

DOMA, NEBO VE ŠKOLE? AT HOME OR AT SCHOOL?

YVONA KOSTELECKÁ

Abstrakt

Devatenácté století je považováno za období vzniku „moderního školství“. Ve vyspělých zemích jsou postupně přijímány zákony, jejichž cílem bylo zajistit všeobecné vzdělání pro všechny děti. Tyto zákony ve většině případů ukládaly obcím povinnost zakládat školy a rodičům povinnost zajistit svým dětem základní vzdělání. Postupem času se vzdělávací povinnost změnila na všeobecnou „školní povinnost“ a v průběhu dvacátého století v některých zemích také na povinnou školní docházku. V průběhu druhé poloviny dvacátého století se však znovu začaly intenzivně objevovat tendence rodičů vzdělávat své děti mimo školu. Cílem této studie je identifikovat důvody, které rodiče vedou k domácímu vzdělávání, a otevřít debatou o vhodnosti či nevhodnosti tohoto způsobu vzdělávání pro dítě i společnost.

Klíčová slova

domácí vzdělávání, vzdělávání, socializace

Abstract

The 19th century is considered to be the period when “the modern educational system” came into existence. In the course of the 19th century, developed countries gradually adopted laws that were aimed to assure that all children obtained general education. These laws in most cases imposed a duty for municipalities to establish schools and for parents to guarantee that their children obtained education. Gradually the duty which guaranteed children education has been changed so that children obtained education in schools and obligatory school attendance was implemented in the educational system during the 20th century in some countries. In the second half of the 20th century, some parents started again to educate their children out of schools. The aim of this paper is to identify the reasons which have led parents to adopt home education and to start a debate about suitability or unsuitability of this type of education for both children and the society.

Keywords

home education, education, socialization

Motto:

„...každý věk má mnoho mínění, která pozdější věkové pokládali nejen za nepravá, nýbrž přímo za pošetilá, a jest jisto, že mnohá mínění nyní obecně uznávaná zamítnuta budou věky budoucími, jakože mnohá nyní zamítnuta jest, jež kdysi všeobecným bylo“
(J. S. Mill, 1891)

Úvod

Po celá staletí hledalo lidstvo nejefektivnější způsob výchovy a vzdělávání dětí. Významnými i méně známými filozofy a pedagogy byly napsány stovky knih popisujících „zaručeně ideální způsoby“, jak kultivovat dětskou mysl. K často diskutovaným tématům patřily otázky typu: kdo, kde, čemu a jakým způsobem má vzdělávat a vychovávat děti. Co je smyslem výchovy? Je efektivnější individuální, nebo kolektivní vyučování? Mohou být rodiče dobrými vzdělavateli svých dětí? V průběhu historie byly k těmto otázkám zaujímány rozličné postoje a názory mnoha filozofů byly často protichůdné, neboť „...rozvoj kultury lidstva nejde přímočaře, nýbrž čas od času se zaráží a vrací zpět: za všech dob vedle proudu, jenž se žene vpřed často překotně a urputně, jsou proudy postranní a spodní, jež obracejí se zpět“ (Kádner, 1910). Přestože se mnohdy zdá, že v dnešní době již není o čem debatovat, neboť většina těchto otázek byla již úspěšně zodpovězena, pokusíme se, povzbuzeni slovy J. S. Milla (1891): „neblahá náklonnost lidská vzdáti se veškerého přemítání o věcech, o nichž se už nepochybuje, jest příčinou poloviny bludů“, znovu otevřít tuto debatu. Budeme hledat důvody, které stály za znovuoobením zájmu rodičů o domácí vzdělávání v Evropě, ale především v USA ve druhé polovině dvacátého století a zprostředkujeme čtenáři některé debaty, které se na toto téma vedly mezi odbornou i laickou veřejností. Zaměříme se především na otázky související s vhodností domácího vzdělávání pro dítě, jeho kognitivní i sociální vývoj, možné dopady tohoto způsobu vzdělávání na celou společnost a spory mezi rodinou a státem o tom, zda primární právo rozhodovat o vzdělání a výchově dětí mají mít rodiče, nebo stát.

Domácí vzdělávání v průběhu historie

Domácí vzdělávání není novým způsobem vzdělávání, naopak, v různých formách existovalo po celou dobu historie lidstva. Téměř nikdy ovšem nebylo přijímáno bez výhrad. Po celou dobu historie vzdělávání bylo předmětem řady polemik, které se objevovaly v průběhu času s různou intenzitou a naléhavostí. Nebylo ovšem výjimkou, že argumenty pro i proti domácímu vzdělávání spolu koexistovaly jak v čase, tak prostoru. Dá se proto předpokládat,

že vztah jedince k domácímu vzdělávání nebyl ovlivněn pouze situací ve společnosti (její kulturou, tradicemi, společensky sdílenými hodnotami...), ale byl mimo jiné i demonstrací určitého postoje k životu a společnosti a odrazem pojetí smyslu a cílů vzdělávání. Tato pluralita postojů a názorů není pro společenské vědy ničím zarážejícím. Na rozdíl od exaktních věd nelze očekávat, že bude existovat jedno obecně přijímané paradigma (Kuhn, 2012). Je naopak daleko pravděpodobnější, že bude paralelně koexistovat více různých, přesto relevantních pohledů na hodnocení skutečnosti, které budou mezi sebou soutěžit (Lakatos & Feyerabend, 1999). Smyslem této kapitoly je nejprve velmi stručně nastínit nejfrekventovanější argumenty *pro* a *proti* individuálnímu vzdělávání, které se v průběhu historie objevovaly, a poté je doplnit přehledem forem domácího vzdělávání¹ v průběhu novověku.

