procenta, zatímco v USA je tomu v řádech procent (cca 2% dětí). Obstrukce úřadů, přestože nezabrání ve většině uskutečnění záměru individuálně vzdělávat, jsou ale důvodem, proč k rozvoji, jaký vidíme v USA, zatím nedošlo. Úřady americké a kanadské přijaly tuto formu za svou a nikterak nebrání vzdělávat děti doma a jsou celkově mnohem otevřenější, než úřady ve většině evropských zemích.

4. Vývoj individuálního vzdělávání v ČR po roce 1989

4.1 Společenské změny po roce 1989

Školství socialistické mělo přímo v ústavě zakotvenu nesvobodu, s níž vychovávalo po celé generace davy oddaných občanů. Primárním úkolem celého školství byla ideologická indoktrinace socialistických myšlenek. Naprosto nedemokratický princip fungování škol (pouze na bázi myšlenek marxismu-leninismu) nepřipouštěl jiný výklad světa a zákonitostí dějin. Nabídka škol byla nulová, protože všudypřítomná uniformita mazala významnější rozdíly mezi jednotlivými školskými zařízeními. Socialistické školství tedy bylo jedním z nástrojů budování komunismu. Individuální vzdělávání v dnešní podobě nebylo naprosto možné, poněvadž jakýkoliv náznak individuality byl považován za cosi nepřipustného a nemravného. Domácí školy

fungovat nemohly, trend jejich vzniku zcela českému školství unikl. Izolace od západního světa měla za následek, že alternativní pedagogické směry, které si hledaly na Západě svou cestu, byly u nás něčím nepředstavitelným a neznámým.

Celospolečenské změny po roce 1989 odstartovaly transformaci školství a vnesly do něj celou řadu nových prvků. Alternativní koncepce už přestaly být pouze prázdným pojmem a postupně se stávají součástí systému. Již zmíněná setrvačnost školství vede k tomu, že inovace ve vzdělávání a celková změna jeho paradigmat se děje mnohem pomaleji, než je tomu v jiných oblastech (například změna zákonů nebo transformace ekonomických vazeb). Uvnitř občanské společnosti ale mohou být, a jsou, vyvíjeny tlaky na změnu.

Transformace školství po roce 1989 probíhala a probíhá na úrovni vnější i vnitřní. Společenský vývoj měl za následek naprostou změnu vzdělávacích postupů. Vzor člověka už není v jeho schopnosti a snaze přizpůsobit se masám, ale vzorem se stává samostatně uvažující, svobodomyšlný a tolerantní jedinec, který je schopen v rámci pravidel prosazovat svoje zájmy. Vzhledem k těmto změnám muselo a musí docházet k pnutí uvnitř školství. Po roce 1989 se začala ve školství odehrávat:

liberalizace - vznikla nabídka různých typů škol, z nichž každá nabízí jiný pohled na vzdělávání,

humanizace - školy respektují svobodu jedince a jeho osobnost a tomu jsou (nebo by měly být) přizpůsobeny výchovně-vzdělávací postupy,

demokratizace - vzdělání je dostupné naprosto všem bez výjimky a není diskriminována žádná skupina obyvatel. Zároveň jsou školy uzpůsobeny k výchově demokraticky smýšlejícího občana.

Posílením právní subjektivity škol bylo dosaženo diferenciací vzdělávání, kdy uniformní přístup byl nahrazen přístupem autorským. Každá škola si může svobodně zvolit cestu, po které se

vydá. Změnou je také to, že školy měnily své zřizovatele. Těmi se dnes může stát obec, církev, soukromá osoba. I to je živnou půdou pro zlepšení nabídky.

Výše zmíněné alternativní koncepce našly své místo i v České republice a vytvářejí tak (obzvláště ve větších městech) zdravé konkurenční prostředí, které posouvá dál a dál možnosti vzdělávání. Legislativní úpravy ve školství nechaly vzniknout novým typům škol a otevřely možnosti před školami stávajícími. Daly jim k dispozici velmi zřetelnou autonomii a je již na těchto školách, jak s tím naloží.

Koncepce na vládní úrovni byla vytvořena v podobě tzv. *Bílé knihy* (2001), což je Národní program rozvoje vzdělávání. Jedná se o projekt, který přesně formuluje obecné záměry rozvoje vzdělávání na všech úrovních. V návaznosti na příslušné zákony pak tyto ideje mají vést k ekonomickému a sociálnímu rozvoji. Bílá kniha by neměla být mrtvým dokumentem, ale měla by být pružně aktualizována v závislosti na potřebách společnosti.

I ve svobodné společnosti zůstává stát garantem a nechává si plnou možnost dohledu nad školami se vším, co k takovým právům patří. Stát vykonává dozor i na úrovni individuálního vzdělávání. Hledání míry oné kontroly by pak měl být jedním z úkolů komunikace v oblasti školství.

4.2. Počátky individuálního vzdělávání v ČR

Bylo jen otázkou času, kdy domácí vzdělávání najde svoje místo i v České republice. Změny ve školství, přenastavení priorit a tvorba nového kurikula umožnily rozvoj alternativních způsobů vzdělávání i u nás. Zatímco na počátku devadesátých let se změny ve školství děly velmi pomalu, ona setrvačnost předešlých let byla silná, okolo poloviny dekády se do širokého povědomí začínají

dostávat i dosud neznámé podoby škol. Výše zmíněné alternativy nacházejí své místo a upevňují si své pozice.

Domácí vzdělávání začíná legislativně získávat pozice v průběhu roku 1998, kdy několik zájemců o problematiku tuto formu individuálního vzdělávání dokázali experiment prosadit. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy povolilo tento experiment pouze v prostoru subjektů, s nimiž uzavřelo smlouvu. Tím byl okruh škol, s nimiž bylo možné realizovat domácí vzdělávání, omezen. V úplném počátku byla smlouva uzavřena dokonce pouze s Bratrskou školou v Praze. První děti se začaly vzdělávat doma na počátku září 1998.

Spolek přátel domácí školy, který v souvislosti s těmito změnami vznikl, byl organizací, která pomáhala v počátcích všem rodinám, které měly o domácí školu zájem. Snažil se také prosadit všechny změny do právního řádu ČR. Sdružování rodičů zapojených do experimentu skrze SPDSŠ pomohlo všem zúčastněným, neboť do té doby chyběly zkušenosti a vzájemnými konzultacemi a výpomocí se celý systém stal nakonec zcela funkční.

Postupem doby požádaly o povolení o zapojení do Pokusného ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání – domácího vzdělávání (oficiální název experimentu) i další školy. Tím se rozrostla řada tzv. kmenových škol, které byly součástí experimentu, na čtyři (vedle Bratrské školy v Praze to byly ještě Církevní základní a mateřská škola J. A. Komenského v Liberci, Základní škola Ostrava – Výškovice a Základní škola Letohradská v Praze). Zde byly doma vzdělávané děti podrobovány testům, které prokazovaly, zda u nich je domácí vzdělávání žádoucí. Metodickou výpomoc a jiné způsoby pomoci pak rodičům poskytovaly školy, druhá úroveň pomoci pak byla neoficiální mezi samotnými rodiči. Ti si vyměňovali zkušenosti, náměty, materiály. Neoficiální rovina se stala významným faktorem konečného úspěchu experimentu.

Experiment pokusného ověřování se týkal pouze dětí 1. stupně ZŠ. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo řadu podmínek, které musely být splněny, aby mohlo být dítě vzděláváno doma. Dítě musí být vzděláváno dle platných standardů základního vzdělávání, minimálně dvakrát do roka musí být podrobeno přezkoušení. Formu takového přezkoušení určuje kmenová škola a mělo by se jednat spíše o upevnění zpětné vazby. Výsledek takového přezkoušení má být vydán dvakrát ročně ve formě slovního hodnocení. Žáci se mohli zúčastnit všech akcí školy a písemnou zprávu o jejich hodnocení měl vydat ředitel školy na konci každého školního roku.^[18]

Pokusné ověřování, který se týkal dětí vzdělávaných na 1. stupni ZŠ, probíhalo od začátku školního roku 1998/1999 do konce roku 2004. V těchto pěti letech byly zkoumány veškeré klady a zápory této formy vzdělávání. Zásadní problémy nebyly shledány. Experimentální pokusné ověřování bylo ukončeno a nový školský zákon zakotvil individuální vzdělávání jako formu povinného vzdělávání na 1. stupni základní školy. Vyhodnocení výsledků pak odstartovalo snahy o totéž zakotvení i pro stupeň druhý. Ve většině zemí Evropy se jedná o samozřejmou součást individuálního vzdělávání. V této žádosti jsou krátce shrnuty i výsledky předchozího experimentu: *Během tohoto pokusného ověřování se podařilo najít funkční model spolupráce rodin s kmenovými školami spočívající v pravidelném hodnocení výsledků domácího vzdělávání jednou za půl roku a v nabídce nepovinných konzultací rodinám. Dalším přínosem pokusného ověřování domácího vzdělávání na prvním stupni základní školy bylo vyvrácení řady obav, které byly s možností domácího vzdělávání spojovány.*

K žádnému velkému odchodu dětí ze škol nedošlo. Přestože se média vyjadřovala o domácím vzdělávání téměř výhradně pozitivně, počet doma vzdělávaných dětí v rámci pokusného ověřování se stabilizoval někde kolem 350 dětí a již několik let neroste. Stejně tak

se nepotvrdily obavy, že rodiče nebudou domácí vzdělávání zvládat. Žádné závažné problémy nenastaly ani se vzdělávacími výsledky ani se zapojením dětí do dalšího vzdělávání ve školách. Ukázalo se, že skupina rodičů, kteří domácí vzdělávání volí, je velmi specifická a nelze ji poměřovat měřítky platnými pro celou společnost. Většinou jde o rodiče s vysoce rozvinutým smyslem pro zodpovědnost vůči vlastním dětem, kteří obvykle sami přijdou včas na to, kdy je třeba s domácím vzděláváním skončit. O tom svědčí i skutečnost, že počet dětí v domácím vzdělávání klesá s tím, jak děti postupují do vyšších ročníků.^[19]

Případné obavy, které panovaly při zavádění individuálního vzdělávání na 1. stupni, byly takovými výsledky rozptýleny. Rozhodným úspěchem je tedy zjištění, že existují mechanismy, které odhalí nebo zabrání šíření negativních jevů (např. nezvládání nebo zanedbávání domácího vzdělávání ze strany rodičů) a minimalizují tak veškerá rizika. Na druhou stranu je zjištění, že počty takto vzdělávaných dětí nerostou, dle mého názoru spíše zklamáním. To, že se (jak je uvedeno výše) tohoto experimentu účastní pouze rodiny velmi specifické a neměřitelné měřítky platnými pro celou společnost, je znamením, že potenciál je značně nevyužitý. Jak vidíme například v USA, počet doma vzdělávaných dětí zde roste. Předpoklad je, že tento trend zůstane zachován i v budoucnosti. Čím se domácí vzdělávání stane rozšířenější, tím porostou i jeho možnosti a konečná svoboda. Stát si již od tereziánských reforem ukládá právo a povinnost kontroly vzdělávání svých občanů, domácí vzdělávání je částečný krok proti proudu těchto snah a klade část této odpovědnosti do rukou rodičů. Růstem počtu doma vzdělávaných dětí by došlo k opravdu funkční různorodosti školství. Rozvoj komunikačních technologií navíc nahrává alternativám ve vzdělávání a roli přestává hrát fyzická přítomnost. V této souvislosti přestává být důležité, zda rodiče sedí ve své kanceláři, či dítě ve své třídě a individuální

vzdělávání je tak do jisté míry předurčeno k využití těchto možností.

Výsledky pokusného ověřování tedy prokázaly možnosti individuálního vzdělávání v České republice. Toto konstatování se stalo základnou pro snahy o rozšíření kompetencí i na 2. stupeň základní školy.

4.3. Individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ

Oproti prvnímu stupni je druhý stupeň specifický tím, že dle standardu vzdělání na tomto stupni je zde několik odborně zaměřených předmětů. Druhý stupeň už tedy předpokládá spolupráci s kmenovou školou na poněkud vyšší úrovni. Předpoklad je tedy ten, že individuální vzdělávání ve vyšších ročnících už nebude mít takový počet účastníků.

Výsledky pokusného ověřování přivedly Asociaci pro domácí vzdělávání k podání žádosti o pokusné ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ. Tato žádost byla podána v červnu roku 2005. Tato žádost se odvolává na velmi dobré výsledky předešlého experimentu a vytyčuje cíle a metody pro druhý stupeň. Zároveň jsou v této žádosti uvedeny kmenové školy, které se pokusného ověřování zúčastní. ADV také navrhuje, aby se pokusného ověřování zúčastnila i katedra psychologie Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, která se v rámci svých výzkumů zabývá psychologickými aspekty individualizace.

Odpověď MŠMT bylo v červenci 2005 zamítnutí. To bylo zdůvodněno nemožností reálného zhodnocení průběhu dosavadního pokusného ověřování. O pokusném ověřování pro individuální vzdělávání na 2. stupni bude, dle tohoto odmítnutí, možné uvažovat nejdříve za dva roky. V této době bude totiž možné vyhodnotit zkušenosti s individuálním vzděláváním dle nového školského zákona.

Toto odmítnutí poněkud ztížilo cestu k pokusnému ověřování na 2. stupni. Argumenty státu se zdají být liché a dle mého soudu se jedná o potvrzení toho, že oficiálně sice státní orgány žádným způsobem individuálnímu vzdělávání nebrání, ale skutečnost je poněkud odlišná. Minimálně o zdržování bychom nejspíše hovořit mohli.

