

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

DOMÁCÍ A KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vedoucí práce: PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D

Autor práce: Bc. Natálie Šafránková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2

2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 26. března 2020

Podpis: Šafránková

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Také děkuji za vstřícnost a čas, který mi věnovala. Mé poděkování patří také rodině a všem, kdo mě během studia podporovali a pomáhali mi.

Obsah

Úvod	6
1 Vymezení základních pojmů.....	8
1.1 Teorie.....	8
1.2 Filosofie	8
1.3 Výchova.....	9
1.4 Vzdělávání	13
1.5 Edukace	14
2 Teorie výchovy	16
2.1 Soudobé teorie výchovy	17
2.1.1 Spiritualistické teorie	19
2.1.2 Personalistické teorie	19
2.1.3 Kognitivně psychologické teorie.....	20
2.1.4 Technologické teorie	20
2.1.5 Sociokognitivní teorie	20
2.1.6 Sociální teorie.....	21
2.1.7 Akademické teorie	21
3 Filosofie výchovy	21
3.1 Antická filosofie výchovy	23
3.1.1 Platón a jeho pojetí výchovy	24
3.1.2 Aristoteles a jeho pojetí výchovy	26
3.2 Křesťanský pohled.....	27
4 Svoboda a poslušnost	28
4.1 Vztah žáka a učitele.....	29
4.2 Přirozená autorita.....	30
4.3 Dítě v roli edukanta	31
5 Vliv prostředí – sociální aspekty výchovy.....	33
5.1 Kultura a tradice	35
5.2 Socializace dítěte	35
6 Rodina	37
6.1 Různé pohledy	37

6.1.1 Tradiční a nukleární rodina	38
6.1.2 Náhradní a nevlastní rodina	39
6.2 Funkce rodiny ve výchově.....	40
7 Škola.....	41
7.1 Školní připravenost.....	43
7.2 Funkce školy ve výchově	45
7.3 Primární a základní vzdělávání v České republice a v zahraničí	46
8 Alternativní formy vzdělávání.....	47
8.1 Domácí vzdělávání	49
8.1.1 Historie domácího vzdělávání.....	50
8.1.2 Domácí vzdělávání v ČR	52
8.1.3 Legislativa	53
8.1.4 Asociace pro domácí vzdělávání.....	54
8.2 Komunita	55
8.2.1 Komunitní vzdělávání	56
8.3 Důvody pro individuální vzdělávání	57
8.4 Budoucnost domácího a komunitního vzdělávání.....	58
8.5 Socializace dítěte při domácím a komunitním vzdělávání	59
8.6 Domácí vzdělávání očima dětí	60
Závěr.....	62
Seznam použitých zdrojů	66
Abstrakt	72
Abstract.....	73

Úvod

Diplomová práce se zabývá alternativními směry ve vzdělávání, konkrétně individuálním vzděláváním, a to domácím a komunitním vzděláváním. Tyto formy vzdělávání jsou novodobými fenomény výchovy. Práce dále pojednává o změnách teorií výchovy napříč historií až do dnešní doby a také se zabývá změnami vnímání výchovy ve společnosti jako takové. V práci se budu zabývat především tím, jak tyto formy vzdělávání vznikly a jak přesně fungují vedle klasických vzdělávacích systémů ve světě i v ČR. Dále bude předmětem zkoumání této práce socializace dítěte. Samostatně se poté budu zabývat otázkou socializace v rodinách, ve kterých se praktikují tyto dvě formy vzdělávání. Hlavním tématem práce je výchova, a to především její smysl a význam pro společnost. Dalším tématem je otázka svobody, v tomto případě spojená s rozhodováním o budoucnosti dítěte ve světě, kdy je svoboda jednou z hlavních charakteristik moderní Evropy. V tomto tématu můžeme hovořit o svobodě ve smyslu svobodného rozhodnutí rodiče, který si vybírá formu vzdělávání, kterou chce vychovávat a učit své dítě. Dnes již nelze mluvit ve společnosti o jednom jediném klasickém modelu výchovy a vzdělávání, ale objevuje se mnoho alternativ a setkáváme se tak s velmi rozdílnými pohledy na výchovu. Vedle tradiční školy se objevují i v České republice alternativní školy a školky, které praktikují odlišný přístup k těmto disciplínám. Tématem této diplomové práce je také problematika filosofie výchovy a vzdělávání, a to konkrétně otázka, co je to výchova. Tato práce hledá odpovědi na otázky, co je podstatou výchovy a proč je důležitá pro naši společnost.

Toto téma mě začalo zajímat v době, kdy jsem se osobně setkala s rodinou, kde rodiče své děti vzdělávají v domácím prostředí, v tomto konkrétním případě jde o prvostupňovou výuku, kterou se také v celé práci budu zabývat. Rodina preferuje takzvanou *volnou* výchovu, kdy nechávají na dětech, zda budou chtít chodit do státní školy – pokud chtít nebudou, jsou vzdělávány doma. Rodina však klade důraz na začlenění dětí do společnosti, proto jsou každý den součástí různých volnočasových aktivit. Uvědomila jsem si, že toho o tomto tématu příliš mnoho nevím, především jsem neznala podmínky, za kterých lze takto své děti vyučovat a jak je to s ověřováním jejich výsledků. Právě nevědomost a zvědavost mě motivovala k tomu, abych téma studovala a zjistila víc. Proto jsem se rozhodla si jej zvolit jako téma diplomové práce. Je to pro mě velmi zajímavé a obohacující téma, vzhledem k tomu, že pracuji jako

vychovatelka na státní základní škole, kde je pojetí výchovy a vzdělávání spíše tradiční. Pochopitelně pokud hovoříme celkově o novodobých změnách ve výchově a vzdělávání, i na státních školách se v posledních letech událo několik změn, mám na mysli například problém inkluze, kdy mohu i u nás na škole pozorovat nárůst asistentů pedagogů, jichž je na pracovišti již přibližně stejný počet jako pedagogů samotných.

Nejvíce mě zajímá dopad alternativního vzdělávání, konkrétně domácího či komunitního vzdělávání, na socializaci a psychický vývoj jedince. Primárně se tedy hodlám zabývat činiteli působícími na jedince v procesu socializace. Také se zaměřím na rozdíl této socializace ve státním a domácím či komunitním vzdělávání.

Tato diplomová práce je čistě teoretickou prací, v první části jsou vymezeny základní pojmy, které považuji za nutné představit, a které jsou spojené s domácím a komunitním vzděláváním. V první řadě jsou zde pojmy *teorie* a *filosofie*, u nichž je nutné vymežit jejich význam, abychom lépe pochopili rozdíl mezi *teorií výchovy* a *filosofií výchovy*. Další důležité pojmy jsou *výchova*, *vzdělávání* a *edukace*, tyto pojmy nám pomohou lépe pochopit problematiku individuálního vzdělávání. V dalších kapitolách budu popisovat chápání výchovy některých významných filosofů, dále se budu zabývat různým pojetím výchovy a vzdělávání, konkrétně teoriemi výchovy a vzdělávání a soudobými koncepcemi vzdělávání, které považuji za nutné představit, abychom mohli dále rozebírat alternativní formy vzdělávání. V této části práce se také budu věnovat socio-kulturnímu prostředí, kde výchova probíhá. Budu tedy popisovat různá prostředí, a to rodinu a školu jako prostředí, která ovlivňují do značné míry socializaci dítěte. Další část, tedy druhá část práce, je zaměřena právě na novodobé alternativní přístupy ve výchově a vzdělávání, kam spadá i individuální vzdělávání, a to domácí a komunitní vzdělávání. Práce popisuje jejich vývoj a jejich fungování ve světě a v České republice, kde jsou tyto formy méně časté. Budu se zajímat také o to, kdy se rodiče mohou pro takovou formu vzdělávání rozhodnout, ale především jak může toto rozhodnutí ovlivňovat právě již zmíněnou socializaci dítěte.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Teorie