Jedním z prvních argumentů, které zaznívaly ve prospěch individuálního vzdělávání, byla možnost rodičů a vychovatelů ovlivnit vývoj tzv. morálně volných vlastností osobnosti dítěte. Vzdělávání doma se mnohým jevilo jako ideální právě pro pěstování *ušlechtilého ducha* a preferovaných charakterových vlastností dítěte. Tento názor zastával již ve starověku například Plútarchos (1971, 1987). Ještě větší popularitu ovšem tento názor získal až poté, co se rozšířilo křesťanství. Řada křesťanů totiž upřednostňovala charakter člověka a víru v Boha před jeho kognitivními dovednostmi (např. Chrysostomos). Šířením křesťanství se začaly objevovat hlasy, které vzdělávání dětí v rodině prohlašovaly také za záruku předávání křesťanských hodnot dalším generacím. Například již zmíněný Chrysostomos se domníval, že tím, že rodiče budou vychovávat své vlastní děti a ty pak další generaci dětí, vznikne jakýsi „*zlatý řetěz*“, který se bude táhnout po celá pokolení (Cipro, 2002). Je zajímavé, že názory, které stály za individuálním vzděláváním v průběhu starověku a středověku, byly považovány za relevantní i v novověku. Například anglický filozof, představitel empirismu a utilitarismu ve výchově mladého gentlemana, J. Locke doporučuje, aby děti neopouštěly „záštitu otcovského domu a ochranu vychovatele“ do té doby, než se obeznámí s lidmi a než jsou dostatečně silné, aby odolaly každému pokušení, které by je mohlo svést na nesprávnou cestu: „Utváření vědomí a způsobů vyžaduje totiž stálou pozornost a zvláštní práci s každým chlapcem. To je nemožné v početném houfu, kde chlapec musí být po většinu z 24 hodin ponechán sobě samému nebo nejruznějším vlivům všech svých druhů“ (Locke, 1984). Zastánci tohoto myšlenkového proudu byli přesvědčeni, že vzdělávání ve škole ohrožuje morální

¹ Omezený rozsah článku nedovoluje zabývat se historií domácího vzdělávání příliš detailním způsobem. Omezíme se proto pouze na vybrané zkušenosti z Evropy a z USA, které považujeme za klíčové a určující.

vlastnosti dítěte. Domnívali se, že učitelé ve škole nemají dostatečné kapacity k tomu, aby dokázali současně pěstovat jak kognitivní dovednosti, tak morálně volní vlastnosti dítěte. Tvrdili, že zvláště při internátní výchově jsou děti po většinu dne spíše pod vlivem svých spolužáků než učitelů, což neprospívá jejich výchově. Tak jak v průběhu času obecně stoupala pluralita společnosti, zvyšovala se i pestrost názorů na individuální vzdělávání. Mezi zastánce individuálního vzdělávání přibyli i někteří významní představitelé liberalismu, který se promítal i v jejich vztahu k výchově. Například představitel liberalismu a nativismu ve výchově, francouzský filozof J. J. Rousseau tvrdil: „Musíme přestat, jak obyčejně se děje, vychovávat děti pro jiné, přestat vychovávat občany, kteří nemají ceny sami o sobě, nýbrž jen jako část celku. Vychovávat volného člověka, ne otroka společnosti“ (Rousseau, 1926). Individuálně vzdělávané dítě mělo podle představ Rousseaua větší prostor pro přirozený a nenásilný vývoj.

Zaznívaly i názory, že domácí vzdělávání je pojistka demokracie a svobody individua. Takový důvod pro domácí vzdělávání propagoval například anglický liberální filozof a ekonom J. S. Mill (1891), který byl odpůrcem snahy o uzákonění povinné školní docházky², neboť se domníval, že povinné státem kontrolované vzdělávání může sloužit jako nástroj udržení moci nad výchovou zmanipulovaným davem. Před volbou, zda využít domácí vzdělávání, či hromadné vzdělávání pro své děti, však v průběhu historie stálo pouze marginální procento rodičů. Většina rodičů nemohla z finančních či jiných důvodů o školním vzdělávání pro své děti vůbec uvažovat. Pokud tyto rodiny chtěly vzdělávat své děti, musely tak činit samy. Ctnost z tohoto způsobu vzdělávání pro chudé udělal švýcarský filantrop a filozof J. J. Pestalozzi (1899), který se domníval, že nejefektivnější a nejpraktičtější z finančních i jiných důvodů bude, budou-li si rodiče (myslel však především na matky) vyučovat své děti sami. Postupné zpřístupnění školního vzdělávání pro všechny děti v průběhu 19. a 20. století ovšem neznamenal, že se argumenty pro domácí vzdělávání přestaly v literatuře objevovat. Například na počátku 20. století švédská pedagožka E. Keyová škole vytýká, že v dětech zabíjí všechnu zvědavost, samostatnost a představivost a z tohoto důvodu doporučuje individuální vzdělávání.

Domácí vzdělávání mělo přirozeně v celé historii také řadu odpůrců. Důvody, proč bylo domácí vzdělávání kritizováno, byly různé a bylo jich mnoho. Již v průběhu starověku se někteří filozofové a pedagogové domní-

² Za otce veřejného vzdělávání v USA je považován H. Mann. Mann a jeho následníci tvrdili, že elity musí organizovat a formovat masy tak, aby vytvořily ideální společnost. Stát (zastupovaný elitami) ví, co je pro děti nejlepší (Klicka, 1995).

vali, že jedním z nejdůležitějších přínosů školy je skutečnost, že stírá rozdíly mezi lidmi. Individualismus domácího vzdělávání chápali jako jeho nevýhodu, která může ve svých důsledcích narušit homogenitu společnosti, případně jednotu státu. Například Platón v zájmu prosazování žádoucí homogenity společnosti ospravedlňoval oprávněnost státu k odebrání dětí rodinám a jejich následnému umístění do speciálních vzdělávacích institucí (Cipro, 2002). Děti a následně i společnost tak měly být ochráněny před nežádoucím individualizovaným vlivem rodin.