Ani opakování žádosti nic nezměnilo na dvouletém termínu, kdy je možné podle MŠMT hovořit a jednat o další podobě pokusného ověřování na 2. stupni.

I přes průtahy, které pokusné ověřování posunuly o další dva roky, je nutné říci, že k onomu povolení nakonec došlo. MŠMT dodrželo lhůtu dvou let a potřebné Vyhlášení pokusného ověřování – individuální vzdělávání na druhém stupni základní školy nakonec v květnu 2007 vydalo. Ministerstvo sice nakonec vše potřebné učinilo, ale vzhledem k tomu, že pokusné ověřování pro 1. stupeň bylo vyhlášeno v roce 1998, je devítiletá lhůta k posunu o jeden krok přinejmenším pochybná. Rozhodně je nutné všechna zásadní rozhodnutí v oblasti školství dostatečně zodpovědně zvážit. Zkušenosti ze zahraničí a nakonec i ze samotné České republiky ale ukazují, že individuální vzdělávání není pro společnost nijak rizikové. Naopak se jedná o alternativu, která je v naprostém souladu se zákony a je vítanou příležitostí pro mnohé rodiče vzdělávat své děti dle svého nejlepšího svědomí. V tomto směru nelze říci, že by MŠMT kladlo výrazné překážky, na druhou stranu ale situaci nikterak neulehčovalo. Značnou část zásluh má Asociace pro domácí vzdělávání, jejíž představitelé s ministerskými úředníky jednali a potřebné žádosti podávali.

4.4. Zahájení pokusného ověřování na 2. stupni základních škol

Květen 2007 byl tedy termín, kdy MŠMT vydalo oficiální Vyhlášení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona

č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Pokusné ověřování bylo oficiálně zahájeno 1. září 2007, ukončeno má být nejpozději 30. června 2011. Závěrečné zprávy mají být zpracovány nejdéle do dvou měsíců po ukončení pokusného ověřování.

I u druhého stupně bylo nutné zajistit tzv. kmenové školy, které mají příslušné povolení tuto činnost provozovat. Jedná se o tyto školy: Základní škola Vrané nad Vltavou, Základní škola a mateřská škola Středokluky, Základní škola a mateřská škola Ostrava-Výškovice, Základní škola Letohradská v Praze a Jedličkův ústav a Základní a Střední škola v Praze. Těchto pět školských zařízení je prostřednictvím MŠMT zapojeno do projektu.^[20]

4.5. Obsah Vyhlášení

Vyhlášení dává cíle a obsah pokusného ověřování. Jedním ze zásadních faktorů je pak zpracování informací spojených s tímto pokusným ověřováním. Na každou z kmenových škola budou mít přístup pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického, a to dvakrát ročně. Jsou zde vymezeny oblasti, na které se výzkum zaměří a které se budou po ukončení celého pokusného ověřování zkoumat, svoji roli sehraji i každoroční zprávy. Celkové vyhodnocení ale proběhne po uplynutí celého období.

O zařazení žáka do pokusného ověřování rozhoduje ředitel školy, na níž podal žádost zákonný zástupce žáka. Jeho rozhodování závisí na těchto okolnostech:

Ředitel školy může zařazení žáka do pokusného ověřování povolit, pokud:

2.4.1 jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání;

2.4.2 jsou zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka;

2.4.3 osoby, které budou žáka vzdělávat, získaly alespoň vysokoškolské vzdělání v bakalářském studijním programu - viz ustanovení § 45 a § 98 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších zákonů; o výjimkách v odůvodněných případech rozhodne ředitel školy.

Stejně jako u pokusného ověřování u prvního stupně, neklade tento dokument větší množství podmínek. Není zde mnoho rozdílů. Ve výše uvedeném odstavci ale přeci jen jeden zásadní rozdíl je. Tímto rozdílem je zcela odlišný požadavek na vzdělání rodičů (resp. osob, které budou dítě vzdělávat). Středoškolské vzdělání už nepostačuje a je nutné mít vzdělání vysokoškolské získané aspoň v bakalářském studijním programu. Tomuto je věnována pozornost i v jiném odstavci, kde je formulován nejen požadavek na tvorbu osobního portfolia žáka, ale opět je zde zdůrazněn požadavek na patřičné vzdělání.

6.5 Zákonný zástupce žáka zajišťuje (sám nebo prostřednictvím osoby vzdělávající žáka) vedení průběžných záznamů o časovém a obsahovém průběhu vzdělávání žáka a o výsledcích vzdělávání žáka. Dále vede záznamy o tom, kdo zajišťuje výuku jednotlivých předmětů (vzdělávacích obsahů podle vzdělávacího programu školy), o nejvyšším dosaženém vzdělávání osob vzdělávajících žáka, eviduje a uchovává práce žáka, z nichž je možné usuzovat na dosaženou úroveň osvojení vzdělávacího obsahu a dovedností žákem (osobní portfolio žáka).^[21]

4.6. Individuální vzdělávání a zákon

Česká republika, která se stává v posledních letech opět plnoprávnou součástí evropského prostoru, je signatářem všech významných lidskoprávních deklarací. Ty jsou zakotveny v českém právním řádu, jsou jeho součástí. Tyto zákony pak jsou zaměřeny mimo jiné i na vzdělávání. Česká republika má svůj autonomní právní řád v souladu s těmito mezinárodními ustanoveními a její legislativa je nakloněna evropské dimenzi ve vzdělávání. Ta je zase otevřena všem změnám vedoucím k všestrannému rozvoji svobodného člověka. Vstup ČR do Evropské unie jen potvrzuje návaznost naší země i na evropské vzdělávací systémy. Česká republika pak nijak nevybočuje z řady většiny rozvinutých evropských zemí její zákony s tímto korespondují.

Česká republika se v roce 1948 (prostřednictvím tehdejšího Československa) přidala ke státům, které přijaly Všeobecnou deklaraci lidských práv (absurdně zrovna ve chvíli, kdy se zde spouštěla všemožná perzekuce, která byla pošlapáním lidských práv). V této deklaraci jsou dána nejen práva politická, náboženská, či práva svědomí, ale je zde zahrnuto i právo na vzdělání. Všeobecná deklarace říká:

článek 26

(1) Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.

(2) Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými,

jakož i k rozvoji činnosti Organizace spojených národů pro zachování míru.

(3) Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti.^[22]

Zde můžeme zcela jasně a bez možného dvojího výkladu vidět, že individuální vzdělávání, pokud jej chápeme jako vzdělávání bez pravidelné účasti ve výuce, není s tímto dokumentem v žádném rozporu. Naopak jej beze zbytku naplňuje.

V konfrontaci s úrovní školství danou místními podmínkami, se řada rodičů, kteří mají patřičné organizační možnosti a schopnosti, rozhoduje, zda není pro jejich dítě vhodnější domácí vzdělávání. Takové rozhodování probíhá jak u rodičů dětí zdravých (rodičům obvykle nevyhovuje podoba školy v místě jejich bydliště a jsou přesvědčeni, že vzdělání svého dítěte zvládnou lépe), tak u rodičů dětí více či méně handicapovaných (škola mnohde nemůže zajistit pro takové děti - zde hraje svou roli úroveň postižení - vhodné podmínky).

Zákony České republiky rozlišují dle Školského zákona § 40 o druzích jiného způsobu plnění povinné školní docházky dva typy tohoto vzdělávání: „a/ *individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole (dále jen „individuální vzdělávání“)*, b/ *vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením*“ (Zákon č. 561 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon, § 40). Rodič tedy má možnost své dítě vzdělávat doma a zákon mu to bez větších potíží umožní.

V prvním případě musí rodič žádat o povolení individuálního vzdělávání ředitele školy, kde je žák přijat k povinné školní docházce. Žádost musí obsahovat patřičné náležitosti, musí být splněny určité podmínky. Tato možnost není nároková a ředitel školy tuto možnost povolí pouze pokud „a/ *jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání*, b/ *jsou zajištěny dostatečné*

podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka, c/ osoba, která bude žáka vzdělávat, získala aspoň střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou, d/ jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat“ (Zákon č. 561 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon, § 41). Jak již bylo řečeno výše: u pokusného ověřování na druhém stupni je nutné vysokoškolské vzdělání – bakalářský obor. To sice na jednu stranu omezuje, ale přesto i nadále umožňuje individuální vzdělávání široké veřejnosti. Stát tedy tuto formu legislativně nijak výrazně nediskriminuje. Na druhou stranu je ale nutné říci, že vzhledem k zahraničním zkušenostem a celkové odezvě ve světě, by měl stát reagovat při přípravě legislativních podkladů k domácímu vzdělávání pružněji. Zvyklosti, které jsou se vzděláváním spojené a jeví se u nich jakási nezpochybnitelnost, individuální vzdělávání do jisté míry popírá. Vidíme, že učit své dítě lze i v prostředí jiném, než je prostředí školní. Schopným pedagogem může být i člověk bez učitelských zkušeností a bez patřičného vzdělání. Vrchním orgánem, který má dohled nad průběhem vzdělávání, sice i nadále zůstávají stát a státní orgány, ale velkou část odpovědnosti může převzít i rodič dítěte (popř. zákonný zástupce osoba, která dítě vzdělává). To se pak obejde bez jakékoliv újmy na dítěti samotném a nijak to nenarušuje jeho harmonický rozvoj.

5. Diskuze kolem individuálního vzdělávání

V České republice, i jinde ve světě, může být motivace rodičů k domácímu vzdělávání různá. Od již uvedené nespokojenosti s úrovní škol v okolí, přes nedostupnost takových škol (obzvláště v rozlehlých zemích, kde může být do nejbližší školy i několik desítek či stovek kilometrů), až po důvody zdravotní, kdy rodiče své dítě nechtějí vzdělávat ani v běžné škole, ani ve specializovaném zařízení, ale jenom a pouze doma. V každém případě ale vzhledem ke své nekonvenčnosti vyvolává řadu diskuzí, které zatím přetrvávají a dělí veřejnost (i odbornou) na dva vyhraněné tábory. Problematika je to velmi rozsáhlá, ukažme si ale nejčastěji používané argumenty v diskuzích o individuálním vzdělávání.

5.1. Argumenty v diskuzi

5.1.1. Argumenty podporující individuální vzdělávání

Při samotné realizaci a propagaci domácího vzdělávání v České republice hráli zásadní úlohu někteří odborníci. Jmenujme například PhDr. Jiřího Tůmu DrSc. (prezident ADV), PhDr. Václava Mertina, Mgr. Jaroslavu Simonovou (bývalá prezidentka ADV) či Michal Semína (Spolek přátel domácí školy). Tito a jiní propagátoři v diskuzi ohledně domácího vzdělávání uspěli. I díky nim státní orgány tuto formu vzdělání nakonec akceptovaly.

Mezinárodní úmluvy, které signovala i Česká republika jasně hovoří o **zákonném nároku** na individuální vzdělávání (viz kapitola Individuální vzdělávání a zákon). Pokud způsob vzdělávání dítěte není v rozporu se Všeobecnou deklarací lidských práv a naopak s ní koresponduje, není zde důvod jakýmkoliv způsobem

individuální vzdělávání omezovat. Státní orgány by měly (a mají) mít možnost kontrolovat úroveň vzdělání dítěte, jeho formy by ale měly státu podléhat v co nejmenší míře.

Jedním z argumentů hovořících pro domácí školu je **zlepšování vztahů mezi jednotlivými rodinnými členy**, které vyplývá z toho, že rodina tráví mnohem více času pohromadě, než by tomu bylo v případě, že by dítě docházelo do školy. Ať už se jedná o vzdělávání dítěte zdravého nebo handicapovaného, individuální vzdělávání vede k utužení rodinných vazeb a k většímu emočnímu souznění jejich členů. I při samotném vzdělávání je na prvním místě vždy život rodiny, nikoliv „školy“. Tento fakt pak často hraje jednu ze zásadních rozhodovacích rolí. Rodiče také věří, že oni jediní nejlépe znají potřeby a pocity svého dítěte a jedině oni jsou tedy velmi efektivně své děti vzdělávat. Vedlejší ovšem není ani emoční rozvoj dítěte.

Požadavky kladené na dítě jsou v souladu s jeho stupněm rozvoje a mohou být pružně přizpůsobovány situaci. **Flexibilní kladení požadavků** přizpůsobené jednotlivci je v prostředí klasické školy velmi problematické a vyplývá ze samotné její podstaty. Rodič může vhodně reagovat na danou situaci. Tím je dítě vedeno k flexibilitě, která je vyžadována i v běžném životě.

Dalším argumentem pak je bezpochyby **lepší soustředění na přirozené schopnosti dítěte**, kdy rodič je zcela pochopitelně ve značné výhodě oproti škole. V ní není možný tak přísně vymezený individuální přístup. Rodiče nejlépe znají své dítě a dovedou určit nejen, kdy mají pozměnit tempo výuky, ale kdy se mají soustředit na jakou část a s čím dítě nejvíce bojuje a co mu naopak nečiní potíže je možné nevěnovat tomu tolik pozornosti. Tímto způsobem je tedy možné u dítěte rozvíjet efektivně právě ty jeho schopnosti a předpoklady, které povedou k jeho harmonickému vývoji a co nejlepšimu začlenění do společnosti (to

platí jak pro zdravé, tak pro handicapované děti). Výuka může být v souladu se zájmy a schopnostmi dítěte. Pozornost se totiž může soustředit na přirozené vlohky a jejich masivní rozvoj. Pokud je dítě rozvíjeno v činnostech, ke kterým má vlohky či pozitivní vztah, je pak usnadněno i jeho budoucí uplatnění na trhu práce. Ten je otevřen lidem vzdělaným v konkrétních oblastech. Na druhou stranu ale nesmí, díky soustředění pozornosti na vybraná témata, trpět vzdělání v jiných oblastech. Zde pak nastupují kontrolní mechanismy, které zajišťuje stát. (Guterson, D. *Why Homeschooling Makes Sense*, Mariner Books, 1993)

Také **přenášení pozitivních životních hodnot rodičů** probíhá mnohem intenzivněji. Rodič nepředává dítěti pouze jakousi sumu vědomostí z učebnic či encyklopedií, ale domácí škola umožní předat i řadu životních zkušeností, názorů či postojů. Tímto dochází ke zvýšenému mezigeneračnímu propojení. Rodiče jsou pak partnery dětí a jejich účast ve výuce vede děti k přijetí dospělých jako přirozených účastníků procesu učení.