Pojem *teorie* obecně značí organizovaný souhrn idejí, který se vztahuje k jisté skutečnosti.¹ V této práci se tento pojem bude vztahovat k otázkám výchovy a vzdělávání. Zde existuje několik možností, jak na teorie nahlížet. Dle účelu rozlišujeme zejména vědecké a praktické nauky, přičemž ve vědeckých teoriích jde o popis a vysvětlení určitých skutečností, oproti tomu v praktických naukách nás zajímá, co má být a jak postupovat. V tomto smyslu bychom mohli na teorii nahlížet jako na pojetí nebo systém. Dále bychom v tomto vymezení mohli teorii označit jako prostředek, který slouží jako příprava na praxi.² Autoři chápou teorii spojenou s otázkami výchovy a vzdělávání různě, tento pojem bývá v některé literatuře spojován s obecnou pedagogikou, někdy jej autoři popisují jako koncepce či teoretické směry. Takováto teorie se zabývá zejména problémovými oblastmi výchovy, všeobecnými otázkami utváření člověka, avšak pojednává o nich čistě empiricky.³

1.2 Filosofie

„Výraz „filosofie“ je řeckého původu a obsahuje dvě věci: lásku a moudrost. Je potom možné podřadit lásku moudrosti, nebo moudrost lásce. První variantu lze vyjádřit takto: milovat moudrost, tj. toužit po ní, usilovat o ní, chtít, dobývat moudrost. Druhou variantu lze vyjádřit takto: moudrost lásky, tj. jde o lásku, která je cestou k životní moudrosti; moudrost je pouze následným produktem opravdového milování.“⁴

Filosofie zkoumá člověka a svět, a to takovým způsobem, že se zabývá jejich vztahy a reakcemi mezi nimi v hlubším smyslu, dále jde především o to, co člověka přesahuje. Filosofie řeší otázky o bytí světa a člověka jako takového. Jaké jsou smysly

¹ Srov. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 12.

² Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*, s. 18-19.

³ Srov. KRÁTKÁ, J. *Aktuální otázky teorie výchovy: Teoretická východiska, výzkumné nálezy a závěry pro praxi*, s. 7-9.

⁴ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 7.

jejich existence a jak správně existovat. Snaží se odpovídat na otázky začínající zejména slovem proč. Filosofie hovoří o povaze jsoucn ve světě, tedy o jejich úloze a úloze člověka. Dále se táže, k čemu je člověk povolán a čím má jakožto člověk být.⁵ Oproti jiným vědám, které z filosofie vzešly, je zde důležité to, že filosofie neodpovídá na otázky definitivně. Lépe řečeno neustále zkoumá nové a nové možnosti a varianty. Z hlediska filosofického nikdy nebude žádná odpověď dostačující.

V této práci je důležité rozlišovat termíny teorie a filosofie, v kontextu s výchovou jsou u nás tyto pojmy často vnímány jako jeden, nelze je prakticky odtrhnout, ale musíme si uvědomit, že teorie v podstatě vycházejí z filosofického tázání. Dále zde můžeme hovořit ne o jejich rozdílném vymezení, ale spíše o jejich vztahu. Vztah filosofie a teorie výchovy formuje spolu s ostatními vědami, jako je sociologie a psychologie, výchovný cíl.⁶

1.3 Výchova

Výchova je velmi složitý pojem, o kterém se tvrdí, že existuje v dějinách společenského života od nepaměti. Pokud budeme ale pátrat po vzniku, či prvních zmínkách o výchově v historii lidstva, hovoříme zde o období, kdy lidé začali utvářet společně fungující skupiny, můžeme říct společnosti. V takových společnostech bylo potřeba mezi jedince rozdělovat jednotlivé role, které každý ve společnosti může mít, a to takovým způsobem, aby společnost mohla správně fungovat. Zde tedy dle odhadů vznikala potřeba lidí vést jedince určitým směrem v rámci zachování fungujících společností. Především je nutné zdůraznit, že výchova byla tedy vždy součástí přirozeného chodu společnosti, poznatky o výchově zaznamenáváme mnohem dříve než pojmy *pedagogika* nebo *teorie výchovy*.⁷ Pokud chceme vymežit tento pojem, je důležité vědět, že na něj můžeme nahlížet několika způsoby a lze jej analyzovat z pohledu různých věd. Výchovu nemůžeme považovat za vědu, a to především z toho důvodu, že podle stanoviska, z něhož je nazírána, je jevem psychickým, sociálním a historickým. Z této skutečnosti je více než zřejmé, že pro tyto jevy jsou kompletními

⁵ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 14.

⁶ Srov. JEDLIČKA, R. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*, s. 49-62.

⁷ Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*, s. 5.

vědami, a to psychologie, sociologie a historická věda. Výchova je také předmětem filosofie, která má za úkol řešit problémy v ní.⁸

Pro tuto práci je nejprve podstatné zmínit pedagogické pohledy na výchovu. Z pedagogického hlediska je důležité stanovit si kritérium výchovy, dle kterého lze posuzovat, zda jde o výchovu či nikoli. Pedagogika jakožto věda, která se zabývá *teoriemi vzdělávání*, se snaží zachytit *výchovnou skutečnost*, podle které bychom logicky chtěli odvodit, co je výchova samotná. Uvádí se příklady výchovných skutečností, které mohou být realizovány, a tedy probíhat například přímo u matky a otce dítěte, ale i ve výchovných institucích jako je například škola, i zde se děje ona výchovná skutečnost. Nemůžeme ale předpokládat, že jsou tyto instituce výchovné v každém ohledu a také v každé situaci. Takováto instituce se stává výchovnou ve chvíli, kdy se v ní skutečně vychovává. Do výchovy nezahrnujeme všechny činnosti, které se dějí v rodině či ve škole, již jsme si ujasnili, že je potřeba, aby v nich probíhala výchovná skutečnost, v tomto případě jde pouze o skutečnosti, které vedou ke změně osobnosti vychovávaného jedince (chovance). Opět je třeba si ujasnit, že zde za výchovné nepovažujeme všechny změny osobnosti, některé nastávají například zráním a jinými přirozenými faktory.⁹ Jde tedy o změny, které vedou jedince k takovému chování a uvažování, které ovlivňuje fungování celého lidského společenství. Tomuto definování pojmu výchova se podobá i tato definice: „*Záměrné, soustavné a organizované působení na člověka, kultivace vztahu člověka ke světu a přírodě.*“¹⁰ Takto popisuje výchovu Pařízek, který ji ve své knize zmiňuje jako důležitý pojem v problematice pedagogiky dnešní doby. V dnešní době se ve výchově klade důraz na svobodu dítěte, a to v tom smyslu, že by mělo rozvíjet co nejvíce svoje nadání a věnovat se svým zájmům, zkrátka tomu, co ho naplňuje, a trávit tak smysluplně svůj pracovní i volný čas. S touto skutečností se také ztotožňuje definice z pedagogického slovníku, který neopomíjí individualitu každého z nás: „*Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn ve vývoji. Ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobnost.*“¹¹

⁸ Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*, s. 17.

⁹ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 57-60.

¹⁰ PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*, s. 8.

¹¹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 277.

Kardinál Tomášek popisuje výchovu jako uvědomělou péči, a to působením do nitra dítěte tak, aby v dítěti byla vyvolána reakce jeho schopností a také jeho vloh, jak po stránce intelektuální, tak i citové a sociální. Tyto vlohy se mají rozvíjet a pomoci dítěti dosáhnout životního cíle. Důležité je, že dle tohoto autora má být tento proces pod vedením vychovatele.¹² Přesně tento jev popisuje těmito slovy: „*Vychovávat znamená působit do nitra dítěte, aby v něm byla vyvolána žádoucí odezva jeho schopností a vloh po stránce intelektové, citové i sociální, které se mají za vedení vychovatele harmonicky rozvíjet a dopomoci dítěti k dosažení životního cíle.*“¹³

Ze sociologického hlediska můžeme o výchově hovořit jako o společenském jevu, který má mnoho definic. Důležité pro definování tohoto jevu je především to, jakým pohledem na výchovu nahlížíme, a také zejména jakých cílů chceme při výchově dosáhnout. Naučný slovník výchovu vymezuje jako záměrné utváření člověka, přesněji utváření jeho osobnosti a morálních zásad v souladu s předem danými cíli a úkoly, které si společnost předem stanovuje k určitému stupni vývoje jedince. Zahrnuje tak péči o tělesnou i duševní stránku člověka. Jde především o osvojení mravních norem a pravidel, jež jsou uznávané ve společnosti, která jedince vychovává, tyto dovednosti označujeme jako slušné chování. Dále jde o rozvoj zájmů, citů a charakterových rysů. Slovník rozděluje výchovu na výchovu rozumovou, mravní, pracovní, polytechnickou, estetickou, tělesnou, sexuální, k manželství a rodičovství a ochrannou. Dále je zde zmínka o výchově k světánázoru.¹⁴