Blaho majoritní společnosti, představované snahou o její homogenitu, však bylo jen jedním z důvodů odmítání domácího vzdělávání v průběhu historie. Domácí vzdělávání bylo záhy kritizováno i pro izolovanost dítěte od zbytku společnosti. Například již ve starověku viděl slavný římský rétor Quintilianus (1985) jako jednu z podstatných výhod školy skutečnost, že umožňuje, aby si děti již od útlého věku mohly zvykat na život ve světle veřejnosti. Domníval se, že žít mezi mnoha lidmi je důležité a nezbytné, zvláště pro některá specifická povolání. Naopak na individuální vzdělávání doma pohlížel jako na život v osamělosti a stínu. Quintilianus však kritizuje domácí vzdělávání i z dalších důvodů. Jedním z nich je efektivita tohoto způsobu vzdělávání z hlediska společnosti, neboť se domníval, že věnovat se jen jednomu dítěti je mrháním schopnostmi učitele. Předpokládal, že mnoho z toho, co vyučující předává jednomu, může být podáváno stejně dobře i více žákům současně: „Hlas učitele není jako oběd, který stačí tím méně, čím více lidí je u stolu“ (Quintilianus, 1985). Byl také přesvědčen, že dítě se učí mnohem jednodušeji a rychleji v kolektivu jiných dětí, neboť přítomnost spolužáků povzbuzuje přirozenou soutěživost dětí, kterou chápal jako velmi účinnou motivaci k dalšímu vzdělávání.³ Také Avicenna (1954) považoval domácí vzdělávání za nevhodné, neboť je díky svému individuálnímu charakteru tak intenzivní, že neúměrně zatěžuje jak dítě, tak vzdělávajícího.

Všechny tyto výhrady k individuálnímu vzdělávání byly v dalších historických obdobích s malými obměnami opětovně prezentovány. Odpůrci domácího vzdělávání i v průběhu novověku chápali školu jako místo, kde se děti přirozeně učí respektovat řád a žít v prostředí simulujícím život v budoucí společnosti dospělých jedinců. Například E. Durkheim zastával názor, že škola je pro tento úkol v každém případě mnohem vhodnější, než kdy může být rodina (Havlík et al., 1996). Argumentoval tím, že ve škole je pohromadě více osob, které svazují jiné než rodinné vztahy a city, a tak se dítě umístěné ve škole učí více dát na rozum než na city. Zároveň se učí respektovat

³ Zvyšování efektivnosti výuky prostřednictvím povzbuzování dětské soutěživosti bylo používáno v mnoha vzdělávacích institucích (například i v jezuitských kolejiích).

pravidla, omezovat se a uskromňovat. Také G. W. F. Hegel považuje školu za jakousi prostřední sféru mezi rodinou a společností, kde se dítě mimo jiné učí lásce k lidem a společensky požadovaným sociálním dovednostem (Cipro, 2002). V novodobých dějinách převládá názor, že vzdělávání by mělo být státem organizované a kontrolované prostřednictvím bezplatné povinné školní docházky. Tuto myšlenku propagoval například uruguayský pedagog J. P. Varela. Státem organizované všeobecné vzdělávání chápal jako záruku demokracie, protože při něm nedochází k rozdělování systému vzdělávání na hromadný a privilegovaný (Kádner, 1910).

V průběhu novověku bylo možno rozlišit v zásadě dvě základní formy domácího vzdělávání: vzdělavatelé dětí byli buď samotní rodiče, nebo rodiči najatí učitelé – hofmistři. První zmíněný způsob vzdělávání byl populární především na území Severní Ameriky, kde vzdělávání dětí v rodině probíhalo napříč všemi společenskými vrstvami.⁴ To souviselo s několika vlnami nábožensky motivované imigrace. Klicka (1995) zdůrazňuje především význam dvou velkých skupin, označovaných jako *Pilgrims* a *Puritans*. Společným znakem tohoto typu imigrantů bylo pocítování osobní zodpovědnosti za to, aby všichni příslušníci komunity byli schopni samostatně číst Bibli. Patřilo k povinnostem rodičů předat tuto dovednost další generaci. Praktické důvody pak vedly ke vzdělávání dětí v některém z řemesel potřebných v komunitě. Obecní a církevní školy, jež byly také zakládány, byly určeny především pro starší děti, které již uměly číst a psát. Tento typ vzdělávání byl finančně přístupný všem vrstvám obyvatelstva. Také v Evropě byly některé děti vzdělávány vlastními rodiči. Nemajetné děti byly doma učeny především praktickým dovednostem, nezbytným pro přežití ve společnosti. Učení spočívalo v přirozeném předávání zkušeností a dovedností z generace na generaci. Výuka čtení a psaní byla až druhořadou záležitostí, která se do popředí zájmu *prostého lidu* dostala až po reformaci, především v kalvinistických zemích. Ovšem i v Evropě existovali bohatí rodiče, kteří alespoň částečně vyučovali své děti sami. Těchto případů však byl jen velmi omezený počet.

Druhým typem novověkého domácího vzdělávání byl hofmistrovský způsob, který byl oblíben především v Evropě, v bohatých a šlechtických rodinách. I když se určitá část evropské aristokracie vzdělávala mimo domov, v kláštrech nebo akademiích, většina šlechty byla vzdělávána doma, pod vedením rodiči najatých hofmistrů. Tato středověká tradice hofmistrovské

⁴ Hofmistrovská výchova byla v Americe využívána jen ojediněle, což bylo jistě do značné míry způsobeno absencí šlechtického stavu, který tento způsob vzdělávání hojně využíval v Evropě.

výchovy se udržovala ve všech evropských státech až do konce 19. století. Fakt, že vzdělávání probíhalo doma, dávalo rodičům větší prostor pro dohled nad mravním a duševním vývojem potomka. Zastánci hofmistrovské pedagogiky oceňovali, že hlavním vzdělavatelem dítěte není jeho rodič, neboť se domnívali, že rodiče, díky své lásce k dítěti, přirozeně inklinují ke shovívavosti. Výchova by měla být vedena sice v laskavém, ale nesmlouvavém duchu.⁵ Velkou nevýhodou hofmistrovské výchovy byl ovšem fakt, že si tento způsob vzdělávání mohli dovolit jen majetní rodiče.