V neposlední řadě bývá také značnou výhodou mnohem **menší časová náročnost samotné výuky**. Rodič pochopitelně zvládne požadovanou látku s dítětem procvičit mnohem rychleji, než je možné v klasické škole. Maximalizováním individuálního pojetí je možné velmi efektivně rozvrhnout průběh výuky. Dítě se nemusí zdržovat látkou, které porozumělo, ale soustředí se pouze na problematické části nebo na rozvoj dovedností, o něž má přirozený zájem.

A opět: zbývá více času na zájmy dítěte, efektivnější vývoj. Navíc je samozřejmé, že je možné upravit denní rytmus, nebo celkový program dle momentální situace. Dítě není stresováno školním prostředím, je eliminován styk se školními negativy a je pro něj vybrána nejvhodnější metoda procvičování či kontroly vědomostí. Celková časová náročnost domácí školy je pro děti mnohem nižší,

než je tomu ve školách běžných. Často je to o několik hodin méně. To je důsledkem individuálního přístupu. Rozvržení výuky je plně v rukou rodičů. Nezřídka vyučují děti čtyři dny v týdnu a pátý den je věnován samostatným projektům, návštěvám muzeí apod. (*Buletiny Asociace pro domácí vzdělávání č. 1 – 6*)

V domácím prostředí může celkem pochopitelně dojít k tomu, že dítě **pracuje s řadou informačních zdrojů**, poněvadž není limitováno podmínkami školy ale pouze podmínkami domácími. Dítě se doma může věnovat řadě informačních zdrojů a může je svobodně využívat dle potřeb či vhodnosti. Samotná práce s různými zdroji informací je nezbytným předpokladem k samostatné a úspěšné práci a opět souvisí i s budoucím uplatněním.

Samostatnost dětí pak vyplývá z motivace rodičů k provozování domácí školy. Většina z nich vede děti k samostatné práci. Rodiče chtějí svým dětem poskytnout co nejlepší vzdělání a samostatnost je jedním z pilířů takového vzdělání.

Se samostatností v procesu výuky se pojí i **samostatné kritické uvažování**. Děti se učí dávat získané vědomosti do souvislosti, diskuze s rodiči vedou ke zlepšování vyjadřovacích schopností a samostatné kritické uvažování je plodem kombinace těchto faktorů.

Rodiče mají neomezenou možnost volit **alternativní formy výuky**, které co nejefektivněji mohou být v souladu s plánem vzdělávání. Zatímco učitel ve škole zohledňuje tempo a předpoklady mnoha dětí, individuální domácí přístup umožňuje užití přiměřených metod a jejich pružné zařazení do výuky.

Na dítě nedoléhají **školní negativa**, nesetká se s šikanou, záškoláctvím apod. Pracuje v prostředí vesměs pozitivně naladěném a motivovaném. Dítě není každodenní součástí uměle vytvořeného kolektivu vrstevníků, ale setkává se s lidmi, kteří jsou

s ním v mnohem přirozenějším vztahu. Doma vzdělávané děti navštěvují řadu kroužků a jiných zájmových útvarů. Stres spojený se školní úspěšností zde odpadá a děti mají kladnější vztah k učení. (Guterson, D. *Why Homeschooling Makes Sense*, Mariner Books, 1993)

Pozitiva individuálního vzdělávání ukazují, že by se mohlo stát plnohodnotnou součástí vzdělávacích systémů ve vyspělých zemích a státní orgány by jej mohly přijmout beze snah o různá omezení či dokonce znemožnění. Domácí vzdělávání by u nás mohlo nacházet stále vyšší uplatnění nejen díky změnám na trhu práce, ale i díky možným finančním úsporám, což by mohlo dokonce pomoci k narovnávání státního rozpočtu.

5.1.2. Argumenty proti

Vzdělávání dětí v domácím prostředí je velmi **časově náročné na přípravu** a značně náročné na kreativitu a vyrovnanost rodičů. Rodiče musejí na určitém místě v určitém konkrétním čase zvládnout zabezpečit chod domácnosti a chod „školy“. Často jsou rodiče vystaveni stresující kritice. Ta pramení z malé nebo žádné informovanosti a je pro rodiče opravdu velmi nepříjemná. Může dokonce vést ke zhoršení vztahů i uvnitř širší rodiny. Domácí škola může být pro rodiče značnou zátěží v případě, že nejsou schopni dobře organizovat práci a skloubit tak život rodiny a školy. Jak jsem již uvedli, do domácího vzdělávání se ale zapojují rodiče, kteří mají eminentní zájem na úrovni vzdělání svých dětí, takže se nejedná o nijak fatální problém.

Nepřipravenost a pedagogická nezpůsobilost je velmi častým argumentem proti individuálnímu vzdělávání. Zkušenosti nikde na světě neprokázaly, že by rodiče nebyli schopni, i přes nedosažené vysokoškolské vzdělání, vzdělávat své děti doma.

Pedagogická nevzdělanost je zde nadmíru kompenzována individuálním přístupem, dokonalou znalostí zájmů a potřeb dítěte a láskou, kterou mu žádný pedagog v organizované škole nemůže poskytnout. V rámci homeschoolingu v zámoří, ale i domácí školy u nás, fungují velmi silné vazby mezi rodiči zapojenými do projektu. Výměna informací a zkušeností a snaha o co nejlepší výsledky ve vzdělávání vede často ke vzniku neformálních podpůrných skupin. V jejich rámci pak funguje tok informací a organizují se různá setkávání. Je beze všech pochyb, že činnost takových skupin má i nadále svoji budoucnost. Ve Spojených státech takové dobře organizované skupiny nejen pomáhají řešit pedagogické, ale i administrativní problémy. Záznamy práce s dítětem se zde stávají nezbytnou součástí výuky. Tato potřeba se zvyšuje s věkem dítěte, kdy na prvním i druhém stupni jde spíše o věc osobní volby, na střední škole je ale situace odlišná. Zde je nutné vést co nej kvalitnější záznamy. Ty pak slouží jako doklad u přijímacího řízení na vysokou školu nebo je možné prezentovat se nimi u svého potenciálního zaměstnavatele. (Guterson, D. *Why Homeschooling Makes Sense*, Mariner Books, 1993)

Individuální vzdělávání obvykle probíhá v situaci, kdy jeden z rodičů zůstává s dítětem doma, zatímco druhý dochází do zaměstnání. Díky tomuto je pak ekonomická situace rodiny závislá výhradně na jednom z nich. To samozřejmě může vést ke značné **finanční náročnosti**. Ta tedy nespočívá ani tak v nákladech na domácí školu, ale v absenci jedné z příjmových složek domácnosti.

(Basham, Patrick. *Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream*, The Fraser Institute, 2001 – přístup z http://www.fraserinstitute.org/commerce.web/product_files/Home_Schooling.pdf)

Častým problémem může být i **nedostatek pomůcek**. Škola je samozřejmě v tomto směru mnohem lépe vybavena, než je tomu

v rodině. Problém je pak kompenzován právě flexibilním střídáním vyučovacích metod a celkovou motivací dítěte. Domácí škola pak rozšiřuje možnosti vycházek, exkurzí, návštěv muzeí, divadel, památek atp.

Také **nepřirozená socializace** může být argumentem proti. Žádný z výzkumů neprokázal, že by doma vzdělávané děti měly jakékoliv potíže při kontaktu s vrstevníky, či u přechodu na plně organizovanou školu. Rodiče v průběhu domácího vzdělávání mohou socializaci provádět skrze výběr vhodných volnočasových aktivit. To se také děje. Takové děti nemají sebemenší problém ve vztazích s vrstevníky. Socializační proces není totožný s vyučováním a řada rodičů oceňuje, že jejich děti se pohybují v neumělém kolektivu vrstevníků nezaloženém na stejném věku, ale stejných zájmech. Styk s „okolním světem“ rodiče svým dětem poskytují a nikde nebylo zaznamenáno žádné významné riziko s tímto spojené. Naopak lze říci, že jsou významně omezeny negativní dopady socializace spojené s docházkou do školy. Rodina je vymezena vůči svým členům pozitivními vztahy a dítě se tak nedostane do styku s tolika negativními prvky. Na druhou stranu ale domácí škola mnohem silněji vede k vštěpování základních životních hodnot a dítě není bezbranné mezi vrstevníky. Kombinace mnohem silnějšího stupně výchovy k hodnotám, které se dítěti dostane v rodině, a volnočasových aktivit spojených se stykem s vrstevníky, vede k výchově zcela sebevědomé a realisticky uvažující bytosti. V řadě rodin se dítě často setkává i s lidmi různých profesí a zájmů. Rodiče totiž pořádají často různé exkurze a jiné návštěvy zajímavých míst. Tím se dítě učí socializaci zaměřenou ne pouze na své vrstevníky, ale mnohem širěji. (MF Dnes ze 14. 3. 2008 – přístup z <http://vuppraha.cz/media/505>)

Problémem bývá i to, že domácí **vzdělávání volí často lidé s větším počtem dětí**. V těchto rodinách je obtížné skloubit

„školu“ s chodem domácnosti a starostí o mladší potomky. Zajistit optimální skloubení všech těchto činností není náročné pouze časově, ale vyžaduje i jistou psychickou odolnost, jejíž nedostatek se může projevit negativní atmosférou v rodině. Hlavním problémem ale zůstává fakt, že taková rodina je odkázána pouze na jeden příjem, neboť jeden z rodičů obětuje svoje zaměstnání a kariéru a věnuje se výuce. Stát navíc nepřiznává žádnou pomoc ve formě mimořádné sociální dávky či příspěvku na pomůcky apod.

Rodiče, kteří vzdělávají své děti doma, jsou velmi často vystaveni značné **kritice a nepochopení**. I přes jistou pluralitu školských systémů ve vyspělém světě se stále jedná o netradiční vzdělávací postup. Strach z neznámého, nevědomost nebo dokonce netolerance pak mají často za následek kritické výpady okolí a nepochopení podstaty domácího vzdělávání. Rodič se sice stane časem vůči takovým výpadům do jisté míry imunní, ale přesto se může jednat o nepříjemnou součást domácího vzdělávání.

Diskuze kolem domácího vzdělávání jsou obvykle plné výše uvedených argumentů. Státní orgány do jisté míry přijaly tento způsob vzdělávání jako jeden z možných. Negativní postoj ale může v některých ohledech přetrvávat. Z globálního pohledu ale individuální vzdělávání obstálo. Zámořské zkušenosti odstartovaly v euroamerickém prostoru proces zrovnoprávnění. Spojené státy, Kanada či Austrálie již individuální vzdělávání mají jako pevnou součást nabídky ve vzdělávání. Mnohé evropské státy cestu k domácí škole teprve hledají. Česká republika pak na této cestě urazila značný kus cesty, na druhou stranu ale státní orgány příliš aktivně nevycházejí vstříc prosazování domácí školy. To má za následek, že jde jen o velmi okrajovou součást vzdělávacího systému a potenciál je zde značně nevyužit. Propojení evropského prostoru, rozvoj moderních komunikačních technologií a změna

mobility pracovní síly povedou pak nejspíše k tomu, že informační společnost přijme za své zcela nové standardy vzdělávání.

6. Individuální vzdělávání v současných společenských souvislostech – možnosti a perspektiva jeho vývoje

6.1. Vzdělání v soudobé společnosti

Poměry v současné společnosti na prahu třetího tisíciletí jsou v našem geopolitickém prostoru nastaveny značně liberálně. Základní pilíře svobody, kterými jsou volný pohyb osob, zboží, služeb a kapitálu, určují prosperitu a tržní mechanismy spoluurčují pravidla fungování společnosti. Do tohoto systému zapadá i školství. Kultivace člověka je jedním z cílů vzdělávání, nebo je to možná pozůstatek jakéhosi romantického pohledu na něj. Tržní mechanismy ale tlačí vzdělávací systémy do pozice, kdy je nutné vychovávat a vzdělávat jedince, kteří jsou motivováni nejen jakýmsi uspokojováním svých zájmů či tužeb, ale v neposlední řadě najdou i uplatnění na trhu práce. Tím, že se tak stane, zmenšuje se zatížení pro ostatní členy společnosti. Smyslem celé této oblasti je tedy výchova svobodného člověka, který zároveň svoji práci a ekonomickým prospěchem dopomůže celé společnosti k rozvoji a blahobytu. Vzdělání je v současné době hybatelem společenských změn a musí se přizpůsobit podmínkám globalizovaného světa. Trh práce, oproti dobám minulým, vyžaduje stále více a více pracovníků schopných řešit problémy a flexibilních v uplatnění svých schopností.