Z filozofického hlediska popisuje výchovu například filosof výchovy Radim Palouš, který k výchově říká: „*Výchova je pro nás tedy čímsi bytostně podstatným, totiž zásadně významným pro lidské bytí. Lidské bytí je účastí na bytí vůbec. Teze o bytostné podstatnosti výchovy může obstát jen tehdy, ukáže-li se, že bytí znamená onu zvláštní živost a onu zvláštní existenci „pospolu“, která je hlavním smyslem výchovného usilování. Je zapotřebí rozvážit, co chápeme bytostným určením, totiž co určuje bytí jako takové.*“¹⁵

Kučerová uvažuje o snaze o definování výchovy takto: „*Od směru k směru se pak výchova podle různého filozofického východiska chápe jako samovývoj dítěte nebo jako*

¹² Srov. TOMÁŠEK, F. *Pedagogika: Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*, s. 11.

¹³ Tamtéž, s. 11.

¹⁴ Srov. *Příruční slovník naučný*, s. 758.

¹⁵ PALOUSH, R. *K filosofii výchovy*, s. 18.

přizpůsobení, zdůrazňuje se význam prožitku dítěte, jeho jedinečnosti, potřeby lásky a smyslu nebo se formuje chování dítěte jako odpověď na určitý podnět; se zásadou nezasahovat, nechat růst ostře kontrastuje definice výchovy jako cílevědomé řízení či vedení dětského vývoje, pěstování žádoucích schopností a vloh dítěte, hluboce zní pojetí výchovy jako setkání a pomoc na životní cestě.“¹⁶

Výše uvedené definice jsou jasné a lehce pochopitelné, avšak snaha definovat výchovu z pohledu věd jako je pedagogika, psychologie či sociologie, zůstává pouze popisem tohoto procesu v závislosti na určité teorii lidské přirozenosti nebo odpovídající společenským požadavkům své doby, či dokonce státním zájmům. Výchovu nelze takto jednoduše vymezit, pokud bychom dál zkoumali tento termín z filosofického hlediska, zajímali bychom se o podstatu výchovy. Definice, které jsou uvedeny výše, jsou tedy snahou vymezit tento pojem, a odpovídají směrům pojetí člověka a jeho výchovy, přičemž pracují s individualistickými a společenskými cíli.¹⁷

Všechny uvedené definice se shodují v několika aspektech. Zaprvé bychom mohli říct, že pokud hovoříme o výchově jako o procesu, jde o cílené působení na jedince. Druhým společným znakem výše uvedených definic je skutečnost, že na jedince působíme s konkrétním cílem, a to s cílem dosáhnout rozvoje jeho přirozených vloh, na základě požadavků společnosti, ve které je jedinec vychováván. Toto tvrzení potvrzuje i tato definice: „*Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání toho druhého jedince.*“¹⁸ Autor Palouš zde pojmenovává oba účastníky tohoto procesu, z čehož vyplývá, že chovanec může být označován také jako „*vychováváný*“.

¹⁶ KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*, s. 13.

¹⁷ Srov. STROUHAL, M. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*, s. 31.

¹⁸ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 53.

1.4 Vzdělávání

Výchova a vzdělávání spolu jistě souvisí, na tom se shoduje mnoho autorů. Zejména zahraniční autoři, zkoumající výchovné teorie, tyto pojmy striktně neoddělují, této problematice se budu věnovat v práci i později. Opět se zde z různých pohledů podíváme na pár definic pojmu vzdělání a vzdělávání. V naučném slovníku se můžeme dočíst, že vzdělání je soustava poznatků z jednotlivých oborů vědy a techniky a s nimi spjaté intelektuální a praktické dovednosti a návyky, které si jednotlivec osvojuje při vyučování, a to na školách, nebo samostudiem a jinou praktickou činností mimo školu.¹⁹ Následující doplnění této definice, kde se autoři zmiňují o tom, že je zde důležité, aby se člověk vzdělával za cílem obohatit společnost a uspokojit její nároky, odkazuje na smýšlení společnosti v době, kdy tento slovník vznikl. Znovu se tedy dostáváme k tomu, že definice důležitých pojmů jsou vždy ovlivněny soudobými proměnami společnosti. Vše, co souvisí s vzděláváním, je historicky podmíněno, proto je nutné cíle, obsah i formy vzdělání stále analyzovat a objasňovat souběžně s měnící se společností, a také je konkretizovat dle společenských podmínek.²⁰ Obecným cílem společnosti je vypěstovat vzdělané lidi. Vzdělaný člověk by měl vyjadřovat kvalitu osobnosti odpovídající dané kultuře. Nehledí se na to, co člověk ví, ale především se soustředíme na jeho pochopení vztahů mezi těmito poznatky. Vzdělaný člověk by měl tyto získané dovednosti být schopný použít při řešení úkolů a měl by se dále sebevzdělávat. Zahrnujeme zde do jeho charakteristiky i osvojení hodnot, a to estetických i morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti a sobě samému. V obecném cíli vzdělávání se setkávají potřeby společnosti i jednotlivce.²¹ Z toho vyplývá, že vše ve vyspělých státech je orientováno především na člověka jako takového. Dnešní společnost klade důraz spíše na rozvoj osobnosti, společnost je zde také zohledněna, ale je třeba vyzdvihnout myšlenku, že pouze pokud je člověk sám spokojený a vzdělaný, může být přínosem pro společnost a sám si určuje, jakým způsobem jí přispěje. Výše uvedené dovednosti člověk nejčastěji získává učením. *„Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti,*

¹⁹ Srov. *Příruční slovník naučný*, s. 782.

²⁰ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 27-29.

²¹ Srov. *tamtéž*, 27-29.

*vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.*²² K této definici lze dodat, že u člověka známe jisté úrovně změn, ke kterým dochází ve formování jeho osobnosti, a to obecně lidskou, specifickou pro určitou populaci, typickou pro určitou skupinu osob a individuálně svébytnou.²³ K tomu se vztahuje i tato definice z knihy *Obecná didaktika*: „Obecně lze říci, že jádro problematiky vzdělání se vztahuje k celistvé osobnosti člověka.“²⁴

1.5 Edukace

V pedagogice jakožto ve vědním oboru, a tedy teorii výchovy, můžeme výrazy výchova a vzdělávání teoreticky oddělit pro jejich vymezení, ale pokud se zaměříme na praxi, nazýváme tento proces jako *výchovně-vzdělávací*, což se označuje v mezinárodním měřítku jako *edukace*. Tento termín se již objevuje i v našem pojetí výchovy a vzdělávání, nahrazujeme jím právě tyto dva pojmy. V tomto procesu je několik důležitých skutečností, které jej utvářejí. Nejpodstatnějším předmětem pedagogiky je *edukační realita*, což je každá skutečnost (prostředí, situace, proces aj.), která se objektivně vyskytuje v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy. Edukační realitu ovlivňuje několik elementů: *edukační prostředí, edukační procesy a edukační konstrukty*.²⁵

*„Edukační procesy jsou všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace.*²⁶ V tomto případě se jedná o nejčastější aktivitu člověka v celém jeho životě. Člověk se již od narození něčemu učí, například bychom mohli zmínit řeč. Zároveň neustále učíme

²² KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*, s. 32.

²³ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*, s. 48.

²⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 27.

²⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*, s. 57-79.

²⁶ PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 59.

někoho jiného, ať už cíleně či tím, že nás někdo pozoruje u jakékoli činnosti a může nás poté napodobovat. I pozorování a následné napodobování označujeme jako výsledek učení.