Domácí vzdělávání ve 20. století

Kolébku dnešní podoby domácího vzdělávání⁶ se ve druhé polovině 20. století staly Spojené státy. První z rodičů, kteří se rozhodli neposlat své děti do školy a učit je sami doma, se objevovali na přelomu 70. a 80. let. Protože ve všech státech USA byla v té době povinná školní docházka, měly první rodiny velmi komplikovanou situaci a narazily na tvrdý odpor ze strany úřadů (Farris, 1997). Úřady jejich rozhodnutí chápaly jako přestoupení zákona a nechtěly je tolerovat. V krajním případě hrozilo i odebrání dětí soudní cestou. Na řadu rodičů byla skutečně podána žaloba a byli donuceni své rozhodnutí obhajovat před soudem. Ti z obviněných rodičů, kteří se pro domácí vzdělávání rozhodli z náboženských důvodů, se zpravidla obhajovali odvoláním na text prvního dodatku americké Ústavy, který mimo jiné zaručuje svobodu náboženského vyznání. Jiní se hájili poukazem na rozhodnutí Nejvyššího soudu v kauze *Pierce v. Society of Sisters*, který rozhodl, že „...dítě není vlastnictvím státu. Ti, kteří ho živí a vedou, mají právo a dvojnásobnou povinnost připravit ho pro budoucnost“ (Farris, 1997). Všichni obvinění rodiče se také odvolávali na historické tradice domácí školy v Americe, kde téměř tři sta let byla domácnost nejen místem produkce, ale také

⁵ „Je rovněž názorem platným pro každého, že není rozumné vychovávat dítě na klíně rodičů. Taková přirozená láska je příliš rozněžná a změkčí, a to platí i o rodičích nejmoudřejších. Nejsou schopni ani trestat dětské chyby, ani snést pohled, jak je dítě vychováváno drsně a odvážlivě, což se i sluší“ (Montaigne, 1995).

⁶ Domácí vzdělávání znamená vzdělávání dětí doma nebo v jeho blízkém okolí – v knihovnách, muzeích, komunitních centrech či na sportovních hřištích. Děti nejsou nutně vzdělávány jen prostřednictvím rodičů a jimi určenými osobami, ale také působením televize, rádia, internetu a knih. Rodiče jsou dnes jen jedni z mnoha zdrojů informací podporujících vzdělávání dětí. Domácí vzdělávání podle Petrie (2001) není možné považovat za vzdělávání uzavřené mezi čtyřmi stěnami, izolované od ostatního světa.

institucí primárně zodpovědnou za vzdělávání dětí, předávání řemeslných dovedností a místem péče o staré a nemocné. Připomínali rovněž, že stát začal přebírat odpovědnost za vzdělání dětí až v polovině devatenáctého století, protože první státem organizované vzdělávání vzniklo až v roce 1840 ve státě Massachusetts (Klicka, 1995).

Významný vliv na postupnou legalizaci domácího vzdělávání v USA mělo rozhodnutí Nejvyššího soudu v kauze *Parham v. J. R.* z roku 1979. Soud v rozsudku uvedl, že „ačkoliv někteří rodiče mohou čas od času jednat proti zájmům svých dětí, což vede k opatrnosti, nemůže to být důvodem k odmítnutí všech těch stránek lidské zkušenosti, které nás učí, že rodiče všeobecně jednájí v nejlepší prospěch svých dětí“ (Dorian & Tyler, 1996). Přes počáteční těžkosti bylo domácí vzdělávání postupně legalizováno ve všech padesáti státech USA. Pokud v jednotlivých státech došlo v posledních desetiletích k určité změně legislativy ohledně domácího vzdělávání, téměř vždy znamenala tato změna zpřístupnění a praktické zjednodušení domácího vzdělávání v daném státě. V souvislosti s tím rostl i počet doma vzdělávaných dětí. Na počátku 80. let bylo ve Spojených státech okolo 15 000 domácích školáků. V roce 1994 byl tímto způsobem vyučován přibližně jeden milion dětí – to jsou 2 % školní populace.⁷ Odhaduje se, že v současné době se takto vzdělávají přibližně čtyři miliony dětí (Why home school, 2002).

Z USA se myšlenka domácího vzdělávání šířila i do jiných zemí. Největší popularitě se domácí vzdělávání těší především v anglosaském světě (kromě USA v Anglii, Kanadě, Austrálii, na Novém Zélandu a v Jihoafrické republice). Tyto země spojují protestantské tradice, vysoká míra individualismu, obecná nedůvěra velké části obyvatel ke státu a společný jazyk usnadňující šíření informací z jedné země do druhé. Dostupné informace o situaci v Anglii udávaly, že v roce 1991 zde bylo celkem 3000 až 4000 doma vzdělávaných dětí (Petrie, 1995). V současné době jejich počet vzrostl a odhaduje se, že je tímto způsobem vzděláváno 75 000 až 100 000 dětí (Fortune-Wood, 2006). Počty doma vzdělávaných dětí rostou i ve většině dalších vyspělých evropských zemí, i když nedosahují tak vysokého počtu. Jednotlivé státy postupně přijímaly zákony umožňující tento alternativní způsob vzdělávání. Domácí vzdělávání je v současné době legální formou vzdělávání v téměř všech vyspělých státech světa (Kostelecká, 2003, 2005, 2010, 2012).

⁷ Ani tak velký počet doma vzdělávaných dětí nijak nenarušil fungování celého vzdělávacího systému v USA. Školy se existenci domácího vzdělávání přizpůsobily a jsou připraveny a schopny integrovat děti do škol v jakékoliv fázi vzdělávacího procesu.

Diskuse o pozitivních a negativních domácím vzdělávání

Znovuobnovení domácího vzdělávání vyvolalo řadu diskusí mezi odbornou i laickou veřejností. Debaty se týkaly především tří témat: prvním diskutovaným tématem byla vhodnost domácího vzdělávání pro dítě samotné (zvláště z hlediska získávání kognitivních a sociálních dovedností). Druhým tématem, o kterém byly vedeny spory, byly možné dopady existence domácího vzdělávání na celou společnost.⁸ Třetím obecným tématem diskuse, kterou rozvoj domácího vzdělávání přinesl, byly spory o tom, jestli primární právo rozhodovat o vzdělání a výchově dětí má mít stát, nebo rodiče.