Civilizaci ovládá ideologie neoliberalismu, která absolutizuje principy tržní ekonomiky a nastoluje zisk jako základní civilizační kritérium a cíl všeho usilování. Smysl člověka je redukován na nástroj zlepšování makroekonomických ukazatelů a na zvyšování stále vyšších zisků čím dál větších nadnárodních korporací.^[23]

I když toto tvrzení vypadá na první pohled příliš nesmlouvavě a zaujatě, lze z něho vyčíst mnoho zajímavého. Soudobá společnost je opravdu zaměřena na ekonomický zisk jako na jeden z hlavních ukazatelů úspěšnosti. Vzhledem k samotné podstatě tržní ekonomiky a liberálních společenských vazeb se jedná o dosti přirozený aspekt života v dnešním světě.

Vzdělání by mělo být v naší společnosti vnímáno jako celoživotní proces. Tržní prostředí vyžaduje od pracovních sil flexibilní přístup a stálé zdokonalování svých znalostí a dovedností. Případné zaostání v tomto trendu může v konečné fázi znamenat zhoršené možnosti uplatnění na trhu práce. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* je dokument z roku 2003, který určuje směr vzdělávání v ČR a dává jej do souladu s ostatními západními státy. Na vzniku tohoto dokumentu se podílel Národní vzdělávací fond s řadou dalších institucí. Vzdělání dělí do tří skupin:

- ♦ **formální vzdělávání**, které se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Takovouto typickou vzdělávací institucí je škola

- ♦ **neformální vzdělávání**, které nevede k ucelenému školskému vzdělání. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém. Je zaměřené na určité skupiny populace a organizují je různé instituce (instituce pro vzdělávání dospělých, podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby, apod.)

- ♦ **informální vzdělávání** jako proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí, kontaktů. Na rozdíl od formálního vzdělávání či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.^[24]

Samotná podstata vzdělání je zde viděna, podobně jako v *Bílé knize*, jako celoživotní proces, který směřuje ke zvyšování nejen vědomostí, ale i dovedností a zkušeností, osvojování sociálních a rozumových schopností a morálních hodnot. To pak má za následek právě onen výše zmíněný úspěch na trhu práce a zvýšení všeobecného blahobytu.

Pochopení cílů vzdělávání je klíčem k zefektivnění celé vzdělávací soustavy, k „uzdravení“ systému neustále ovlivňovaného přežitky minulosti a naléhavě potřebujícího uskutečnit řadu změn. Vývoj školství v České republice je v souladu s evropskými očekáváními a má potenciál dlouhodobě úspěšného rozvoje. Individuální vzdělávání se nikterak neprotiví tomuto nastolenému trendu. Naopak pomáhá vychovávat svobodné občany a bezpochyby tak splňuje všechny požadavky, jaké mohou být na vzdělání kladeny. Předpoklady k cestě vstříc nejnovějším požadavkům kladeným na školské systémy individuálního vzdělávání má. Školský zákon formuluje cíle vzdělávání takto:

Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,*
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,*
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,*
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,*
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,*

f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu

pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.[25]

Z uvedeného výňatku jsou jasně patrné priority, které má naše společnost v nově organizovaném svobodném světě bez „železné opony“. Individuální vzdělávání reflektuje nejen rozvoj demokratických principů, ale zohledňuje i nový rozměr, jehož jsme dnes součástí bez ohledu na politické a ekonomické uspořádání, informační společnost.

Obecné cíle vzdělávání musejí být v informační společnosti naplňovány v demokratickém školském systému, který i skrze různorodost nabídky k těmto cílům směřuje. Cílem již není výchova občana závislého, nesamostatného a podřízeného státu a jeho ideologii. Musí zde být reflektována i společenská poptávka a hlavním cílem by měla být naopak výchova občana sebevědomého a nezávislého. Různorodost nabídky ve vzdělávání vede ke zvyšování kvalifikace pracovní síly, eliminuje rizika spojená s nezaměstnaností a celkově připravuje člověka na integraci do společenského a ekonomického systému.

V evropském kontextu pak jsou vymezeny tzv. klíčové kompetence, jejichž naplnění slouží k úspěšnému začlenění jedince do společnosti.

Odborná pracovní komise Evropské rady na základě diskuzí dospěla k návrhu osmi klíčových kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce,*
- komunikace v cizích jazycích,*
- informační a komunikační technologie,*

- *matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd,*
- *podnikavost,*
- *interpersonální a občanské kompetence,*
- *osvojení schopnosti učit se,*
- *všeobecný kulturní rozhled.*^[26]

Klíčové kompetence jsou orientovány na harmonický rozvoj osobnosti. Nejsou již zaměřeny pouze na získávání určité sumy znalostí, ale na praktické využití získaných poznatků. V neposlední řadě odrážejí i požadavky na sociální profil osobnosti.

Individuální vzdělávání nabízí i z pohledu klíčových kompetencí řadu možností a je naprosto v souladu s výše uvedenými požadavky. Vzdělání má úlohu formativní a není už v dnešním světě chápáno pouze jako proces předávání informací. Doma vzdělávaný jedinec může mít ty nejlepší předpoklady takové vzdělání dostat. Velmi často je vzdělání chápáno jako množství výkonů, které lze měřit nebo sada výkonů, u nichž lze posoudit úspěšnost jedince. Vzdělání je nejen o těchto veličinách, ale i o charakterových vlastnostech, morálce, kultivované osobnosti. Míra hledání ideálních forem by měla určovat směřování školských systémů v budoucnosti.

Informační společnost se vyznačuje tím, že technologické vymoženosti zajišťují propojení na globální úrovni. Společnost je zahlcena informacemi na všech úrovních: domácnosti, školy, úřady, jednotlivci – všude je přístup k informacím omezen jen minimálně (i to je jeden z charakteristických rysů svobodné společnosti). Přístup k informacím a schopnost s nimi efektivně nakládat je jedním z předpokladů úspěchu na pracovním trhu. Otevírání těchto trhů v evropském prostoru nabízí možnosti i v České republice a taktéž šance na úspěch na tomto trhu. *Vzdělání je trvalým procesem rozvíjení člověka, který mu poskytuje vědění i dovednosti, představující potřebné kompetence v epoše*

informační společnosti. Vybavuje jej zároveň kritickým myšlením, vlastnostmi a hodnotovou orientací, které jsou významné z hlediska demokracie, vzájemné lidské solidarity a humanismu.[27]

Už z podstaty věci je patrné, že provádění změn v institucionalizovaném vzdělávání naráží na řadu obtíží a takové změny se prosazují jen velmi těžko. Setrvačnost, s jakou se školství potýká, je jeho dosti omezujícím prvkem. Individuální vzdělávání takovými problémy ani trpět nemůže a flexibilní postoje ke změnám požadavků pro něj není, a ani nemůže být, problematické. Problémy státu a při prosazování změn ve školství jsou v takovém případě přeneseny na rodiče a stát zde plní pouze úlohu toho, kdo určuje kontrolní mechanismy.

6.2. Multimediální vzdělávání

Velmi perspektivními druhy vzdělávání jsou ty, při kterých je osobní kontakt mezi žákem a učitelem minimalizován. Hlavní důraz je pak kladen na samostatnou práci studenta – žáka. Na vyšších stupních škol a při realizaci různých programů vzdělávání dospělých je realizováno tzv. distanční vzdělávání. Zde je řeč hlavně o univerzitním vzdělání. Distanční vzdělávání má ovšem rostoucí význam nejen na poli vysokoškolském, ale i v zemích, kde je řídké osídlení a pro řadu lidí tak může být problémem docházka do školy (již zde byla dříve řeč o Kanadě či Austrálii). I homeschooling v těchto zemích je vlastně jistou formou distančního vzdělávání. Zatímco jeho počátky probíhaly formou korespondenčních kurzů, dnes se transformuje do podoby tzv. multimediálního vzdělávání. Díky možnostem, které nám dávají současné technologie (audiovizuální technika, softwarové vybavení, internet a obrovský růst jeho kapacity) je možné výuku zčásti, nebo i zcela, přenést ze školních učeben do našich domácností. Pro masivní a systematické využití informačních technologií ve vzdělávání se vžil pojem

e-learning. Platformou, na které se dnes tento druh vzdělávání odehrává, je internet. Ten je zatím velmi otevřeným a demokratickým prostředkem komunikace a získávání informací. Studium odborné literatury zatím převažuje nad studiem prostřednictvím internetu, ale rychlý rozvoj nejen technologií, ale i růst počtu jejich uživatelů, kteří se prostřednictvím internetu vzdělávají, dávají tušit, že v budoucnosti se budou jejich role obracet.

Domácí škola by mohla prostřednictvím dnes používaných e-learningových technik značně rozšířit své možnosti. Není důležité pouze studium prostřednictvím internetu – řešení zadaných úkolů, psaní testů, atp. Zásadní se jeví propojenost celého systému, on-line práce s vyučujícím, interaktivní využití internetu, telekonference, živé výstupy, flexibilita připojení, vedení výuky učitelem. V těchto oblastech je prozatím málo opravdu ověřených postupů. Software ve školách a u žáků, jeho neustálé zdokonalování a šíření, učebnice navazující na software a dostatečná rychlost internetového připojení otevrou v budoucnosti dnes netušené možnosti vzdělávání. Individuální vzdělávání by se mohlo stát zcela běžnou formou a význam škol, tak jak jej vnímáme v dnešní době, by se zásadně pozměnil. Systém by byl zcela otevřený a nebyl by omezen žádnými hranicemi – mohl by fungovat v celoevropském, nebo dokonce celosvětovém měřítku.

Realizace multimediálních praktik by mohla procházet skrze všechny oblasti vzdělávání. V České republice, kde je možné individuálně se vzdělávat na prvním i druhém stupni základní školy, stejně i v ostatních vyspělých státech zatím kombinace e-learningu, distančního vzdělávání a výsledné vzdělávání multimediální hledají své uplatnění a masivních měřítek nedosahují.

6.3. Učitel a žák v multimediálním světě

Efektivita multimediálních prvků ve vzdělávání je podmíněna celou řadou faktorů. Je prokázáno, že pozitivnější vztah k takovým výukovým formám mají mladí lidé, studenti středních a vysokých škol. Samozřejmým předpokladem pak je určitý stupeň počítačové gramotnosti. Ten je ale v dnešní době na takové úrovni, že z v tomto směru bychom se s problémem nesetkali. Beze všech pochyb elektronické vzdělávání ovlivňuje a stále více bude ovlivňovat myšlení a samotnou kvalitu vzdělání jedince. Takový vliv může mít samozřejmě více rovin:

- *Pozitiva: logické formulování odpovědí na úkoly, systematická práce s informacemi, verifikovatelnost studentské práce, kolaborativní vzdělávání a konstruktivismus. Negativa: Nutnost sebekázně a odpovědnosti ze strany žáka i učitele, náročná příprava, jiný způsob vedení skupin, důraz na motivaci a aktivizaci studentů – učitel či tutor musí být v procesu vzdělávání zapojen, tj. čas*

- *Pozitiva: individuální tempo učení, možnost vrácení se k určitému učivu a jeho procvičování apod. Rizika: možný dopad na kvalitu verbálního projevu, chybějící sociální interakce, skupinová atmosféra, společný zážitek, humor, legrace aj.[28]*

To jsou jen některé argumenty odborníků na multimediální vzdělávání, e-learning. Jako jiné **pozitivní argumenty** jsou často uváděny:

- rozvoj samostatnosti, flexibilita, dostupnost studia, rozvoj technických dovedností, nízký počet pracovníků ve vzdělávacích institucích, rozvoj myšlení, individualizace, možnost sestavení bohatě diverzifikovaného studijního programu, multimediálnost materiálů – podmínky pro porozumění, rychlá dostupnost informací.

Mezi **negativní argumenty** pak nejčastěji patřilo:

- sociální izolovanost, zvýšené nároky na samostatnost, finanční náklady spojené s budováním studijního zázemí, zahlcení informacemi, útlum a ztráta motivace, rušivé vlivy prostředí. (SAK, P. a kolektiv, *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*, Portál, 2007)

Multimediální vzdělávání by do budoucna mohlo převzít celou řadu kompetencí celých vzdělávacích systémů. Jde o to, aby virtuální prostor byl uznán za regulérní prostředí, ve kterém se odehrává výchovně vzdělávací proces. Diskuze o rizicích a kladech samozřejmě bude i nadále pokračovat. To je samozřejmě v pořádku. Na druhou stranu je ale nutné říci, že by neměla přestávat podobná diskuze ohledně klasických, tradičně pojatých škol, které mají bezpochyby také celou řadu kladů i nedostatků.

Virtuální prostor jako prostředí, ve kterém se odehrává vzdělávací proces, pak nabídne vzdělání na všech úrovních a všechny nejasnosti ohledně individuálního vzdělávání na různých stupních škol tak zcela ztratí svůj smysl.

6.4. Multimediální vzdělávání a požadavky na jeho účastníky

K efektivnímu vývoji v oblasti multimediálního vzdělávání (e-learning, distanční vzdělávání) je nezbytně třeba splnit několik základních podmínek. Hlavními účastníky v tomto procesu budou a jsou učitelé a žáci. V obou případech je nutná **počítačová gramotnost** na takové úrovni, aby celý systém mohl bez obtíží fungovat. V zásadě je ale počítačová gramotnost v naší společnosti na vysoké úrovni. Navíc neustále roste. Na obou stranách informačního kanálu také musí být **patřičné technické vybavení**. V dnešní době, kdy konkurenční tlaky a kvantita výroby tlačí ceny elektronických produktů směrem dolů, je pořízení takového zařízení v mezích možností každé domácnosti. Pokud ale takové vybavení v domácnosti není, jedná se přeci jen o značný zásah do rodinného rozpočtu. Vybavení škol (a nakonec i většiny

domácností) je ale na zcela postačující úrovni. Prozatimní slabinou jsou naopak **didaktické základy**, které prozatím v této oblasti nebyly dostatečně zpracovány. V běžných školách fungují zcela jiné didaktické postupy, než tomu je v multimediálním prostředí. Jako zásadní překážku v nedostatečném využití možností ve této oblasti je ale **nedostatečná informovanost**, která brání masivnímu využití informačních technologií ve výuce a přenesení výuky mimo školní prostředí.