„Edukační konstrukty jsou všechny takové teorie, modely, plány, scénáře, předpisy a jiné teoretické výtvoř, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy.“²⁷ Příkladem mohou být různé učební plány, vzdělávací programy, normy a standardy vzdělávání, didaktické testy nebo vysvědčení, jakožto dokumenty, které popisují, předepisují, zavádějí a hodnotí edukační procesy. Další, co bychom mohli do této skupiny zařadit, jsou učebnice, výukové programy nebo výukové filmy.²⁸

Dalším pojmem, který tvoří edukační realitu, je *edukační prostředí*. Zde je důležité zmínit, že české tradiční pojetí pedagogiky s tímto termínem nepracuje a nezná ho. Zahraniční výzkumy však uvádějí, že jde o jeden z klíčových konceptů, který umožňuje objasňovat procesy v edukační realitě. Pokud bychom hledali náznaky tohoto pojmu v naší literatuře, můžeme zde uvést úryvek z díla J. A. Komenského: „Škola sama má být místo příjemné, vábící uvnitř i vně očí. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy, ať už jsou to obrazy znamenitých mužů, ať zeměpisné mapy, ať památky historických událostí nebo nějaké emblémy. Venku pak budiž u školy nejen volné místo k procházkám a společným hrám (poněvadž to se nesmí mládeži odírat, jak ukážeme níže na příslušném místě), nýbrž i nějaká zahrada, do níž by byli časem pouštěni a naváděni těšit se pohledem na stromy, kvítí a byliny. Když se věc takto zařídí, je pravděpodobné, že děti budou chodit do škol s nemenší chutí, než chodí na jarmark, kde doufají uvidět a uslyšet vždy něco nového.“²⁹ Komenský si tedy uvědomoval, že není nepodstatné, kde cílená výuka probíhá, pokud chceme, aby jedinec díky příjemnému prostředí vstřebával co nejefektivněji nové poznatky. Komenský však zdůrazňoval spíše prostorové řešení školy, toto prostředí můžeme nazvat vnějším prostředím. Rozlišujeme ještě prostředí vnitřní, kam řadíme fyzikální prostředí, kde se řeší otázky ergonomických parametrů, týkají se například osvětlení, použití barev ve třídách a na chodbách škol nebo konstrukce nábytku. Mezi vnitřní prostředí řadíme i otázky zaměřené na klima neboli atmosféru ve školách, můžeme ho nazvat jako psychosociální prostředí. Psychosociální prostředí se zabývá souborem

²⁷ Tamtéž, s. 61.

²⁸ Srov. tamtéž, s. 61.

²⁹ KOMENSKÝ, J. A.; PATOČKA, J. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, s. 140.

psychologických vlivů a vztahů mezi všemi účastníky v edukační realitě.³⁰ Z hlediska teorie výchovy se na edukaci zaměřujeme jako na proces celkové výchovy, který se týká výhradně jen člověka. Edukace je v tomto směru tedy vysvětlována jako celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením různých činitelů, do kterých zahrnujeme jak formální instituce (škola), tak i neformální prostředí (rodina).³¹

Jak již bylo uvedeno výše, výchova a vzdělání spolu souvisí, zároveň se vzájemně ovlivňují a proplétají, často tyto pojmy nelze ani striktně oddělit. Edukace se vztahuje k oběma těmto zásadním pojmům, pokud bychom chtěli tyto významy odlišit, edukace ve smyslu vzdělávání se soustřeďuje především na vědomosti a znalosti, které jsou převážně předávány systematicky a odborně v dětství zejména školní výukou. I zde však hovoříme o přesahu do výchovy, vezmeme-li například v potaz předávání hodnot a postojů při výuce, ke které jistě vždy dochází. Edukace ve smyslu výchovy zdůrazňuje právě postoje a hodnoty, které jsou předávány dítěti za účelem rozlišit přirozeně co je dobré a co je špatné. Zejména zde hovoříme o postojích k ostatním jedincům, o citových vazbách a rozvíjení mezilidské pospolitosti.³²

2 Teorie výchovy

Pokud se zaměříme na termín *teorie výchovy* v nejšířším pojetí, a to filosoficko-pedagogickém, je termín totožný s termínem *pedagogika*. Čeští autoři jej však mnohdy dělí na dvě samostatně působící disciplíny, a to na teorii vzdělávání, kterou také nazýváme *didaktikou*, jež se zabývá problematikou učení a vyučování, a na teorii výchovy, která se zabývá otázkami spojenými s výchovou v užším smyslu. Teorie výchovy v českém pojetí se zabývá čistě filosofickým pohledem na otázky spojené s výchovou.³³ V této kapitole se budu držet celosvětového pojetí, kdy je v termínu *teorie vzdělávání* obsažena výchova i vzdělávání, a tedy zahrnuje podstatu, zákonitosti a strukturu výchovy i vzdělávání, a to jako cílevědomé a soustavné činnosti formující osobnost člověka. Teoriemi vzdělávání se rozumí náhledy a obrazy, které si lidé vytvářejí o vzdělávacích organizacích, jež jim slouží jako východiska k provádění změn

³⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*, s. 63-65.

³¹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 53.

³² Srov. JEDLIČKA, R. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*, s. 13.

³³ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 248.

tak, aby byly co nejefektivnější a naplňovaly předem stanovené cíle.³⁴ Je nutné zde připomenout, že každá taková teorie je ovlivněna subjektivitou myšlení jejího tvůrce. Každý takový autor si dělá svou vlastní představu o vzdělávání. Oproti tomu, pokud bychom se zabývali reálným pojetím výchovy, zaměřili bychom se na koncepte vzdělávání. Koncepte vzdělávání nebo výchovně-vzdělávací koncepte obsahují podstatu vzdělávání, a to především jeho hlavní principy a hodnoty, dále také cíle a funkce výchovy a vzdělávání v naší společnosti.³⁵ Koncepte vzdělávání a výchovy jsou tedy reálně uplatňovaná pojetí, tato pojetí vznikala a zanikala v různých společnostech v závislosti na své době. Teorie vzdělávání se od těchto koncepcí odvíjejí. V následujícím rozdělení představím krátce teorie vzdělávání, nebudu však uvádět konkrétní autory, kteří se jimi zabývali, a to z toho důvodu, že pro tuto práci nejsou tyto informace podstatné a není pro ně zde ani prostor.

2.1 Soudobé teorie výchovy

V této kapitole se budu krátce zabývat soudobými teoriemi vzdělávání, které formulovali různí autoři a které ovlivnily dnešní smýšlení nad výchovou a vzděláváním vůbec. V celé kapitole budu převážně vycházet z knihy *Soudobé teorie vzdělávání* od Yvese Bertranda, který studoval a analyzoval tyto teorie a pokusil se jejich hlavní význam pro společnost zachytit srozumitelně do jednoho svazku. Autorovo hlavním cílem bylo zkoumat především ty teorie, které měly v posledních desetiletích zásadní vliv na smýšlení o správném přístupu ke vzdělávání a výchově. Přesněji jde o utváření představ o tom, jakou by mělo vzdělávání mít podobu a také jakou úlohu by mělo plnit ve společnosti. Autor ve své knize nejprve objasňuje samotný pojem *teorie vzdělávání*, stanovuje kritéria pro rozdělení těchto teorií do kategorií, poté se snaží nastínit čtenářům principy jednotlivých teorií a jejich kategorií. Zahraniční literatura rozděluje teorie vzdělávání do sedmi skupin, každá má své zástupce, jiné metody a cíle.

Bertrand poukazuje na nutnost kategorizace těchto teorií, protože takovýchto teorií je příliš mnoho. Tyto teorie lze rozdělit pouze tehdy, nalezneme-li nějaké jejich

³⁴ Srov. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 12.