Diskuse o vhodnosti domácího vzdělávání pro dítě

Jak již bylo výše zmíněno, znovuobnovení domácího vzdělávání evokovalo a nadále evokuje celou řadu diskusí. Například díky tomu, že rodiče zpravidla nemají dostatečné pedagogické a psychologické vzdělání a při výuce svých dětí využívají spíše intuici než odborné metodické postupy, vzniká mezi odborníky z řad pedagogů a psychologů obava, zda tento způsob vzdělávání nemůže mít kontraproduktivní dopad na samotné dítě a ohrozit jeho kognitivní i sociální vývoj. Přes tyto pochybnosti byl jedním z prvních veřejně známých obhájců a propagátorů domácího vzdělávání pedagog J. Holt, který tento způsob vzdělávání doporučoval právě proto, že byl přesvědčen, že nejlépe vyhovuje potřebám dítěte. J. Holt ve své praxi učitele systematicky pozoroval děti při učení a snažil se odhalit příčiny jejich školních neúspěchů a naopak zkoumat podmínky a atmosféru, ve kterých děti využívají svoji „přirozenou schopnost učit se“ (Holt, 1994, 1995). Po letech pozorování dospěl k závěru, že přirozenou potřebu dětí učit se není potřeba složitě motivovat, nýbrž je naopak nutné dát dítěti šanci rozvíjet se v prostředí, ve kterém se cítí bezpečně. I když k podobným závěrům jako J. Holt dospěli již dříve po svých pozorováních reformátoři vzdělávání jako M. Montessori nebo A. S. Neill, Holt na rozdíl od svých předchůdců došel k názoru, že vytvořit ideální podmínky k přirozenému učení dětí je nad možnosti jakékoliv školy. Od toho byl již jen krok k myšlence, že pro děti je nejlépe, když se učí doma. Tuto alternativu ke klasické škole začal J. Holt otevřeně propagovat na počátku 80. let (Holt, 1981). Jiní z propagátorů tohoto způsobu

⁸ Je zajímavé, že ačkoliv lidé, kteří znovuobnovovali domácí vzdělávání v USA, se primárně zajímali o vzdělávání konkrétních jednotlivých dětí, většina diskusí se vedla o širších společenských souvislostech jejich rozhodnutí.

vzdělávání, kteří přišli po Holtovi, dokazují jeho vhodnost s odvoláním na nadprůměrně dobré výsledky takto vzdělávaných dětí ve srovnávacích testech⁹ (Farris, 1997). Díky tomu v posledních zhruba dvaceti letech, zvláště v anglosaských zemích, postupně ubývá obav o výsledky doma vzdělávaných dětí, neboť všechny dosud provedené výzkumy prokázaly lepší kognitivní dovednosti takto vzdělávaných dětí v porovnání s výsledky dětí z veřejných škol a přinejmenším stejně dobré nebo lepší výsledky při srovnávání doma vzdělávaných dětí s dětmi ze soukromých škol (Ray, 1999; Rudner, 1999; Rothermel, 2002; Blok, 2003).

Kardinální otázkou spojenou s domácím vzděláváním je však problém socializace. Přestože je škola primárně vzdělávací institucí, řada oponentů domácího vzdělávání nemá problémy s vývojem kognitivních dovedností dětí v domácím prostředí, ale pochybuje o sociálních dovednostech takto vzdělávaných dětí. Ačkoliv žádná z dosud publikovaných studií zabývajících se srovnáváním sociálních dovedností dětí navštěvujících školu a dětí vzdělávaných doma nedokládá horší sociální dovednosti domácích školáků (Dalahooke, 1986; Rudner, 1999), myšlenka, že doma vzdělávané děti mají problémy se socializací, je všeobecně velmi rozšířená. Podle zastánců tohoto názoru tyto děti vyrůstají ve *skleníkovém prostředí*, které je dostatečně nepřipraví na řešení sociálních konfliktů a navazování mezilidských vztahů. Naopak přívrženci domácího vzdělávání opoují, že domácí prostředí je pro socializaci jedince příznivější než prostředí školy. Velký sociologický slovník (1996, s. 1012) definuje socializaci jako „komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Socializace spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře.“ V socializaci jde tedy primárně o přizpůsobení jedince určité skupině (komunitě, subkultuře), jejím hodnotám, normám a způsobům jednání. Problém spočívá v tom, že současná moderní společnost je často multikulturní, tedy sestává z řady různých skupin, které vyznávají odlišné hodnoty. Jádru sporu mezi přívrženci a odpůrci domácího vzdělávání tak často spočívá v diskusi o tom, jakým hodnotám se má dítě v procesu socializace učit a kterým skupinám se přizpůsobovat. Podobnou otázku řešili i angličtí soudci, kteří byli postaveni před úkol vyložit, co se vlastně rozumí pod pojmem „život v mo-

⁹ Právě velmi dobré výsledky doma vzdělávaných dětí ve srovnávacích testech přispěly k tomu, že v současné době je domácí vzdělávání v USA velmi populární. O tom svědčí i rezoluce senátu z roku 1999. Smyslem této rezoluce bylo vyzdvihnout a ocenit zásluhy domácího vzdělávání o zlepšení kvality vzdělávání ve Spojených státech.