6.5. Pozice škol v informačním světě

Jak jsme již výše uvedli, technologické předpoklady pro rozvoj multimediálního individuálního vzdělávání dnešní školy mají. Jejich vybavení je na zcela postačující úrovni a případné investice do počítačového vybavení by ani tak nespočívaly v jeho celkovém rozšíření, ale pořízení jen určitých komponentů, které ale nepředstavují nějak nebezpečně vysokou investici (např. webkamery, mikrofony). Zásadní je spíše prostředí společenské.

Školy jako právní subjekty jsou pod tlakem, který je nutí pracovat na svých kvalitách. Tržní mechanismy, které pronikly i do školství, by mohly otevřít další prostory v této oblasti. Tržní prostředí je totiž v tomto ohledu mnohem širší a tzv. spádovost zde nehraje vůbec žádnou roli. S nadsázkou můžeme říci, že hranice mezi státy zde přestávají existovat a jenom a pouze atraktivita a kvalita nabídky by se mohly stát měřítkem úspěšnosti. Možnosti, prozatím ne zcela využitě, nabízejí školám takřka ničím neomezenou nabídku potenciálních žáků – uživatelů individuálního multimediálního vzdělávání.

Celý systém je také závislý na *softwarovém vybavení*. Nejeфекtivnější software by pak měl vznikat ruku v ruce s vypracováním didaktických zásad a postupů (například na půdě

univerzit). Vše musí být účinné, flexibilní, uživatelsky přívětivé. Široká škála využití musí být na všech stranách. Všichni uživatelé musejí mít dostatek možností k co nejefektivnější práci. V okamžiku, kdy by škola mohla nabídnout takové řešení individuálních požadavků na výuku, mohla by současně s poskytnutím takové nabídky začít využívat i různé marketingové strategie, s jejichž pomocí by svoji nabídku poskytla co největšímu počtu uživatelů. Úspěšnost v takovém procesu by pak byla předpokladem i k úspěšnosti komerční. V takové situaci pak nehraje roli, kdo je zřizovatelem oné školy, nemusí se jednat o soukromý subjekt. Prospěch by mohl mít i neprivátní zřizovatel, děti i rodiče.

Se změnami na pracovním trhu a s rozvojem technologií se z globálního pohledu otvírají možnosti, které by mohly přetvořit podobu školství v euroamerické zóně. Nárůst počtu pracovních míst, která nemají závislost na místě výkonu práce, neustálé zlepšování počítačové gramotnosti dětí, jejich rodičů i učitelů dávají tušit, že školství se bude v příštích desetiletích vyvíjet směrem od tradičních forem. Různorodost nabídky přístupné všem (nejenom například ve velkých městech) pak připraví děti k uplatnění na pozměněném trhu práce.

Zkušenosti ve světě ukazují, že interaktivní výuka prostřednictvím internetu, kdy děti mohou komunikovat přímo se svým učitelem nebo spolužáky, mohou společně řešit zadané úkoly a problémy, mohou být zkoušeny nebo jim jen může být poskytována rada, má budoucnost.

U takové výuky je v podstatě nedůležité, kde se žák a jeho učitel nacházejí. Je zde možné sledovat paralelu mezi takovou výukou a světem práce, kde již v dnešní době u mnoha povolání ztrácí význam fyzická přítomnost na pracovišti. Pracovištěm se tedy stává vlastně celý svět.

6.6. Vzdělání a trh práce

V době překotného rozvoje informačních technologií, je zcela zjevné, že celý trh práce v globalizovaném světě bude vyžadovat kvalifikovanou pracovní sílu. Požadavky po takové síle se nepřetržitě zvyšují. Tato síla bude nucena bezpečně ovládat práci s výše uvedenými technologiemi. Bez takových znalostí bude každý takový člověk znevýhodněn. Tím se zvyšuje pravděpodobnost, že stát bude nucen převzít za takového člověka zodpovědnost, což povede ke zvýšeným státním výdajům. To by mohlo být doprovázeno fatálními problémy.

Současný demografický vývoj nejen v České republice, ale i ve většině Evropy, naznačuje že v příštích desetiletích by mohl celý kontinent očekávat výrazný pokles konkurenceschopnosti v globálním prostředí. Ekonomicky činné obyvatelstvo by nutně muselo za cenu značného úsilí zajistit aspoň minimální životní úroveň populaci v postproduktivním věku a jinak ekonomicky neaktivnímu obyvatelstvu.

Orgány Evropské unie, vědomé si možných potíží a snažících se o zvýšení kvality vzdělávání, se zaměřují na základní tezi: *Evropské vzdělávací systémy musejí co nejodpovědněji reagovat na změny ve výrobě, musejí přispívat k hospodářskému růstu Evropy a k zajištění její konkurenceschopnosti ve světě.*^[29] Vzdělávání je jednou z priorit Evropské unie a jeho prostřednictvím bychom mohli v budoucnosti dosáhnout udržitelného ekonomického růstu a blahobytu. V oblasti školství se problematika rozděluje do několika základních skupin:

- přechod mladých lidí ze škol do zaměstnání,
- nezaměstnanost a její závislost na úrovni vzdělání,

- neúspěšnost ve školním vzdělávání a dopady na hospodářskou sféru,
- ekonomická návratnost vzdělání pro jednotlivce a společnost.

Toto jsou oblasti, ve kterých je třeba vzdělávání posuzovat z celospolečenského hlediska. Jak již bylo řečeno výše, vzdělání je v současnosti chápáno jako celoživotní proces a jedinec jeho prostřednictvím zvyšuje svoji hodnotu na trhu práce. Takové vzdělání každému zajistí schopnost pružné reakce na změny na trhu práce. S rostoucí úrovní vzdělání se pak snižuje pravděpodobnost nezaměstnanosti (například v zemích OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj – je situace u skupiny osob produktivního věku od 25 do 64 let následující:

- osoby bez vyššího sekundárního vzdělání - 10,1 % nezaměstnaných,
- osoby s vyšším sekundárním vzděláním – 7,0 % nezaměstnaných,
- osoby s neuniverzitním terciárním vzděláním – 5,6 % nezaměstnaných
- osoby s univerzitním terciárním vzděláním – 4,0 % nezaměstnaných.^[30]

Ve všech zemích, bez závislosti na míře nezaměstnanosti, se projevuje tento vztah nezaměstnanosti a úrovně vzdělání.

Z toho vyplývá, že náklady na nezaměstnané jedince jsou vyšší u osob s nižší úrovní vzdělání. Jak tedy zajistit co nejefektivnější vzdělávací systém, který by minimalizoval náklady a zajistil společnosti co nejvíce kvalifikovaných pracovních sil, které by se pozitivně zapojily do ekonomického systému? To je úkol pro celou Evropskou unii.

Evropská unie ve svém dokumentu *Memorandum o celoživotním učení* (2000) uvádí, k čemu je takové vzdělání cesta:

- k budování společnosti, která poskytuje rovné příležitosti přístupu ke kvalitnímu učení v průběhu celého života všem lidem, a v níž vzdělávání vychází především z potřeb a požadavků jednotlivců;
- k přizpůsobování nabídky vzdělávání a organizace pracovního života tak, aby se lidé mohli učení účastnit v průběhu celého života a mohli si plánovat, jak kombinovat učení, práci a rodinný život;
- k dosažení vyšší celkové úrovně vzdělávání a kvalifikací ve všech odvětvích tak, aby se zajistila vysoká kvalita vzdělávání a zároveň aby se zajistilo, že vědomosti a dovednosti lidí budou odpovídat měnícím se požadavkům povolání, organizaci pracoviště a pracovním metodám;
- k podněcování a uzpůsobování lidí k tomu, aby se aktivněji podíleli na všech sférách moderního veřejného života, zejména na sociálním a politickém životě na všech úrovních společenství včetně evropské úrovně.^[31]

Individuální vzdělávání by mohlo být cestou k zefektivnění nákladů na vzdělávání v rámci celé Evropské unie a vzhledem ke globálnímu anebo aspoň celoevropskému charakteru individuálního a zároveň multimediálního vzdělávání by mohlo přinést i jiné výhody – zvýšenou flexibilitu a mobilitu pracovních sil, vyšší počítačovou gramotnost atp.

Vypracováním důkladného didaktického systému a propracováním marketingových strategií pro vzdělávací instituce by se tento druh vzdělávání posunul do spektra zájmů široké skupiny obyvatel. Individualizace vzdělávání a přenesení zodpovědnosti na rodiče či na jedince musí zohlednit sociální potřeby člověka a nesmí vést k jeho osamocení – sociální izolaci. Důmyslným systémem zájmových aktivit a zapojení do života různých sdružení či spolků by se takové riziko mělo minimalizovat.

7. Úloha státních orgánů

7.1. *Současná úloha státu*

Obrovským krokem kupředu je tedy ochota státu uznat alternativu jako rovnoprávnou formu vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se nacházíme na počátku cesty a celková koncepce směřování školství je nejasná, dá se očekávat, že podmínky se budou v průběhu let ještě měnit. Takřka s jistotou lze ale říci, že stát, jako garant vzdělávání, nebude do budoucna klást překážky na cestě k různorodosti. Bezpochyby dojde k onomu rozmělnění zodpovědnosti za vzdělávání, ale nedá se očekávat, že by se ji stát vzdal úplně. Hlavní kontrolní mechanismy budou i nadále v jeho rukou. Současná situace je individuálnímu vzdělávání víceméně nakloněna a jeho rozvoj je v rukou odborníků a politiků. Státní orgány sice často mohou svoje schvalovací procesy konat výrazně rychleji, ale obecně lze říci, že státní správa se nestaví k individuálnímu vzdělávání úplně zády.

7.2. *Možná a žádoucí úloha státu v rozvoji individuálního vzdělávání*

Nepříčení se vývoji a přijetí odlišných postupů jako dalších možných alternativ je sice od státu nesporným krokem vpřed, ale očekávaný vývoj je takový, že lze očekávat stály nárůst zájmu o individuální vzdělávání. Ten by mohl zapříčinit jeho obecné přijetí jako běžného způsobu vzdělávání. Tak je tomu i v zemích, kde s tímto mají značné zkušenosti. Nárůst může vést až k několika procentům všech školáků. V dohledné době se nedá očekávat, že by se individuální vzdělávání stalo masovou záležitostí. Bezpochyby

se v této oblasti nachází potenciál, který by bylo možné s pomocí propracovaného systému výhodně využít.

Stát by se neměl v budoucnu vyhýbat ani výraznějším finančním příspěvkům na individuální vzdělávání. Ty by měly směřovat například k dostatečnému materiálnímu zabezpečení výuky a měly by být adresné. Částka určená státem na jednoho žáka na rok by mohla být částečně poskytnuta (za předem daných podmínek) rodině.

Sociálně slabší rodiny se například nemohou přizpůsobit vývoji technologií. To v konečném důsledku může vést k tomu, že sice bude dítěti zabezpečena nadstandardní výuka a emocionální péče, ale na druhé straně nezachycení současných technologických trendů bude mít za následek znevýhodnění na trhu práce (dítě, které se nesetká s počítačem, nepracuje s informačními zdroji). A o pozici na trhu práce by mělo jít u všech vlastně především. Na druhou stranu ale, vzhledem k případně poskytnutým finančním prostředkům, musí být kontrolován způsob plnění požadavků na vzdělání. V konečné fázi je pro stát investice do vzdělání svých občanů velmi výhodná (viz výše - souvislost nezaměstnanosti s úrovní dosaženého vzdělání).

Tím, že naučíme dítě samostatně pracovat a tím pádem i myslet, mu prokazujeme tu největší službu. Stát by měl takový přístup všemožně podporovat, neboť osamostatnění a začlenění každého jedince do společnosti vede ne pouze k osobní spokojenosti, ale i ke snížení finančních nákladů státu. Určování výše státní dotace na individuálně vzdělávaného žáky by nepodléhalo obvyklým kritériím a mohla by být i nižší, než je tomu u žáka, který navštěvuje školu běžným způsobem.

Stát by měl tedy rozpracovat efektivní systém podpor pro individuální vzdělávání zdravých, ale i handicapovaných dětí. Ten by ve svém důsledku měl podpořit efektivnější fungování celé

společnosti. Různorodost vede k prosperitě. Nejinak je tomu bezpochyby i ve vzdělávání.

7.3. Státní podpora

Všechny tyto příčiny musejí vést k tomu, že státní (ale i evropské centrální) orgány budou intenzivně podporovat každého, kdo se bude sebevzdělávat a zvyšovat tak svou kvalifikaci a uplatnění. Stupeň školy, na kterém se takové vzdělávání uskuteční, není rozhodující.

U handicapovaných, kteří budou vzdělávání v domácím prostředí bude nutné zabezpečit rychlé a efektivní spojení s okolním světem. Ať už je to prostřednictvím výpočetní techniky, nebo podporou volnočasových aktivit.

Formy výuky se totiž nebudou omezovat pouze na pravidelné konzultace v místě zřizující školy, ale informace budou předávány čím dále tím častěji po informačních dálnicích, kdy videokonference, videokonzultace či on-line výukové hodiny a případně i testy, nahradí zčásti stávající podobu výuky. Handicapovaní i zdraví žáci se tak budou moci bez větších potíží zúčastnit výuky nejen ve své zřizovací škole, ale v budoucnu možná i ve kterékoliv veřejné škole po celé Evropské unii. Moderní technologie nahrávají všem individuálním formám vzdělávání. Kapacita informačních kanálů vzrůstá a samotná výuka může díky tomu hledat nové formy a didaktické postupy.