³⁵ Srov. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.; *Pedagogický slovník*, s. 105.

společné převažující znaky. Autor navrhuje rozdělit teorie do sedmi kategorií: spiritualistickou, personalistickou, kognitivně psychologickou, technologickou, sociokognitivní, sociální a akademickou. Toto rozdělení ponechává, přestože v minulosti byla navrhována řadou badatelů rozdělení různá.³⁶ Dále se zmiňuje o čtyřech důležitých prvcích, na které je kladen důraz při klasifikaci těchto teorií. Prvním z důležitých prvků, které představují póly reflexe výchovy v tomto směru je subjekt, kterého v české literatuře nazýváme žákem. K subjektu se váží především dva proudy, a to spiritualistický a personalistický. V prvním, tedy spiritualistickém proudu, jde především o transcendentální a duchovní vztah mezi člověkem a kosmosem, jakožto celým světem. Jde zde o duchovní pronikání člověka do tohoto světa. Pedagogické myšlení, které spadá do prvního proudu, je ovlivněno náboženstvím a metafyzickými filosofiemi. Oproti tomu personalistický proud, který je spiritualistickému velmi blízký a je také nazýván jako humanistický nebo organický, je zaměřen na vnitřní dynamiku osobnosti, do níž spadají lidské potřeby, touhy, pudy nebo například energie. Dalším prvkem je obsah, který značí předmět a konkrétní disciplíny ve výchově. Právě sem spadají akademické teorie, v nichž mají vyučované poznatky objektivní strukturu, která není podmíněna žákem či společností. Jako příklady takového předmětu může být matematika nebo klasická literatura. Akademické teorie dále můžeme dělit na dva důležité směry, a to tradicionalistické, které se zajímají o klasické hodnoty a usilují o jejich návrat, a generalistické, které jsou oproti tomu zaměřeny například na kritické myšlení či logickou reflexi. Třetím prvkem je společnost, do které spadá vše kolem subjektu, tedy lidé a svět. Zde lze hovořit o sociálních teoriích, jež za cíl vzdělávání považují transformaci společnosti. V těchto teoriích je vzdělávání soustředěno na společnost a kulturu. Posledním, čtvrtým prvkem, jsou pedagogické interakce, které se dějí mezi předchozími třemi prvky. Tyto interakce mohou být realizovány prostřednictvím učitele, médií a technologických komunikací. Zmíněný čtvrtý prvek zkoumají tři směry, a to technologické teorie, kognitivně psychologické teorie a sociokognitivní teorie.³⁷ Bertrand tedy považoval za nutné, teorie zařadit do kategorií. Aby tak mohl učinit, musel najít společné rysy všech teorií a pojmenovat je. K tomu použil ony čtyři póly, na něž se jednotlivé teorie více či méně upínají. Kritériem byl především cíl jednotlivých teorií, z něhož vyvodil rozdělení do sedmi kategorií, které nyní představím, zejména se budu zabývat jejich podstatou.

³⁶ Srov. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 13.

³⁷ Srov. tamtéž, s. 13-16.

2.1.1 Spiritualistické teorie

Bertrand popisuje spiritualistické teorie přesnými slovy takto: „*Jeden z dávných vzdělávacích proudů povstal na začátku sedmdesátých let z popela. Jde o proud spiritualistický, také nazývaný metafyzický nebo transcendentální, ke kterému směřují obzvláště lidé pečující o duchovní rozměr života na této zemi a o smysl života. Na tento směr se orientují především duchovně založení lidé, kteří pečují o svého ducha a zajímají se o smysl života.*“³⁸ Autory těchto vzdělávacích teorií jsou tedy lidé, kteří se soustředili na vztah člověka s univerzem, a zajímali se o hodnoty duchovní, metafyzické a transcendentální. Teorie tohoto typu můžeme také často řadit do sociokulturního proudu, který nese název „*New Age*“ – název napovídá, že jde o nový směr, který ovšem vychází z tisícileté tradice. Hovoříme zde zejména o orientálních náboženstvích, proto také jako dominantní zdroje tohoto směru autoři uvádějí zen-buddhismus a taoismus.³⁹ Hlavním cílem je především to, aby se člověk naučil přesáhnout sám sebe a mohl tak vstoupit do duchovního života, jenž je zde vnímán jako ten vyšší. To znamená, že jedinec je nasměrován k různým činnostem, které tomuto pochopení napomáhají, hovoříme například o meditaci, kde jedinec poznává svou vnitřní energii a může s ní poté dle autorů pracovat. „*Člověk musí vstoupit do kontaktu s božským principem, který je všudypřítomný, a pokusit se svou intuicí spojit s touto božskou a duchovní přirozeností, která má člověka vést a v níž on musí mít důvěru.*“⁴⁰

2.1.2 Personalistické teorie

Teorie, které nazýváme v této kategorizaci personalistické, jsou rovněž nazývány humanistickými, organickými, svobodnými nebo otevřenými. Tyto teorie jsou založeny na člověku jako na individuu, také na pojmech svoboda a autonomie člověka. To znamená, že sám vzdělávaný řídí vzdělávací proces a je zde nejdůležitějším článkem. V těchto případech je úkolem vychovatele vést jedince k seberealizaci. Tyto teorie se tedy drží preference svobody žáka a jsou dnes často praktikovány ve vzdělávacím procesu v USA nebo ve Francii. V rámci těchto teorií se v šedesátých

³⁸ Tamtéž, s. 16.

³⁹ Srov. tamtéž, s. 16.

⁴⁰ Tamtéž, s. 16.

a sedmdesátých letech minulého století objevilo mnoho svobodných „alternativních“ škol, které byly inspirovány právě přístupem k žákům, jenž je založen na svobodě.⁴¹

2.1.3 Kognitivně psychologické teorie

Kognitivně psychologické teorie se zajímají o rozvoj kognitivních procesů u jedince, mezi něž můžeme řadit usuzování, analýzu a následné řešení problémů, vytváření reprezentací nebo mentálních obrazů. Autoři těchto teorií často museli probídat výzkumy kognitivní psychologie, které se zabývaly problematikou učení. Jde zde rovněž o zkoumání duševních procesů.⁴²

2.1.4 Technologické teorie

Technologické teorie se od ostatních liší v tom, že se orientují na zdokonalení předávání informací použitím vhodných technologií. Můžeme na ně narazit i jako na systémové teorie. Slovo technologie zde má velmi široký význam, do něhož jsou zahrnuty jednak postupy, se kterými se můžeme setkat právě v systémových přístupech a v koncipování výuky, ale zároveň i didaktické pomůcky používané pro komunikaci a zpracovávání informací.⁴³ Zde má autor na mysli technologické vymoženosti naší moderní doby, kam patří počítače, televizory a v neposlední řadě se již můžeme zmínit i o využívání umělých inteligencí. Velmi oblíbené jsou interaktivní programy, které jsou dnes denně zahrnovány do běžné výuky. Jedním z hlavních cílů těchto teorií je například vytvořit nové multimediální prostředí a zlepšit tak kvalitu interakce mezi člověkem a počítačem.⁴⁴ Z uvedených slov je zřejmé, že se jedná o velmi moderní teorie využívající velmi rychlý postup technologií a také jejich oblíbenost u všech lidí včetně dětí. Z vlastní zkušenosti vím, že výuka pomocí interaktivních programů je pro děti mnohem zajímavější, zábavnější a poutavější než pouze otevřená kniha.

2.1.5 Sociokognitivní teorie

Tento proud se upíná k významu kulturních a sociálních faktorů při vzdělávání. Zkoumány jsou tedy sociální a kulturní interakce, jež tvoří pedagogickou a didaktickou

⁴¹ Tamtéž, s. 17.

⁴² Srov. tamtéž, s. 17.

⁴³ Srov. tamtéž, s. 17-18.

⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 18.

podobu. Autoři kritizují přílišné zaměření se při výuce na psychologické výzkumy, upřednostňují spíše sociální a kulturní kontext poznání.⁴⁵

2.1.6 Sociální teorie

Sociální teorie v zásadě preferují princip, že vzdělání by mělo umožňovat řešení některých problémů v sociální a kulturní rovině, zahrnujeme do nich i problémy se životním prostředím. Autoři zastávají názor, že žáci mají být připraveni na řešení těchto problémů v budoucnu.⁴⁶ Zajisté jsou základní myšlenky těchto teorií dnes velmi na místě, je potřeba vést všechny lidi na planetě k jistým pravidlům, která se musejí zachovat v rámci udržení existence naší planety.