derní civilizované společnosti“, pro něž mají být podle anglického školského zákona a jeho následných výkladů děti vzděláváním připravovány. V roce 1985 rozhodl britský soud, že: „vzdělání je vhodné, vybaví-li dítě primárně na život v komunitě, které je členem, spíše než na život v zemi jako takové, pokud ovšem tento způsob vzdělávání dítěti neuzavře možnosti přijmout v budoucnu nějaký jiný způsob života, bude-li si to přát“ (Education otherwise, 2001). Na další podstatný, ale často opomíjený rys socializace upozorňují R. a D. Mooreovi (1982). Tvrdí, že sama socializace nemusí být neutrální. Může být buď pozitivní, nebo negativní. Pozitivní socializace je podle nich pevně spjata s rodinou a s množstvím a kvalitou sebeúcty, kterou dítě získá. Podle Mooreových musí dítě pocítovat, že je potřebováno, milováno a chtěno. Takovéto dítě se v kolektivu chová samostatněji a nezávisleji a má tendenci se vyhnout sociálně patologickým jevům souvisejícím se závislostí na vrstevnících. Naproti tomu negativní socializace je podle Mooreových založena na principu *já především* a vyrůstá z příliš velké proporce vrstevnické skupiny a z příliš malého vlivu rodiny během prvních osmi až dvanácti let. Obavu z přílišné závislosti na vrstevnících vyjádřil i A. Bandura (1977) ze Stanfordské univerzity, který dokazoval, že tato tendence se již někde přesouvá do předškolního věku. Přitom je to jev, kterému je potřeba se vyhnout.¹⁰ V této souvislosti je zajímavé také připomenout, že u nejmenších dětí se předčasné začleňování do velkého kolektivu vůbec nepovažuje za vhodné. Nezařazování dětí ve věku 0–5 let do přelidněného prostředí je kupříkladu považováno za jeden z preventivních faktorů kriminality v pozdějším věku (Graham & Bennett, 1997). Zastánci domácího vzdělávání jsou přesvědčeni, že rodiče mají hrát klíčovou roli do doby, než jsou děti natolik vyspělé, aby byly schopny si vytvořit svůj vlastní úsudek.

Průvrženci domácího vzdělávání našli další oporu i v pracích některých psychologů, kteří propagovali posunutí vstupu dětí do školy do pozdějšího věku. Například psycholog R. Moore se domníval, že děti nejméně do svých osmi až deseti let potřebují pro svůj zdravý emocionální vývoj sílu a bezpečí rodiny (Moore & Moore, 1986). Domníval se také, že ve škole jsou děti přetěžovány. Uváděl, že například smysly a nervový systém nejsou u malých dětí ještě dostatečně vyvinuty, a je proto velmi těžké a stresující (dokonce i pro velmi inteligentní děti) sledovat celé vyučování. Přestože R. Moore připouštěl, že domácí vzdělávání není samospasitelné a neřeší všechny problémy, byl přesvědčen, že se jedná o hodnotnou alternativu školy, která může pomoci vyřešit řadu problémů.

¹⁰ Řada rodičů je frustrována tím, jak snadno mohou děti přebírat od svých spolužáků vzory chování, které se diametrálně liší od těch, jež jim po léta vštěpovali.

Společenské důsledky vzdělávání

Další diskutovanou otázkou byl možný dopad domácího vzdělávání na celou společnost. V této souvislosti se debatovalo především o tom, co je hlavním cílem vzdělávání. I když většina se shodovala na tom, že vzdělání člověka je velmi důležité nejen pro jednotlivce samého, ale i pro společnost, neboť ovlivňuje jeho jednání v dospělosti, jednotliví účastníci debaty se lišili v důrazu na společenskou či individuální složku vzdělávání. Zatímco jedni viděli hlavní cíl výchovy v budování společnosti prostřednictvím přizpůsobení jedince jejím potřebám, oponenti těchto názorů se domnívali, že primárním cílem výchovy má být rozvoj individua. Toto odlišné pojetí cílů vzdělávání se pak pochopitelně promítlo i do hodnocení potenciálních dopadů domácího vzdělávání na společnost. Kritici domácího vzdělávání se obávali, že diferencovanost, kterou produkuje vzdělávání v rodině, by mohla ohrožovat homogenitu a soudržnost společnosti. Zastánci individualistické výchovy si jsou sice vědomi toho, že individuální výchova přirozeně vede k větší diferencovanosti ve společnosti, ale tvrdí, že obavy ze společenské různosti jsou zbytečné. Někteří jsou naopak přesvědčeni, že určitá různost ve společnosti je nezbytná pro její zdravé fungování. Homogenitu, kterou produkuje školský systém, považují za nebezpečnou, a samotný centrálně organizovaný školský systém za potenciálně zneužitelný nástroj k manipulaci (viz Klicka, 1995).

Určité skupiny mezi přívrženci domácího vzdělávání se odvolávají na I. Illiche, který ve své knize *Odškolnění společnosti* (2001) přišel s kritikou školy jako společenské instituce odpovědné za vzdělávání. Ačkoliv I. Illich nepovzbuzoval rodiče k tomu, aby vyučovali své děti sami, jeho výhrady vůči škole posilovaly jejich rozhodnutí učit děti doma. Illich se domnívá, že na celém světě má škola na společnost výrazně antivzdělávací vliv. Vytváří v lidech iluzi, že všechno, co se naučili, je výsledkem školního vyučování. Podle Illiche je však opak pravdou: „Většina lidí získává největší část svých vědomostí mimo školu“ (Illich, 2001). Dalším problémem školy, na který poukazuje Illich, je skutečnost, že škola sice nevytváří rovné šance pro všechny, má však monopol na přidělování příležitostí.

Kdo má právo rozhodovat o vzdělávání dětí?

V mnoha zemích iniciovala legalizace domácího vzdělávání znovuotevření otázky o právech rodičů ve vztahu k dětem. Debaty se soustředily kolem několika základních otázek: Kdo má mít právo rozhodovat o výchově a vzdělávání dětí? Do jaké míry má mít toto právo stát a do jaké samotní rodiče?