7.4. *Formy státní podpory*

Podpora by tedy měla směřovat do dvou oblastí: do oblasti samotného vzdělávání (konkurenceschopnost jedince na trhu práce) a do oblasti volnočasových aktivit (sociální začlenění). Mezi nejvíce zdůrazňovaná rizika individuálního vzdělávání je velmi často uváděna socializace jedince. Aby takový problém byl co nejefektivněji řešen, je nutné jeho sociální začlenění zprostředkovat pomocí jiných než školních aktivit. Je v zájmu žáka, rodiny i celé společnosti, aby takový proces sociálního začlenění proběhl v co nejuspokojivější podobě.

Podpora státu nutně nemusí mít pouze finanční podobu, ale může mít i podobu různých konzultací s odborníky, poskytnutí přístrojů, technologií či know-how. Úkolem by měla být co největší redukce závislosti jedince na cizí pomoci a snaha o maximální začlenění každého občana do společnosti ekonomicky aktivních obyvatel. Dnešní tržně orientovaná společnost se chová veskrze sociálně citlivě, na druhou stranu zvýhodňuje ty občany, kteří jsou schopni být na státu co nejvíce nezávislí a tím nezvyšovat výdajovou stránku státního rozpočtu. Efektivní je tedy případně zatížit rozpočet podporou vzdělávání, aby následné náklady na každého občana v jeho produktivním věku byly co nejmenší.

8. Zkušenosti účastníků domácího vzdělávání

V předešlých částech mé diplomové práce jsem se zabýval historií a vývojem domácího vzdělávání, jeho počátky a současným stavem jak v Evropě, tak v zámoří. Zmínil jsem nejčastěji používané argumenty, které naplňují diskuzi o individuálním vzdělávání. V neposlední řadě se pak věnuji i možnostem individuálního vzdělávání v budoucnosti a využití informačních technologií při jeho šíření. Důležitá je také úloha státních orgánů, která bude v tomto procesu hrát jednu z rozhodujících rolí.

Toto vše jsem se snažil vést v duchu objektivity a s odstupem. Poslední část práce chci věnovat osobním zkušenostem mým a členů mé rodiny. Zatímco předešlé části tedy byly vedeny snahami objektivními, část poslední bude klasickým **průzkumem kvalitativním**. Zatímco případný výzkum kvantitativní by se odehrával na výrazně širším poli, zde se budeme zabývat tím, jak domácí vzdělávání vnímali a vnímají jeho primární účastníci, jak jej chápou a interpretují. Statistické metody, spojené s výzkumem kvantitativním, zde použity nebudou.

Objektivita není v tomto případě hlavním motivem průzkumu. A to ze dvou důvodů: *za první* - pohybovat se budeme v prostředí jediné rodiny, jejíž členové mají s domácím vzděláváním několikaleté zkušenost a *za druhé* – jedná se o kvalitativní průzkum, kde subjektivní pohled na věc je přirozený a objektivita může ustoupit do pozadí. Nejedná se o zjišťování zákonitostí, ale o porozumění motivaci a smyslu.

8.1. *Popis sledovaného vzorku*

Moje rodina, které se budeme věnovat, je úplná. S manželkou vychováváme pět dětí. Tři z nich byly účastníky domácího vzdělávání: Johana (19), Adéla (17) a Julie (14). Manželka byla 15 let na mateřské dovolené (nyní pracuje v knihkupectví), já pracuji jako učitel na základní škole. Domácí vzdělávání jsme zvolili z důvodů již zmíněných v úvodu (nespokojenost s úrovní veřejných škol v našem městě v době, kdy naše děti začaly být školou povinné). Domácí školu jsme provozovali celkem sedm let, všechny děti v tu dobu navštěvovaly 1. stupeň základní školy a u 2. stupně v té době tato možnost neexistovala. Ukončení přišlo hlavně z finančních důvodů. Manželka nastoupila do zaměstnání a to fakticky znemožnilo pokračování. Pokud by to ale podmínky dovolily, pokračovali bychom zřejmě i nadále. Zbylé dvě děti, Rozálie (10) a Jáchym (7), již navštěvují běžnou základní školu a nikdy s domácí školou nepřišly do blízkého kontaktu.

Hlavní vyučující byla matka Ilona (37). Ona byla tím, kdo systematicky a pravidelně děti vzdělával. Já jako otec jsem se také zapojoval do výuky. Byly to ale situace spíše okrajové, nahodilé a nepravidelné (vlastivědné, přírodovědné výlety, tělesná výchova – výlety do hor, atp.)

Vzhledem k tomu, že již několik let domácí školu neprovozujeme, máme k ní již patřčný odstup a můžeme zde srovnávat se situací na běžných školách, kam dnes děti docházejí (kromě nejstarší dcery – ta již dostudovala a nyní má již zaměstnání).

Celá tato práce je spíše teoretického charakteru. Tato poslední část nám ale přímo přiblíží motivaci k individuálnímu vzdělávání.

8.2. *Popis metody kvalitativního průzkumu*

V rámci tohoto kvalitativního výzkumu jsem si vytyčil za cíl ukázat vztah účastníků k domácímu vzdělávání. Jedná se zde o několik lidí v rámci jediné rodiny. Předpokládám tedy, že pohled na tuto problematiku bude u všech z nich podobný.

Jako nejvhodnější forma provedení se mi jevila kombinace předem připravených společných otázek, které děti zpracovaly písemně, a otázek doplňujících, vedených rozhovorem. U matky (resp. manželky) se pak jednalo pouze o rozhovor.

Osobní výpovědi samozřejmě nemohou být zcela nezájaté a objektivní. V každém případě se ale jedná o upřímné výpovědi lidí, kteří mají s domácím vzděláním zkušenosti a mohou nám přiblížit jejich motivaci a úhel pohledu.

8.3. *Výsledky a jejich rozbor*

8.3.1. *První účastník – Johana (19 let)*

připravené otázky – písemné odpovědi:

Jak vzpomínáš na domácí školu, co se ti na ní líbilo?

Na domácí školu vzpomínám velice ráda. Líbilo se mi to, že byla pozornost věnována mým individuálním potřebám, když jsem něco nechápala, bylo mi to znovu vysvětleno. Máma se nám věnovala a jakýkoliv problém jsme hned řešily a já všemu vždy rozuměla.

Jaké měla domácí škola nevýhody?

Nevídala jsem se tak často s kamarády, které jsem měla na základní škole. Abych se s nimi vídala, chodila jsem do různých kroužků. Přece jen to ale ten každodenní styk s nimi nenahradilo.

Nijak jsem tím ale netrpěla, vše jsem si pak vynahradila. Ty klady domácí školy určitě převládaly. Navíc jsem poznala celou řadu nových kamarádů na škole v Liberci, kam jsme pravidelně jezdili.

Mělas v té době dostatek kontaktu s jinými dětmi?

Protože jsem měla hodně zájmů a chodila do mnoha kroužků, měla jsem dostatek kontaktu se svými vrstevníky. Odpovídala jsem vlastně na tuto otázku v té předešlé.

Zaznamenala jsi nějaké potíže s úrovní svých vědomostí po přechodu na osmileté gymnázium?

Po přechodu na gymnázium jsem neměla se svými vědomostmi žádné potíže, spíše naopak: mé vědomosti přesahovaly osnovy šesté, v některých předmětech i sedmé třídy. Ne, byla jsem spíše napřed. Nejvíc to bylo vidět v jazycích. U angličtiny jsem byla napřed o více než rok.

Vyhovuje ti systém práce tvých současných učitelů a byli rodiče také plnoprávními učiteli?

V současnosti sice již nestuduji, ale systém většiny učitelů na střední škole mi vyhovoval. Myslím si, že moji rodiče byli plnoprávními učiteli. Vysvětlit mi všechno dokázali, tak asi ano.

Jak se ti po této změně dařilo navazovat kontakty se svými vrstevníky?

Navazování kontaktů s ostatními pro mě nikdy nebyl žádný problém. Ani při domácí škole, ani po jejím skončení. Nežili jsme nikde uzavření bez styku s lidmi. Měla jsem kamarády, chodili jsme na návštěvy, návštěvy jsme také často měli.

Dělalo ti problémy zvyknout si na atmosféru školy, její pravidla a řád?

Protože jsem před domácím studiem chodila do „normální“ školy, nedělal mi opětovný nástup do školy žádné problémy.

Jsou ve tvé současné škole věci, které tě stresují?

Určitě byly, ale nebylo jich moc. Nejvíce stresující byly spousty písemek před uzavřením známek (někdy i několik testů denně).

Zažívalas stresové situace i v domácí škole? Jaké?

Domácí škola byla celkově víc uvolněná, méně stresující než obyčejná škola. Já osobně jsem žádné stresové situace nezažívala. Občas jsem byla trochu nervózní, když jsme jeli na přezkoušení, ale všichni tam byli moc milí a vždycky ze mě nervozita brzy spadla.

Jak bys celkově zhodnotila domácí školu?

Byl to velký přínos pro moje budoucí vzdělání a zajímavá zkušenost do života. Líbilo se mi to.

Až budeš mít své děti, budeš uvažovat o podobném druhu vzdělávání pokud k tomu budeš mít podmínky?

Určitě o tom budu uvažovat, pokud k tomu budu mít podmínky. Pro dítě je domácí škola velmi prospěšná a užitečná do budoucna. Bude to záviset na mém zaměstnání i penězích.

doplňující otázky - rozhovor:

Nikdy jsme to spolu moc neřešili, ale ani se mi nechce věřit, že by domácí škola byla celá taková bez problémů.

Ale tam opravdu nebyly žádné potíže. Možná, že to bylo tím, že jsem se dobře učila, ale pro mě to celé ani nebylo jako nějaká práce. Navíc si moc dobře pamatuju, že jsme vždycky měli všechnu práci hotovou hrozně brzo a celkově to zabralo mnohem méně času. Hodně jsme chodili ven.

Nedívali se na tebe někteří vrstevníci tak trochu skrz prsty?

Někteří určitě. Někteří mi říkali, že to je dost divné. Drtivá většina mi ale záviděla! Hrozně mi prostě záviděli, že nemusím do školy. A všichni se pořád vyptávali a to mě otravovalo.

Cítila ses v něčem ochuzená?

To asi ne. Nic mě nenapadá. Samozřejmě, když třeba jely děti někam se školou na výlet. To my jsme ale jezdili taky. Například každé přezkoušení v Liberci byl pro mě takový pěkný výlet.

Dcera Johana nezaznamenala žádné potíže s domácím vzděláváním, vzpomínky na něj má pozitivní. I když už je to řada let, vybaví si několik charakteristických rysů. Ty zaznamenali všichni účastníci. Jde o nepochopení některých lidí (mnohdy až jízlivé odsouzení), malou časová náročnost (vše je díky absolutně individuálnímu přístupu mnohem rychlejší) i méně stresujících situací. Je nutné říci, že jsem u Johany byl mile překvapen. Nikdy jsme se tím příliš nezabývali, neřešíme neustále domácí školu, žijeme své životy. U Johany jsem očekával více výhrad a překvapilo mě, že na domácí školu vzpomíná velmi ráda. Většina rodin zapojených do domácího vzdělávání (se kterými jsme se setkali) byla členy církve (obzvláště církve bratrské). My ne. Ani

v nejmenším se to, podle mého, nikde neprojevovalo. Vzájemný respekt a úcta byly samozřejmostí. Navíc, jak Johana zmínila, jsme získali i řadu kamarádů (to platí i pro rodiče, nejen pro naše děti).

8.3.2. Druhý účastník - Adéla (17)

připravené otázky - písemné odpovědi:

Jak vzpomínáš na domácí školu, co se ti na ní líbilo?

Na domácí školu vzpomínám ráda. Líbilo se mi především to, že jsem byla doma s rodiči. Například v zimě jsem nemusela ve tmě a chladu ráno do školy, ale zůstávala jsem doma. Jako velké plus беру i individuální přístup. Pokud jsem něco nechápala, tak mi to rodiče vysvětlili znovu, dokud mi vše nebylo úplně jasné.

Jaké měla domácí škola nevýhody?

Některé děti nemohly pochopit, jak je možné, že se učím doma, takže jsem musela často vysvětlovat, jak to chodí. To mi v té době trochu vadilo.

Mělas v té době dostatek kontaktu s jinými dětmi?

Ano. Společně se svými vrstevníky jsem navštěvovala různé zájmové kroužky, kde jsem poznala kamarády se stejnými zájmy. To, že nechodím do školy s ostatními dětmi, mi nijak nevadilo.

Zaznamenala jsi nějaké potíže s úrovní svých vědomostí po přechodu na osmileté gymnázium?

Ne, právě naopak. V některých předmětech jsem byla napřed a měla oproti svým spolužákům hlubší znalosti, které se mi hodily i v dalších ročnících gymnázia.

Vyhovuje ti systém práce tvých současných učitelů a byli rodiče také plnoprávními učiteli?

U většiny mých současných učitelů mi systém práce vyhovuje. Myslím si, že i mí rodiče byli plnoprávní učitelé, protože mě dokázali naučit veškeré učivo za 3 roky ZŠ.

Jak se ti po této změně dařilo navazovat kontakty se svými vrstevníky?

Nikdy jsem neměla problémy navazovat kontakty se svými novými spolužáky. Vycházela jsem s nimi bez problémů.

Dělalo ti problémy zvyknout si na atmosféru školy, její pravidla a řád?