2.1.7 Akademické teorie

Teorie akademické mohou být označovány také jako tradicionalistické, generalistické nebo klasické. Jejich pozornost je soustředěna především na předávání obecných poznatků. Akademický proud je rozdělen na dvě skupiny: tradicionalisty a generalisty. První skupina myslitelů dává přednost předávání klasických a na individuálních kulturách či sociálních strukturách nezávislých obsahů. Oproti nim generalisté dávají přednost obecnému vzdělání, kde je středem pozornosti kritické myšlení nebo schopnost adaptace. V obou případech je hlavním úkolem vyučujícího předávat dané obsahy, přičemž jejich přijímání a přivlastnění jsou úkoly žáka. Tyto proudy apelují na stálé zvyšování kvality ve studiu a na vyvinutí maximálního úsilí v zaměstnání. Tímto způsobem dochází k předávání hodnot, jako je disciplína, a zároveň ke smyslu občanské odpovědnosti.⁴⁷

3 Filosofie výchovy

Filosofie výchovy je pojem, který můžeme pojmut dvěma vzájemně propojenými významy, a to jako filosofií procesu výchovy a filosofií pedagogiky jakožto vědecké teorie.⁴⁸ Jde tedy o pojednávání přímo o procesech, které nazýváme výchovou, tedy

⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 18.

⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 18-19.

⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 19.

⁴⁸ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 65.

v užším slova smyslu, ale také ji můžeme uchopit jako zkoumání pedagogiky. V minulém století probíhala snaha ustálit a konkretizovat pedagogiku jako vědní disciplínu, znovu se tedy začala rekonstruovat dosavadní teorie. Někteří autoři se začali zabývat otázkou, zda může být pedagogika pouhým návodem, jak nejúčinněji předávat v praxi použitelné dovednosti a návyky a jak člověka naučit společenskému řádu. Předmětem pedagogiky je výchova, tedy pedagogiku definujeme jako vědu o výchově, v tomto smyslu však toto vyhranění nestačí. Musíme se ptát dále, co je výchova. Filosofickému pohledu na výchovu nestačí výše uvedená řada koncepcí výchovy.⁴⁹ Nejnaléhavějšími otázkami ve výchově jsou ty, které souvisejí s morálními normami, jež by měly platit pro edukanty a jejich vychovatele, přičemž v těchto otázkách je kompetentní etika, kterou také označujeme jako morální filosofii. Z tohoto důvodu je vše spojené s pedagogikou zároveň označováno jako filosofická disciplína.⁵⁰ Abychom mohli výchovu chápat z filosofického pohledu, je v první řadě nezbytné uvážit morální cíle výchovy a také prostředky k jejich dosažení, dále bychom měli vycházet ze základních hodnot, norem či morálních principů. Cíle výchovy by měly záviset na celkovém smýšlení o smyslu života a také na celkovém názoru na hodnoty.⁵¹

Snahu vymezit filosofii výchovy dále můžeme nalézt v různých literárních zdrojích, například Palouš tuto disciplínu pojmenovává jako komplexní nazírání na svět výchovy, které souvisí s vychovatelností člověka a rozvoje jeho životního smyslu.⁵² Autor se zde věnuje filosofii ve spojení s výchovou v celém svém díle. Oproti tomu Bertrand hovoří o filosofii výchovy jako o etických otázkách výchovy a stanoviskách k lidskému životu a světu hodnot, které nám pak určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů a také povahy výchovy.⁵³ Je zřejmé, že se názory autorů v těchto otázkách často rozcházejí. Palouš rozumí výchovou rozvoj životního smyslu člověka, naproti tomu Bertrand nahlíží na výchovu pouze jako normativní etiku. Filosofický pohled na výchovu v sobě nese hlubší rozvahy, kde bychom pátrali po smyslu výchovy.

Filosofie výchovy je také popisována jako vědní disciplína, která se nachází uprostřed mezi filosofií a pedagogikou. Tato disciplína má zejména hledat odpovědi na otázky, jak vznikl svět, jak vznikl život, jaký je jeho smysl a jaké je poslání člověka, dále jak

⁴⁹ Srov. KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*, s. 10-11.

⁵⁰ Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*, s. 19.

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 20.

⁵² Srov. PALOUSH, R. *K filosofii výchovy*, s. 7-8.

⁵³ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 65.

mají lidé žít v zájmu perspektiv lidstva a štěstí všech kultur a civilizací. Východiskem filosofie výchovy je filozofický obraz světa, spojený s reálnými úvahami o významu člověka v něm. Takovým obrazem se rozumí orientace na všeobecné poznání, hledání souvislostí a podmínek každého života.⁵⁴

Moderní filosofie výchovy se nezabývá primárně cíli a metodami výchovy, zkoumá především výchovu samotnou, fenomén výchovy, který v sobě skrývá dilemata: „*Je to zdánlivá samozřejmost, zakrývající duchovní a emocionální napětí výchovného vztahu; objektivní požadavky výchovy a subjektivní předpoklady a podmínky (tedy schopnost nebo ochota vychovávaných a vychovávajících těmto požadavkům dostát); rozporuplná povaha pedagogické skutečnosti jakožto akceptace daného a současně požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem, novým hodnotám.*“⁵⁵ Pešková například vnímá filosofii výchovy jako půdu pro vzájemné střetávání a dorozumívání se lidí a jejich činností. Orientace směřuje na rozvoj vzájemné spolupráce mezi lidmi, kdy prostřednictvím výchovy dochází k socializaci každého jedince a k poznávání významu a pozice jednoho člověka pro druhého, a to v konkrétních podmínkách ve společnosti. Filozofii výchovy vysvětluje také jako přístupy, které řeší všeobecné otázky a podmínky významu a rozvoje člověka ve světě.⁵⁶

3.1 Antická filosofie výchovy

Pojem výchova dnes spojujeme především s výchovou dětí a mládeže, nicméně výchovou se zabývali již v antickém Řecku, kdy se středem smýšlení stává člověk a jeho život. Do té doby byl ve středu zájmu kosmos, Sokrates s ostatními filozofy však toto postavení mění a více se zabývají životem člověka na zemi a ve městech. Antická filosofie je označována jako klíčová, moderní filosofické směry z ní často vycházejí. Tyto skutečnosti studuje i současný filozof Jan Patočka, který označuje řeckou filosofii jako výchovné hnutí. Toto hnutí nazýváme sofistické hnutí, přičemž sofisté byli filozofové, kteří se zabývali lidskými problémy a měli za cíl učit je.⁵⁷ V této problematice se traduje, že Sokrates, přední antický filozof, považoval

⁵⁴ Srov. DANEK, J. *Úvod do filosofie výchovy*, s. 7-9.

⁵⁵ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 18.

⁵⁶ Srov. tamtéž, s. 19.

⁵⁷ Srov. PATOČKA, J. *Péče o duši I.*, s. 381-382.

výchovu a vzdělávání za celoživotní proces. To zcela jistě ovlivnilo Jana Patočku a jeho smýšlení.

3.1.1 Platón a jeho pojetí výchovy

Platón, žák Sokratův, je jistě považován za jednoho z nejvýznamnějších filosofů své doby. Rozhodla jsem ho ve své práci zmínit proto, že právě i on přišel se svou koncepcí výchovy, která je velmi často připomínána mnoha autory v řešení otázek ve filosofii výchovy. Důležité je zde představit nejprve pojem *dobrost* neboli *areté*, který velmi úzce souvisí s jeho teorií výchovy. Platón tuto dobrost chápe jako mravní ctnost a zdatnost, která je dle jeho názoru pro člověka žádoucí. Dále je důležité, že ji nepřisuzuje jen jednotlivci, nýbrž celé obci. Ve svém díle se zabývá především tím, jak takové ctnosti člověk může dostat. Částečně se dle jeho filosofie člověk s dobrotí rodí, do této skupiny vrozených schopností můžeme zahrnout dobrou paměť nebo bystré smysly. Dále můžeme tuto ctnost nabývat, a to vzděláváním a výchovou, přičemž může jít o řemeslné umění nebo různé druhy vědění.⁵⁸ Platón se zde zabývá obecně tím, jak být dobrý, ve smyslu dobře vychovaný. Zaobírá se i vrozenými předpoklady jedince, ale také tím, jak jich celoživotně dosáhnout u všech lidí. Již mnoho autorů se v této problematice zabývalo tím, která z těchto složek převažuje, zda se člověk s touto mravní ctností rodí, nebo ji spíše získává zkušenostmi a učením. Platón zastává názor, že opravdu nejvíce záleží na výchově a učení, ale připouští fakt, že předpoklady jedince pro tyto procesy jsou nezbytné. Dodává, že bez nějakých vrozených podmínek by výchova a vzdělávání nemělo smysl.⁵⁹ Platón svou filosofii výchovy představuje ve svém díle *Ústava*, a to připodobněním výchovy k životu spoutaných zajatců v jeskyni, kteří nikdy nic jiného než onu jeskyni nepoznali. Jediné, co zajatci mohli za svůj život vidět, byly stíny na stěnách jeskyně. Důležité je si říci, že si nebyli vědomi své nesvobody, a to až do chvíle, kdy jeden z nich byl násilím vyvečen na povrch země. Onen zajatec na denním světle procítá a pomalu poznává skutečný život. Dochází u něj k jistému uvědomění si skutečnosti, nakonec se ale do jeskyně vrací. V tomto příběhu poukazuje Platón na to, že jeskyně se dá přirovnat k našemu všednímu životu, pouta zajatců zde představují naše předsudky a nepoznaná svoboda je nedostatek našeho

⁵⁸ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 75-77.