Je vůbec v zájmu státu udržovat určitý stupeň homogenity společnosti za cenu omezování rodičovské autonomie?¹¹

Zatímco někteří tvrdí, že rozhodovat o výchově a vzdělávání dětí je povinností státu, neboť od určitého věku dítěte není v možnostech rodičů poskytnout dítěti vhodnou výchovu a vzdělávání, jiní soudí, že zodpovědnost i pravomoci rozhodovat o vzdělávání dětí by měly zůstat v kompetenci jejich rodičů. V této věci je možno v posledních desetiletích pozorovat zřetelný vývoj. Střelec (1998) upozorňuje, že navzdory silícím hlasům odborníků, kteří hovoří o nezastupitelném vlivu rodiny na zdravý vývoj jedince, společenský vývoj směřuje k omezování jejího výchovného vlivu. Podle Střelce se tyto snahy začaly objevovat především po druhé světové válce. Tento vývoj podle něj odrážel politické a společenské změny, ale byl také důsledkem snahy společnosti tlumit diferencovanost a individuálnost rodinné výchovy. Tendence k unifikaci stála v pozadí vzniku všemožných institucí zabývajících se výchovou, vzděláváním a dohlížením nad dětmi. Náhradní instituce pro výchovu a vzdělávání dětí umožnily ženám opustit rodinu a odejít pracovat mimo domov. Tím se ještě posílila poptávka po takových institucích. V současné době je podstatná část výchovy drtivé většiny dětí v rukou státu. Podobně vidí situaci i Ch. Lasch, který poukazuje na to, že v současné době dochází k omezování funkcí, které rodina tradičně zastávala (Možný, 1999). Na místo rodiny nastupují odborníci a specializované instituce. Rodičům se tak podstatně zmenšuje prostor pro předávání mezigeneračních hodnot. F. de Singly (1999) uvádí, že již v 19. století byla zavedena nařízení omezující otcovské trestání, což bylo pravděpodobně první zákonem dané omezení otcovské moci v rodině. Zájem o dítě byl i v pozdější době důvodem k dalším zásahům státu do pravomocí rodiny.

Postupně se rozšiřují pravomoci státu i do dalších oblastí života rodiny. V současné době je stát oprávněn regulovat nejen vzdělávání, ale i výchovu dětí, stanovovat minimální standard hygienických podmínek života dětí v rodině (s možnou sankcí odebrání dítěte z rodiny). Kromě toho stát vykonává i zdravotní dohled nad dětmi (například zavádí povinné očkování,

¹¹ Podle I. Možného (1999) se v soudobých společnostech vyskytují v podstatě dvě hlavní koncepce rodičovské autonomie – tradiční a liberální. Tradiční koncepce dává velké pravomoci rodině. Je právem a zároveň povinností rodičů předávat potomkům svůj systém hodnot. Rodiče disponují právem omezit působení těch vlivů na dítě, které se neshodují s jejich vlastními postoji. Naproti tomu v liberální koncepci se klade důraz na svobodný výběr dítěte. Na rozdíl od tradiční koncepce, která přispívá k integritě rodiny a podporuje mezigenerační přenos hodnot, bývají vazby v liberálních rodinách volnější. Dítě vychovávané v liberální rodině je pod menším vlivem rodičů, a je tudíž pod větším vlivem ostatní společnosti.

povinné zdravotní prohlídky). Dochází tak k paradoxu. Moderní rodiny jsou méně závislé na příbuzných a sousedech, ženy jsou méně závislé na mužích, děti méně závislé na rodičích. Tato nezávislost však byla vykoupena větší závislostí rodiny na státu, respektive na jejich reprezentantech (učitelé, psychologové, sociální pracovníci či lékaři).

Závěr

V průběhu historie byly kladeny následující otázky: Je efektivnější individuální, či kolektivní vyučování? Mohou být rodiče dobrými vzdělavateli svých dětí? K těmto otázkám byly zaujímány rozličné postoje a názory mnoha filozofů byly často protichůdné. Jedním z důvodů je, že společnost v každém historickém období upřednostňovala jiné hodnoty a normy, což se ve svém důsledku projevovalo i v odlišném pohledu na výchovu dětí. Společenský vliv však nebyl jediným faktorem ovlivňujícím odpověď jednotlivce na otázku, zda dávat přednost domácímu, či veřejnému vzdělávání, neboť bylo dosti běžné, že zastánci obou těchto rozporuplných názorů koexistovali v rámci jedné země a jednoho historického období. To dokazuje, že vztah jedince k domácímu vzdělávání nebyl ovlivněn pouze situací ve společnosti, ale byl mimo jiné i demonstrací určitého postoje k životu a společnosti a odrazem jeho pojetí smyslu a cílů vzdělávání. Často byl také postoj jedince k domácímu vzdělávání, resp. ke školní výuce ovlivněn vlastní osobní zkušeností dotyčného s fungováním rodiny či školy.

Je zřejmé, že domácí vzdělávání hrálo v historii důležitou roli. Vystává ovšem otázka, zda i v moderní postindustriální společnosti, ve které je nezbytné, aby si velká část populace osvojila dříve nebývalé množství vědomostí a dovedností, má jeho existence své opodstatnění. Například R. Palouš (1991) se domnívá, že toto kvantum informací a dovedností je tak rozsáhlé a jejich zvládnutí tak komplikované, že je již bohužel nelze jednoduše předávat z člověka na člověka, jak tomu mohlo být v dřívějších letech. Podle něj tento fakt podstatným způsobem ovlivnil rozvoj všeobecného a povinného školství: „Dříve školský systém všeobecný být mohl, nyní být musí“ (Palouš, 1991).

Není tedy možné dosáhnout kvalitního vzdělání i mimo školský systém? Změny ve společnosti vyvolávají nutnost přizpůsobovat novým podmínkám i formy a způsoby vzdělávání ve všeobecném školském systému, ale i mimo něj. Rychlý rozvoj domácího vzdělávání, který můžeme pozorovat v posledních desetiletích, posilovaný obecně dobrými akademickými výsledky doma vzdělávaných dětí, naznačuje, že je tento způsob vzdělávání konkurenceschopný. V neustále se vyvíjející společnosti těžší domácí vzdělávání ze své schopnosti rychle se přizpůsobovat měnícím se podmínkám. Svě domnělé

i skutečné nedostatky kompenzuje vysokou flexibilitou a vstřícným a individuálním přístupem k vyučovaným dětem. V demokratické společnosti, ve které vzdělávací systém neslouží k manipulaci obyvatel a prosazování zájmů vládnoucích elit, vždy budou důvody i podmínky pro jeho existenci. Budoucnost domácího vzdělávání může být ohrožena spíše nedostatkem svobody ve společnosti než jeho neschopností nabídnout životaschopnou alternativu školní výuce.