Ne, byla jsem na přechod do školy dobře připravená. Dodržovat pravidla mi nedělalo problémy. Pravidla jsme museli dodržovat i doma. To nebylo tak, že by neexistoval žádný řád. Ráno jsme začínali třeba o půl deváté a do oběda jsme pořád něco dělali.

Jsou ve tvé současné škole věci, které tě stresují?

Ano, především velké množství písemek, zkoušení apod. I vysoký počet vyučovacích hodin v týdnu (častá odpolední výuka), ale i na tyto věci jsem si už zvykla. Nic jiného mi ani nezbyvá.

Zažívalas stresové situace i v domácí škole? Jaké?

Nezažívala. Oproti normální škole je domácí výuka velmi klidná. Nepíšou se písemky, ale asi tak jednou za dva měsíce se jezdí na přezkoušení, které by se možná dalo považovat za stresující, ale probíhalo ve velmi klidném a příjemném prostředí, takže to pro mě byl v podstatě výlet.

Jak bys celkově zhodnotila domácí školu?

Domácí výuka je velmi příjemná a myslím si, že se tak člověk naučí mnohem více než ve škole, protože je jeho rozvrh přizpůsoben jeho individuálním potřebám.

Až budeš mít své děti, budeš uvažovat o podobném druhu vzdělávání pokud k tomu budeš mít podmínky?

Ano. Ale nevím jestli bych měla tu trpělivost tolik potřebnou k vyučování dítěte.

doplňující otázky - rozhovor:

Zdá se mi, že si svá studia docela užíváš. Máš plno kamarádů a jseš taková mladistvě veselá. U domácí školy to bylo jiné. Nebo ne?

Sice jsem jsem neměla spolužáky, ale kamarády jsem měla taky. Ale máš pravdu, že mě to ve škole docela baví. Sice nesnáším všechny ty písemky a zkoušení, ale být mezi spolužáky se mi líbí. Navíc se i docela dobře učím, takže nijak školou netrpím. Ale myslím, že třeba na zdejších základkách je to jiné. Hodně lidí si stěžuje na přístup učitelů. To u nás na gymnáziu se k nám většina učitelů chová jako k rovnocenným partnerům. Všichni ale taky ne, to je pravda.

Ani u domácí školy se k tobě vždycky nechovali pěkně. To mi asi potvrdíš.

Někdy byla trochu nervózní atmosféra. To ale bylo málokdy. To snad je ale aspoň někdy ve většině domácností. Nám všem se to spíš hodně líbilo. Myslím, že i máma měla domácí školu ráda. Se mnou nikdy potíže neměla. Já byla vždycky taková svědomitá. To už teď ale nejsem.

A co třeba tví prarodiče. Jak ti se dívali na to, že se učíš doma?

To ani nevím. Nepamatuji se. Asi to brali normálně. Možná, že ze začátku tomu moc nevěřili, ale pak se jim to snad i líbilo. Děda byl učitel a ten nám někdy i něco vysvětloval.

Na přezkoušení jsi jezdila ráda?

Určitě. Byl to vždycky takový výlet, i když jsme byli zkoušení ze všeho, co jsme se naučili. Byli tam na nás ale hodní. A pravidelně jsme si dávali nějaké jídlo tam v jednom bufetu. Někdy ale dávali moc kečupu. Občas jsme v Liberci i přespávali. Byla to taková malá škola, všichni se tam znali. My jsme se po nějaké době taky znali s většinou lidí.

Adéla patřila vždy mezi mírnější děti. Nikdy s ní nebyly žádné problémy a školu zvládá velmi dobře. I ona ráda vzpomíná na domácí školu. Vzhledem k tomu, že sama je mateřský typ, myslím, že trpělivost se svými dětmi mít bude. Pokud by měla vhodné podmínky, byla by ideální „učitelkou“ v domácí škole. Výrazné negativní prvky nazaznamenala při domácím vyučování ani při následné socializaci na velké škole. I ona navázala zcela normálním způsobem kvalitní vztahy se svými spolužáky.

8.3.3. Třetí účastník - Julie (14)

připravené otázky - písemné odpovědi:

Jak vzpomínáš na domácí školu, co se ti na ní líbilo?

Dobře. Líbilo se mi, že se „učitelka“ věnovala jenom mně, takže když jsem nechápala látku, mohla mi ji vysvětlovat do té doby, než jsem jí úplně pochopila. To ve škole nejde, protože se učitelé musí věnovat i ostatním dětem.

Jaké měla domácí škola nevýhody?

Vadilo mi, že se mě pořád všechny děti ptaly, jak je možné, že mě rodiče učí doma. Po čase už jsem si na to ale naštěstí zvykla. Ale bylo to protivné.

Mělas v té době dostatek kontaktu s jinými dětmi?

Měla, protože jsem chodila do různých kroužků (výtvarný, skaut,...) Tam jsem si nacházela kamarády. Také jsem se kamarádila s dětmi, které bydlely v sousedních domech.

Zaznamenala jsi nějaké potíže s úrovní svých vědomostí po přechodu na osmileté gymnázium?

Ne, jelikož jsem před tím už dva roky navštěvovala běžnou školu. Také jsem před přijímacími zkouškami na gymnázium chodila do přípravného kurzu, kde mě na gymnázium dobře připravili.

Vyhovuje ti systém práce tvých současných učitelů a byli rodiče také plnoprávními učiteli?

Jak kterých. Někteří učitelé to nedělají moc dobře. U rodičů se mi líbilo, že ze školy udělali "školu hrou", takže mě to více bavilo. Dnes mají někteří učitelé výklady takové nazajímavé. Aspoň oproti domácí škole.

Jak se ti po této změně dařilo navazovat kontakty se svými vrstevníky?

Nedělalo mi to problém, protože jsem na lidi byla zvyklá. Navíc jsem přešla do třídy, kam chodila nejlepší kamarádka, takže jsem se rychle seznámila s novými spolužáky a rychle jsem zapadla.

Dělalo ti problémy zvyknout si na atmosféru školy, její pravidla a řád?

Nedělalo, přestože jsem před nástupem do školy měla obavy z toho, jak to budu zvládat. Nějaká pravidla mě sice zakočila, ale i přesto jsem si na normální školu zvykala dobře a rychle.

Jsou ve tvé současné škole věci, které tě stresují?

Samozřejmě těžší učivo. A přísnější řády. Někdy také přísnější známkování a u některých učitelů očekávání jen nejlepších výsledků.

Zažívalas stresové situace i v domácí škole? Jaké?

Nezažívala, domácí škola je úplně jiná než normální. Nepišou se písemky, nezkouší se. Akorát jsem asi jednou za měsíc jezdila na přezkoušení, které pro mě však nebylo stresující, spíše mě to bavilo a vždy jsem se na něj těšila.

Jak bys celkově zhodnotila domácí školu?

Určitě velmi kladně, bylo to pro mě velmi přínosné. Přestože tahle výuka není úplně obvyklá, připravilo mě to na běžný život a také na běžnou školní výuku.

Až budeš mít své děti, budeš uvažovat o podobném druhu vzdělávání pokud k tomu budeš mít podmínky?

Nevím, ještě jsem nepřemýšlela nad tím, jak budu vychovávat svoje děti, mám na to ještě dost času. Také záleží na tom, jaké budou pro domácí školu v budoucnosti podmínky. A taky nevím, jestli bych na to měla dostatečnou trpělivost.

doplňující otázky - rozhovor:

Tys jako jediná z našich dětí jezdila zpočátku do školy v Liberci a potom do Hradce Králové. Uměla bys to aspoň trochu porovnat?

Tu školu v Liberci si už moc nepamatuji. Vím jen, že jsme tam vždycky všichni jeli a moc se nám tam líbilo. Ale nemyslím jen tu školu, ale že jsme chodili i do města a tak. V Liberci jsem chodila do první třídy. Nějaká paní učitelka mě zkoušela jak umím číst, psát a počítat. Jinak jsme si tam hráli. V Hradci na mě taky byli

hodní. Myslím, že tak často jsme tam nejezdili. Hlavně si pamatuji jak jsem se učila doma. Ta přezkoušení pro mě tak důležitá nebyla. *Muselas nastoupit do čtvrté třídy aniž bys kdy do školy chodila. V tom jsi to měla jinak než tvé sestry. Pamatuješ si, jak jsi to zvládala?*

Normálně. Nevzpomínám si, že bych měla nějaké potíže. Ani nevím jestli vůbec někdo ve třídě věděl, že jsem se učila doma. Nijak jsem to neřešila.

Umělas všechno co tví spolužáci?

Uměla.

Takže kolektiv tě přijal normálně?

Ano. Navíc jsem tam řadu lidí znala.

Julie je velmi družná a dle očekávání neměla žádné potíže se zařazením do kolektivu. Ani vědomostmi nezaostávala při nástupu do školy za svými spolužáky. Ny osmiletém gymnáziu, kam po páté třídě přestoupila, má trochu potíže s přírodovědnými předměty. V ostatních pak žádné výraznější problémy nemá. Při jejím vzpomínání je nutné zohlednit, že byla o dva roky mladší než její sestry, když s domácí školou skončila a nastoupila do běžné základní školy. Při tomto přechodu jsem ji vybrali menší školu na okraji Náchoda. To se velmi osvědčilo. Domácí vzdělávání pro ni nepředstavovalo žádný výrazný stres a vzpomíná na něj ráda.

8.3.4. Čtvrtý účastník - Ilona (37)

rozhovor:

Proč jste se rozhodli pro domácí vzdělávání svých dětí?

Tato možnost mne nejprve zaujala a postupně jsem byla stále více přesvědčená, že chci svoje děti učit doma. Líbila se mi možnost být více s nimi, nebýt jen „dispečerkou volného času“. Ke všemu v jejich třídě bylo tou dobou 30 žáků. Měla jsem prostě pocit, že

domácí škola nabízí mnohem individuálnější přístup ke vzdělávání mých dětí. Možnost nemuset donekonečna procvičovat látku, kterou děti od prvního okamžiku chápou a naopak více se věnovat tomu, co jim zrovna nejde. V té době jsem byla s mladšími dětmi doma a tak se tato možnost jevila jako ideální.

Jak to přijalo vaše okolí? Setkali jste se s odmítavými reakcemi?

Reakce okolí byly různé, převládaly pozitivní, často falešně pozitivní reakce. S vyloženě odmítavou reakcí jsem se nesetkala. Pochopení měly i předchozí učitelky ze ZŠ, o této formě vzdělávání byly tou dobou již informované.

Jeden z nejčastějších dotazů v té době byl, jestli dětem nechybí kolektiv, ale za celou tu dobu jsem nepoznala rodinu, která by chtěla svoje dítě izolovat od vrstevníků. Děti měly dostatek volnočasových aktivit. Rozhodně si nemyslím, že by tento pocit měly naše děti.

Děti neměly potíže s učením?

V zásadě s učením neměly problémy. Chápaly velice rychle, ale někdy vznikaly obtížné situace, nechuť k zadanému úkolu, nebo ke spolupráci. V tomto ohledu si asi v klasické škole děti tolik nedovolí. I když někdy jsem měla pocit, že takhle už to dál nejde. Jindy jsem ale měla naopak radost nad porozuměním s dítětem a překvapení ze zájmu o téma. Vzpomínám si, že např. zpočátku neúspěšná výuka vlastivědy (dějiny) se prolomila v zájem až když jsme mnohem více zapojili do výuky praktický všední život v různých dobách - oděvy, stravu. Do toho jsme pak teprve zasadili historické události. V podstatě mě nezájem o téma vždy donutil k hledání zajímavějších způsobů výuky. Oproti běžné škole dává domácí vzdělávání v mnohem větší míře možnost propojovat předměty.

Jak jste zvládali domácnost?

Domácnost jsme zvládali úplně normálně. Pod hlavičku pracovních činností jsme často zařazovali zcela běžné úkony v domácnosti. Dcery se tím učily upéct koláč, vyrobit adventní svícen, vyrobit papír nebo mýdlo. Považuji to za mnohem prospěšnější než nepraktické výrobky, které děti často nosí ze školy. Později jsme již domácnost a vyučování zvládali hůře. Syn totiž dorostl do věku jednoho roku a začal dost výrazným způsobem narušovat styl výuky.

Jaká byla atmosféra ve škole v Liberci?

Na libereckou školu vzpomínám jako na školu, které opravdu záleželo na dětech, ne jen na dotacích. Na můj vkus se výuka dost často prolínala s náboženstvím. Panovala zde ale opravdu vřelá a vstřícná atmosféra. To se týká pravidelných konzultací i pololetních zkoušení.

Znáš někoho, kdo domácí školu nezvládl? Komu bys ji nedoporučila?

Ano, znám takový případ. Detailní okolnosti ale ne. Domácí vzdělávání bych nedoporučila tam, kde jsou komunikační problémy mezi dětmi a rodiči a kde nefunguje určitá autorita a respekt rodiče. Nedoporučila bych ji ani jako řešení problémů ve vztazích mezi rodiči a dětmi. Prostě ta rodina musí být schopna dodržovat určitá pravidla a pravidelný řád.

Mohla bys porovnat úroveň škol v Liberci a Hradci Králové, kam jste dojížděli už jenom s Julií?