⁵⁹ Srov. HAGER, F. P. *Platon a platonismus v dějinách výchovy*, s. 28-35.

filosofického rozhledu.⁶⁰ Z jeho výchovné koncepce můžeme vyvodit, že výchova nemá být přípravou člověka na všední život, tedy na každodenní činnosti, ale znamená jakési vytržení z všedních dnů. Návrat otroka zpět do jeskyně znamenal právě zmiňovaný výchovný proces.

Platónova filosofie poukazuje na to, že nikdo není úmyslně špatným člověkem. Špatnost člověka přisuzuje buď špatné výchově, nebo špatnému tělu, čímž se zde rozumí psychické onemocnění. Pokud je někdo špatný a my jej vnímáme tak, že je zlý, je takový dle Platóna proti své vůli a na vině stojí rodiče nebo vychovatel. K tomu, aby byl člověk dobrý, je potřeba výchova a studie příslušných nauk. Významným cílem Platónovy výchovy je dovést každého člověka k mravní dokonalosti. Moudrost, rozvážnost, statečnost a spravedlnost, to jsou čtyři základní ctnosti, můžeme je nazvat hodnotami, kterými by měl disponovat dobrý člověk. Toho lze dosáhnout pomocí příkladného vzdělávacího postupu.⁶¹

Ve svém díle *Zákony* Platón smýšlí nad tím, že řádná výchova vede člověka k občanské dobrosti, a tím také zajišťuje chod života obcí. Také zde poukazuje na důležitost výchovy od raného věku dítěte tak, aby bylo v dospělosti dobré v tom, v čem má být dobré. Základem výchovy je pěstovat v dítěti dovednosti, které mu poté v dospělosti umožní vykonávat určité povolání.⁶² Tyto myšlenky poukazují na to, že jedním z hlavních Platónových cílů bylo vybudovat fungující a spravedlivý stát, který on označuje jako ideální stát. Tedy lze říci, že jeho cílem bylo uvést jeho filosofii v praxi. Uvažování o správné péči o společnost a každého jedince v ní však není jediným Platónovým podnětem k inspiraci myslitelů z oblasti pedagogiky, snažil se též o zachycení podstaty výchovy. O této skutečnosti pojednává tato myšlenka: „*Platónovy pedagogické podněty inspirují tradičně nesčetné pedagogické myslitele. Platónova koncepce bývá interpretována jako jeden z prvních pokusů o hlubokou reflexi podstaty výchovy, jako snaha o polidštění a osvobození člověka, o jeho soustavné vedení i o plný rozvoj jeho kognitivních procesů.*“⁶³ Z popsané myšlenky je také zřejmé, že Platónova reflexe podstaty výchovy je považována za jeden z důležitých momentů v historii pedagogiky.

⁶⁰ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 29-31.

⁶¹ Srov. tamtéž, s. 75-77.

⁶² Srov. PLATON. *Zákony*, s. 43.

⁶³ JÚVA, V.; JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 13.

3.1.2 Aristoteles a jeho pojetí výchovy

Aristoteles, jakožto nejvýznamnější Platónův žák, pokračoval částečně v myšlenkách svého velkého učitele. Ve svých spisech popisuje výchovu od narození dítěte, kdy popisuje jednotlivé fáze vývoje jedince i to, jak k němu v těchto fázích přistupovat. Do sedmi let by se dle jeho filosofie mělo dítě učit doma, ne násilnou formou, tedy přirozeně pozorováním a především hrou. Výchovu dětí tedy zajišťuje rodina od narození do tohoto věku. Aristoteles klade důraz na to, aby se dítě i mladý člověk nesetkal s jakýmkoli pohoršením ve svém okolí, proto jsou lidé, kteří by takovou věc mohli způsobit, ve městě a státě nežádoucí. Po pátém roku života se má dítě účastnit dva roky vyučování předmětů, které jsou pro něj vhodné. Výchova je zde dělena na dvě etapy dle věkových stupňů – od dětství až do dospělosti a od dospělosti až do jednadvaceti let, kdy je dle Aristotela člověk připraven stát se součástí obce, tedy *polis*. Pokud se v jeho filosofii zaměříme na otázky spojené s výchovou, je zastáncem společné a veřejné výchovy pro všechny. Zde zdůrazňuje, že výchova musí být pro všechny stejná, přičemž péče o ni má být věcí společnou pro danou obec, a to zejména proto, že obec má jeden účel. Není tedy možné, aby každý své dítě vychovával sám. Hovoří zde také o tom, že společné úkoly vyžadují také společné přípravy, z čehož plyne, že by se obec měla společně podílet na výchově. Dále uvažuje o tom, co by měla tato jednotná výchova obsahovat, zda by měl jedinec být více veden k uchování poznatků a dovedností či k osvojování mravních zásad. Z tohoto plyne jistá výchovná teorie přesně popisující složky, které je nutné obsáhnout v této společné věci, a tedy ve výchově. Tato teorie jednotlivě popisuje seznam činností, které by měly být vyučovány. Podle Aristotela je nutné znát gramatiku, tělocvik, hudbu a kreslení.⁶⁴ Tyto předměty jsou i v dnešní době považovány za základní a jsou součástí výuky na základních školách.

Platónova a Aristotelova pojetí výchovy jsou považována za politická pojetí, a to zejména z toho důvodu, že v obou případech je jejich prioritou začlenit člověka do *polis* jakožto do státu, který musí fungovat. Člověk tedy není učen tak, aby si osvojoval dovednosti a znalosti pro rozvoj své osobnosti, ale za účelem stát

⁶⁴ Srov. ARISTOTELES, *Politika*, s. 285-305.

se dobrým občanem. Dle těchto filosofii se člověk stává sám sebou právě ve chvíli, kdy může oddaně sloužit svému státu a být jeho právoplatným dobrým občanem.⁶⁵

3.2 Křesťanský pohled

V této kapitole bych ráda představila křesťanské pojetí výchovy, přičemž budu nejprve vycházet z díla autora Františka Kardinála Tomáška. Velmi se mi líbí jeho předmluva v knize Pedagogika, a i přesto, že nejsem s křesťanskou vírou nijak pevněji spjatá, je mi jeho zamyšlení se nad podstatou výchovy velmi blízké. Svou knihu uvádí těmito slovy: „Říká se, že výchova člověka je druhým zrozením. Výchova proto vždy byla a bude nejdůležitější a nejodpovědnější záležitostí, které se musíme s ohledem na dorůstající generaci věnovat co nejsvědomitěji. Tuto odpovědnost pocítujeme všichni. Zejména si mají být plně vědomi této nesmírné odpovědnosti otec a matka, neméně však i ostatní vychovatelé. Nechceme pochybovat, že chtějí tuto práci konat co nejlépe, vždyť svěřeni jim hoši a dívky tak důvěřivě otvírají svá srdce... Co bude do nich zaseto, to vzejde a také se bude sklízet...“⁶⁶ Dle Tomáška přichází jedinec na svět jako bezmocná bytost, která velmi dlouho potřebuje pomoc druhých. Otázka této zvláštní péče o dítě se řeší již po staletí a týká se všech národů, Tomášek zde pojednává nejen o péči o fyzickou stránku dítěte, ale i o jeho duševní stránku. Dále zastává názor, že čím byl národ vyspělejší, tím větší péči věnoval právě psychické stránce člověka. Této péči také dle něj náleží název *výchova*.⁶⁷ Jak Tomášek chápe a vysvětluje pojem *výchova*, jsem popisovala již v kapitole vymezení pojmů, zde připomínám, že výchovou má na mysli působení vychovatele (pedagoga) do nitra dítěte tak, aby v něm byla vyvolána odezva jeho přirozených vloh a schopností, které se mají rozvíjet tak, aby mu dopomohly k dosažení životního cíle. Úplná, a tedy dokonalá výchova však nemůže v křesťanském pojetí končit u rozvinutí přirozených vloh člověka, je zde potřeba myslet na cíl nadpřirozený, a to na cíl blaženého nazírání na Boha po celou věčnost. Zde je nutné zdůraznit, že rozvíjení pouze vrozených vloh jedince není dle Tomáška výchovou. Člověka je nutné povznést na úroveň nadpřirozena, a tomu by se dle jeho tvrzení mělo

⁶⁵ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 76.