Literatura

- Avicenna. (1954). *Knihy definic*. Praha: Státní nakladatelství politické literatury.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blok, H. (2003). Performance in home schooling: an argument against compulsory schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 49(3), 39–52.
- Cipro, M. (2002). *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem.
- Clinton, H. R. (1996). *It Takes a Village*. New York: Simon & Schuster.
- Dalahooke, M. M. (1986). *Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: A comparative study* (Doktorská práce). Los Angeles: California School of Professional Psychology.
- Dorian, T., & Tyler, Z. P. (1996). *Anyone Can Homeschool*. Lafayette: Huntington House Publishers.
- Ducholm, N. (2006). *History of Homeschooling Movement in Poland*. Dostupné z: <http://www.hslda.org/hs/international/Poland/200612191.asp>.
- Education otherwise*. (2001). Dostupné z: http://www.education-otherwise.org/legal/summ_law.htm.
- Farris, M. (1997). *The Future of Home Schooling*. Washington D.C.: Regnery Publishing.
- Fortune-Wood, M. (2006). *The Face of Home-based Education: Numbers, Support, Special Needs*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- Gorder, Ch. (1996). *Home Schools: An alternative*. Knoxville, TN: Blue Bird Publishing.
- Graham, J., & Bennett, T. (1997). *Strategie prevence kriminality v Evropě a v USA*. Helsinki: HEUNI.
- Havlík, R., Halászová, V., & Prokop, J. (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Havlík, R. (1998). Demokratický přístup ke vzdělání. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie* (s. 103–116). Brno: Paido.
- Holt, J. (1981). *Teach Your Own*. New York: Dell.
- Holt, J. (1994). *Proč děti neprosívají*. Praha: Agentura Strom.
- Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Agentura Strom.
- Illich, I. (2001). *Odskolnění společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kádner, O. (1910). *Dějiny pedagogiky, 1. díl*. Praha: Dr. Ed. Grega a syn.
- Kádner, O. (1924). *Dějiny pedagogiky, 2. díl*. Praha: Dr. Ed. Grega a syn.
- Klicka, Ch. J. (1995). *The Right Choice: The Incredible Failure of Public Education and the Rising Hope of Homechooling*. Gresham, OR: Noble Publishing Associates.

- Klicka, Ch. J. (2002). Home Educated Students Excel in College. *Issue Analysis*. Home School Legal Defence Association. Dostupné z: <http://www.hslda.org/docs/nche/000000/00000017.asp>.
- Kostecká, Y. (2003). *Domácí vzdělávání* (Dizertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kostecká, Y. (2005). Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice. *Pedagogika*, 55(4), 354–367.
- Kostecká, Y. (2010). Home education in the post-communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29–44. Dostupné z: http://www.iejee.com/3_1_2010/29_44.pdf.
- Kostecká, Y. (2012). The Legal status of home education in the post-communist countries of Central Europe. *International Journal of Education*, 58(4), 445–463.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I., & Feferabend, P. (1999). *For and against method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Locke, J. (1984). *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mill, J. S. (1891). *O svobodě*. Praha: Časopis českého studentstva.
- Montaigne de, M. (1995). *Eseje*. Praha: ERM.
- Montessori, M. (1998). *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství SPS.
- Moore, R., & Moore, D. (1982). *Home-spun Schools*. Washougal: Hewitt Research Foundation.
- Moore, R., & Moore, D. (1986). *Better late than early. A new approach to your child's education*. Cama, WA: Rider's Digest Press.
- Možný, I. (1999). *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Palouš, R. (1991). *K filosofii výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Pestalozzi, J. J. (1899). *Linhart a Gertruda*. Brno: Leopold Karafiát.
- Pestalozzi, J. J. (1910). *Kterak Gertruda své děti vyučuje*. Brno: Karel Winiker.
- Pestalozzi, J. J. (1956). *Výbor z pedagogických spisů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Petrie, A. (1995). Home educators and the law within Europe. *International Review of Education*, 41(3/4), 285–296.
- Petrie, A. (2001). Home education in Europe and the implementation of changes to the law. *International Review of Education*, 47(5), 477–500.
- Plútarchos. (1971). *Hovory o lidském štěstí*. Praha: Odeon.
- Plútarchos. (1987). *O lásce a přátelství*. Praha: Svoboda.
- Quintilianus, M. F. (1985). *Základy rétoriky*. Praha: Odeon.
- Ray, B. (1990). *A nationwide study of home education: Family characteristics, student achievement, and policy matters*. Paeonian Springs, VA: Home School Legal Defence Association.
- Ray, B. (1994). *A nationwide study of home education in Canada: Family characteristics, student achievement, and other topics*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Ray, B. (1997). *Strengths of their own – Home schoolers across America: Academic achievement, family characteristics, and longitudinal traits*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Ray, B. (1999). *Home schooling on the threshold*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Rousseau, J. J. (1926). *Emil, čili O vychování*. Olomouc: R. Promberger.

- Rothermel, P. (2002). *Home-Education: Rationales, Practices and Outcomes*. University of Durham, nepublikováno, dostupné z: <http://www.jspr.btinternet.co.uk/Research/Researchpaper/BERAworkingpaper.htm>.
- Rudner, M. L. (1999). Scholastic and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, 7(8), 1–33. Dostupné z: <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n8/>.
- Singly de, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Štřelec, S. (1998). Rodina jako výchovné prostředí. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie* (s. 53–70). Brno: Paido.
- Velký sociologický slovník* (1996). Praha: Karolinum.
- Zeise, A. (2002). *Why Home School?* Dostupné z: <http://homeschooling.gomilpitas.com/index.htm#.UbRyBNhljTo>.

Kontakt na autorku

Yvona Kostecká

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

E-mail: yvona.kostecka@pedf.cuni.cz

Corresponding author

Yvona Kostecká

Institute for Professional Development, Faculty of Education, Charles University in Prague

E-mail: yvona.kostecka@pedf.cuni.cz