Rozhodně pozitivnější dojem ve mně zanechala liberecká škola. Důvody jsem již popsala výše. Škola v Hradci Králové pro mne byla mnohem praktičtější co se týká dopravy a dostupnosti. To byl hlavní důvod přestupu na tuto školu - cesta do Liberce nám trvala vlakem 4,5 hod – do Hradce necelou hodinu. Jsem neřidič, takže

jsme do Liberce vyjžděly velmi brzy ráno a domů jsme se dostali až pozdě večer. Hradecká škola postrádala „něco navíc“ než jen hodnocení a vysvědčení. Děti v ní trávily vždy jeden školní den v měsíci. Včetně zkoušení a prověrek. Výsledky měla Julie dobré, ale neměla jsem pocit hlubšího zájmu. Jednalo se o školu soukromou a tak jsem se nemohla zbavit dojmu, že tu jde spíše o příspěvek na žáka. Jinak nám ale vždycky vyšli všemožně vstříc.

Děti domácí školu zhodnotily pozitivně. Mohla bys ale prosím tě říct něco i o nějakých potížích nebo úskalích, která to skýtá?

Já hodnotím léta strávená učením doma opravdu jako jedna z nejhezčích. Myslím to vážně. Někdy ale bylo dost náročné skloubit tolik povinností. Nevýhodou bylo snad jen to, že mi to vzalo hodně času. Někdy jsem si myslela, že už je toho na mě strašně moc. Učení, domácnost, nákupy, menší děti. A že to např. můj manžel nedoceňuje a nevidí, co za tím vším je práce. Někdy jsem měla pocit, že to třeba nedělám správně.

Kdybys měla ještě dítě, uvažovala bys opět o domácí škole?

Určitě. Jsme ale v takové situaci, že bychom si to nemohli dovolit z finančních důvodů. Splácíme hypotéku, máme prostě značné výdaje. Z jednoho platu bychom to neutáhli. Takto veliké výdaje jsme předtím neměli. Proto to všechno bylo možné.

Matka (a hlavní „učitelka“) posuzuje domácí školu mnohem věcněji a kritičtěji. Ona viděla i všechna negativa, která mohla dětem zůstat skryta. Na jedné straně tuto dobu vnímá jako nejkrásnější ve svém životě (k dětem měla nejbližší vztah, rodina byla semknutější), na stranu druhou vidí i řadu potíží, které to přinášelo (mnoho času, „zlobení“ menších dětí, nedocení manželem, problematické dojíždění na přezkoušení). Zohlednění

finanční stránky do jisté míry ukazuje na jednu z nejpodstatnějších podmínek úspěšného a kvalitního domácího vzdělávání. Buď mají rodiče dostatečné příjmy, aby mohli jeden příjem ožezet, nebo se dobrovolně odsuzují do mnohem horší finanční situace, nebo také mají zaměstnání, které mohou vykonávat doma a nepotřebují nikam docházet.

I přes některé problematické okolnosti ale vnímá matka domácí školu velmi pozitivně a je za takovou cennou zkušenost vděčná.

8.3.5. Pátý účastník - Ondřej (40)

popis:

Vše podstatné zde již bylo řečeno. Já jsem musel docházet do zaměstnání, takže jsem se celého procesu zúčastňoval okrajově, nesystematicky. Přesto pro mě domácí škola znamenala opravdu hodně. Nikdy nezapomenu na ty společné „výlety“ na přezkoušení, na poznávání nových lidí nebo na výrazně semknutější rodinnou atmosféru. Nerad bych vše idealizoval. Některé potíže již nastínila manželka, ale převaha pozitivních rysů domácího vzdělávání je pro naši rodinu naprostá.

Za zmínku také stojí, že v dnešní době, kdy nám komunikační technologie umožňují celou řadu věcí, které tenkrát možné nebyly, by domácí škola pro nás mohla vypadat trochu jinak. Snadnější dorozumívání s jinými účastníky, pohotovější hledání informací a jiné výhody jsme dříve v takové míře neměli. Z technologického pohledu jsou dnes možnosti daleko vyšší.

Pro mě osobně je tedy domácí škola přiblížení k co nejefektivnější formě vzdělávání. Individualizace výuky u nás šla ruku v ruce s rozvojem zájmů dětí a stykem s vrstevníky na jiné, než školní úrovni.

Negativních rysů nevidím mnoho a při dodržení fungujících kontrolních mechanismů je rizik (spojených s domácí školou a celkovou individualizací vzdělávání) minimum.

8.4. *Shrnutí*

Ukázalo se, že předpoklad, který byl vysloven v úvodu průzkumu (že všichni účastníci budou mít k domácímu vzdělávání kladný vztah) je správný. Bez nejmenších pochyb vnímaly kladně domácí školu děti. Žádné zásadní nedostatky v ní nevidí. Matka, jako hlavní učitelka, pak poukazuje i na některé problematické okolnosti. V zásadě ale i ona byla domácí školou velmi pozitivně ovlivněna a velmi ráda na ni vzpomíná. Nejinak je tomu i u otce.

Celkově lze říci, že domácí škola celou rodinu stmelila a její členové ji chápou jako prvek značně posilující jejich vztahy. Všichni účastníci ji pak vnímají jako zkušenost, kterou by (v případě vhodných podmínek) rádi zopakovali.

Žádné z dětí nemělo po nástupu do školy problémy ani se socializací, ani s prospěchem. Adaptace proběhla naprosto bez potíží.

Okolí přijalo fakt, že se děti vzdělávají doma, se smíšenou odezvou. Řada lidí něčemu podobnému nerozuměla a reagovala s nepochopením. Všichni účastníci nelibě nesli neustálé vysvětlování a obhajování domácí školy mezi lidmi. Širší rodina a přátelé domácí školu naopak oceňovali.

Závěr

Všechny děti dnes mají díky novým formám (aspoň ve vyspělých zemích - mezi něž ČR patří) bezbřehé možnosti pro svůj všestranný rozvoj. Neobejdou se bez pomoci rodičů, státu a škol. Zde leží podstata celého vzdělávání: Kdo je za něj totiž zodpovědný? Rodiče? Stát? Škola?

Přerozdělení zodpovědnosti za vzdělání je zásadní otázka, která stojí před určováním podoby vzdělávacích systémů nejen v Evropě. Státní orgány se tomuto řešení nevyhýbají, ale ze své podstaty nelze očekávat velmi rychlé řešení problému. Je zřejmé, že tím, kdo „je na tahu“ není nikdo jiný, než stát. Ten by měl v co největší možné míře podporovat rozmanitost našeho vzdělávacího systému, kde by každý, kdo má zájem, našel přesně tu polohu, kterou hledá. Individuální forma vzdělávání je přesně taková forma, která vychovává sebevědomé občany vědomé si své ceny a svojí odpovědnosti za podobu dnešního světa. Individuality se zdravým vztahem ke společnosti, vzešlé z těchto podmínek, jsou tvůrci budoucího kulturního, ekonomického a politického prostředí. Budou muset pružně reagovat na globální uspořádání, které se bude odvíjet od nerovnoměrného rozložení ekonomických i přírodních zdrojů a budou nuceny zachovávat rovnováhu v takto nově uspořádaném světě. Možnost volby (z tohoto základního principu demokracie nelze vzdělávání vyjmout a dodat mu jakýsi zvláštní způsob zacházení) prohlubuje demokratické mechanismy a předurčuje mladé lidi, a nakonec i jejich rodiče, k tolerantnějším postojům.

Individuální vzdělávání je také rovinou, v níž po zpracování základních tezí, dodání řádu a přijetí většinovou společností, bude setřen rozdíl mezi handicapovanými a zdravými dětmi. Dokonce i mezi jednotlivými stupni škol. Individuální vzdělávání by mohlo

zrovnoprávnit přístup ke vzdělání. Uplatnění na trhu práce (základem tohoto uplatnění pak bude osobní konkurenceschopnost – tu jedinec získává právě mimo jiné vzděláním) bude otevřené všem. Tyto pojmy de facto ztratí svůj dnešní obsah, což povede naši společnost ke zvýšené toleranci a prosperitě. Pojmy jako vzdělání, uplatnění či handicap budou naplněny novým obsahem. Individuální vzdělávání je jednou z forem, která může obohatit vzdělávací systém novým pohledem na vnímání vzdělání jako takového. Je to bezpochyby příležitost ke změnám ve školství. Ty by mohly v budoucnu korespondovat (a být v celkovém souladu) se změnami celospolečenskými. Tyto změny se budou odehrávat na globální úrovni. Vzdělávání musí být v souladu se společností. Vychovává její občany a může prokázat ještě efektivnější způsoby a metody práce. Třeba právě individuální vzdělávání je takovým způsobem, bez něhož budoucnost školství bude jen těžko představitelná.

Literatura

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál, 1999, ISBN 80-7178-290-4

VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Líp Hradec Králové, 1997, ISBN 80-902289

SAK, P. a kolektiv, *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*, Portál, 2007, ISBN 978-807367-230-0

KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2429-4

NITSCHOVÁ, D. *Domácí vzdělávání*. Diplomová práce. UK Praha, 2000. Přístup z <http://www.volny.cz/domvzd/diplomka.rtf>

KOLÁŘ, P. *Systém domácího vzdělávání v USA a vybraných zemích Evropy*. Informační studie č. 5.155. Parlament České republiky. Parlamentní institut, 2000. Přístup z <http://www.psp.cz/kps/pi/PRACE/pi-5-155.doc>

NOVOTNÁ, L. *Domácí škola – výhody a nevýhody očima odborníků i rodičů*. Učitelské listy, 2003.

ŠUSTEK, D. *Domácí školství jako alternativní formy výchovy*. Přístup z www.domaciskola.cz/archiv/studie

GOEFFREY, P. *Moderní vyučování*. Portál, 2004, ISBN 80-7367-172-7.

BAKONČÍK, J. Zkušenosti z domácího vzdělávání. Učitelské listy č. 5. 2000/2001, str. 8-10.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Portál, 2005, ISBN 80-7367-047-X.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál 2005, ISBN 80-7178-942-9.

ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, Státní pedagogické nakladatelství, 1988

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Portál, 2004, ISBN 80-7178-977-1

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Mezinárodní dokumenty o lidských právech a humanitárních otázkách, Melantrich - vydavatelství Československé strany socialistické, 1989

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*, Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4

GUTERSON, D. *Why Homeschooling Makes Sense*, Mariner Books, 1993, ISBN 0156300001

FREIOVÁ, M. *Domácí škola.*, Bulletin Občanského institutu, Praha 1997 Přístup z <http://www.obcinst.cz/cs/DOMACI-SKOLA-c584/>

- [1] ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 17
- [2] ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 39
- [3] ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 42
- [4] KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2429-4, str. 21
- [5] VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Líp Hradec Králové, 1997, ISBN 80-902289, str. 17
- [6] ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 106
- [7] KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2429-4, str. 48
- [8] KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2429-4, str. 81
- [9] VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Líp Hradec Králové, 1997, ISBN 80-902289, str. 25
- [10] VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Líp Hradec Králové, 1997, ISBN 80-902289, str. 26
- [11] SVOBODOVÁ, J. – JŮVA, V. *Alternativní školy*, Paido, 1996, ISBN 80-85931-19-2, str. 7
- [12] VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Líp Hradec Králové, 1997, ISBN 80-902289, str. 60
- [13] FREIOVÁ, M. *Domácí škola, americká zkušenost*, přístup z <http://www.obcinst.cz/cs/DOMACI-SKOLA-c584/>
- [14] HOLT, J. *Teach Your own*, Delacorte, 1981. Přístup z <http://www.holtgws.com>
- [15] <http://www.homeschool.com/articles/bookexcerpt/default.asp>
- [16] <http://www.synergyfield.com/history.asp>

- [17] zdroj NCES – *National Center For Education Statistics*. Přístup z <http://nces.ed.gov/pubs2006/homeschool/parentsreasons.asp>
- [18] <http://volny.cz/domvzd>
- [19] Návrh pokusného ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni základní školy. Přístup z http://www.domaciskola.cz/archiv/dokumenty/zadost_2_stupen_MSMT.pdf
- [20] Vyhlášení MŠMT o pokusném ověřování na druhém stupni základních škol. Přístup z <http://www.domaciskola.cz/druhystupen>
- [21] Vyhlášení MŠMT o pokusném ověřování na druhém stupni základních škol. Přístup z <http://www.domaciskola.cz/druhystupen>
- [22] Všeobecná deklarace lidských práv. Přístup z <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>
- [23] SAK, P. a kolektiv, *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*, Portál, 2007, ISBN 978-807367-230-0, str. 15
- [24] *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Přístup z www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf
- [25] Školský zákon č. 561/2004. Přístup z <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
- [26] SAK, P. a kolektiv, *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*, Portál, 2007, ISBN 978-807367-230-0, str. 101
- [27] SAK, P. a kolektiv, *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*, Portál, 2007, ISBN 978-807367-230-0, str. 115
- [28] SAK, P. a kolektiv, *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*, Portál, 2007, ISBN 978-807367-230-0, str. 155 - 156

[29] PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál, 1999, ISBN 80-7178-290-4, str. 215

[30] PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál, 1999, ISBN 80-7178-290-4, str. 218

[31] *Memorandum o celoživotním učení*, pracovní materiál Evropské komise, 2000. Přístup z <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#33>

Internetové zdroje

<http://www.j-a-komensky.cz/> - portál věnován životu a dílu Jana Amose Komenského

<http://www.amshq.org/> - American Montessori Society

<http://alternativy.webpark.cz/> - portál alternativních škol v ČR

<http://www.hslda.org> - Home School Legal Defense Association

<http://www.holtgws.com> - John Holt And Growing Without Schooling

www.domaciskola.cz - Asociace pro domácí vzdělávání

<http://www.foller.cz/individualni-vzdelavani>

<http://www.allaboutparenting.org/advantages-of-home-schooling-faq.htm> - Advantages of homeschooling

<http://www.athomeinamerica.com/node.php?id=7> - At Home In America - a free newspaper and blog for the homeschool community

<http://www.homeschoolingexplained.com>