⁶⁶ TOMÁŠEK, F. *Pedagogika – Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*, s. 7.

⁶⁷ Srov. tamtéž, s. 11.

věnovat více pozornosti při výchově. Současně však autor hovoří i o tom, že se nejedná pouze o povznesení člověka na úroveň nadpřirozeného, nýbrž o povznesení nového člověka – Božího dítěte. Tento jev označuje za zcela nový a hovoří o křesťanské výchově. Cílem křesťanské výchovy je vychovat člověka jakožto mravní osobnost, což je přirozený cíl každé výchovy, v níž je správnost jeho jednání rozpoznávána svědomím. Zde je však nutné myslet na další předpoklad mravní osobnosti, kterým je vypěstění Boha dané osobnosti, individuality, tedy to, čím se od ostatních odlišuje. Každý jedinec je jedinečným slovem Božím a neopakuje se. Komplexnost mravní osobnosti také tvoří výchova ke společnému soužití. Dalším cílem je vychovat člověka křesťanského, a to tak, aby byly rozvinuty všechny jeho nadpřirozené vlohy, tedy ctnosti božské, vrozené ctnosti mravní a dar Ducha svatého. Rozvinutím všech těchto ctností křesťan dosahuje ideálu osobnosti křesťanské. V tomto pojetí výchovy je nutné také upřesnit, jaké je východisko takové výchovy. Křesťanská výchova má jednoznačné východisko, kterým je Ježíš Kristus, přičemž je důležité, aby vychovatel i vychovávaný měli specifický vztah ke Kristu, jenž má být prostředníkem výchovy.⁶⁸

Z významných křesťanských pohledů na výchovu považuji za nutné připomenout také smýšlení Jana Amose Komenského, který přišel s takzvanou *vševýchovou*. Ve svých dílech apeluje na vzdělávání, kterým však rozumí i výchovu, od útlého dětství tak, aby bylo účinné. Pojednává o univerzálních školách, kde se mají používat univerzální knihy, dále je nutné zde vést mládež rozumnou kázní a zajistit, aby získávala moudrost.⁶⁹ Jan Amos Komenský zde hovoří především o tom, že vzdělání by mělo být pro všechny a pro všechny jednotné, dle Božích rad tak sestavuje nutné poznatky, které by se měly předávat. Opět zde však uvažuje o výchově pro společnost, kdy označuje výchovu jako zájem lidské společnosti.

4 Svoboda a poslušnost

*„Občanská svoboda se rozvíjí vždy v rámci rozvrhů, které zakládají svobodné jednání jakožto jednání v rámci určitých norem. Takovými normami jsou například psané zákony či nepsaná lidská slušnost.“*⁷⁰ Tak praví obecná definice občanské svobody, tedy svobody člověka ve společnosti. Opět hovoříme o pojmech, jež je velmi složité uchopit.

⁶⁸ Srov. tamtéž, s. 11-16.

⁶⁹ Srov. KOMENSKÝ, J. A. *Cesta světla*, s. 124-126.

⁷⁰ PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*, s. 46

Z předchozích kapitol bychom mohli považovat morální normy, ze kterých pramení ona lidská slušnost, za částečně vrozenou schopnost jedince, kterou lze správným přístupem (výchovou) formovat na požadovanou úroveň. Psané zákony bychom v tomto případě považovali pouze za prostředky, kterými lze porušení těchto norem sankcionovat.

4.1 Vztah žáka a učitele

„Mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky.“⁷¹

Tento specifický druh vztahu je ovlivněn sociálními rolami učitele a žáka, ale i konkrétními zvláštnostmi těchto subjektů. Protože je každá osoba odlišná v mnoha směrech, záleží zde na věku, uznávaných hodnotách, morálních postojích, osobních rysech a jiných mnohých aspektech, které se objevují v edukační realitě.⁷²

Pokud se zaměříme v této problematice, a tedy v otázce teorie výchovy, na vztah mezi žákem a jeho učitelem, zajímá nás nejen role učitele a žáka, ale také samotná interakce mezi těmito subjekty. Tuto interakci nazýváme výukou, což je proces, který se v tomto vztahu odehrává. Hovoříme zde o třech pólech, jež výuku přímo utvářejí – učitel, učivo a žák.⁷³ Je třeba zmínit, že tento vztah je obdobný jako vztah vychovatele a vychovávaného, jen v zahraniční literatuře je do vzdělávání zahrnuta i samotná výchova, této skutečnosti jsem se však již dotkla výše. Pokud bychom tedy zůstali v zahraničním pojetí a hovořili bychom o edukaci, její subjekty nemůžeme nyní označit jako „žáka“ a „učitele“, používáme zde výraz *edukant* a *edukátor*. Praktické je toto označení zvláště z toho důvodu, že nyní můžeme o vzdělávaném a vychovávaném subjektu hovořit, ať je jakéhokoliv věku a postavení.⁷⁴

⁷¹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 304.

⁷² Srov. tamtéž, s. 304.

⁷³ Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 40.

⁷⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*, s. 60.

4.2 Přirozená autorita

V této podkapitole objasním pojmy učitel a vychovatel, zejména se budu krátce věnovat tomu, jaká jsou očekávání společnosti od takového člověka. Mohu zde mluvit o povolání, ale i o jistém druhu poslání. „*Vychovatel je povolán ke krásné úloze ve společnosti, je-li jeho úkolem pomáhat hodnoty objevovat, chápat, potřebovat, ctít, milovat a tvořit. Podmínkou takové služby ovšem je, že se kulturní hodnoty stanou potřebou, láskou a štěstím i jeho života.*“⁷⁵ Latinsky učitel je *magister*, z čehož také odvozujeme český název mistr. Výraz mistr se již tolik nepoužívá, v našem školství dnes zůstává spíše učitel. Za učitele považujeme člověka, který je hlavním tvůrcem živé výuky.⁷⁶ Tomášek v této otázce hovoří o takzvaném pedagogickém talentu: „*Je to zvláštní dar, který uschopňuje vychovatele k tomu, aby snadno pochopil duševní pochody ve svém svěřenci a správně používal vhodných výchovných prostředků.*“⁷⁷ Jak jsem již zmínila, hovoříme-li o učiteli či vychovateli, jedná se o jeden ze tří článků, které tvoří samotný proces výuky a výchovy. Ve školství v ČR jsou na učitele kladeny jasné požadavky, a to především formální požadavky, jež zahrnují vysokoškolskou přípravu, tedy nejen obecně pedagogickou, ale také odbornou. Odbornost se od takového člověka očekává ve studiu vědním, ale i didaktickém. Dále je zde předpoklad, že takto vzdělaný člověk se průběžně zajímá o nové skutečnosti v předmětech jeho praktického učitelského působení a současně tyto novinky postupně aplikuje do svého učiva. Nové poznatky získává z odborné literatury, ale není vyloučena ani možnost sledovat takové skutečnosti na internetu.⁷⁸ Učitelem se tedy v naší kultuře rozumí především někdo, kdo je vysokoškolským absolventem svého oboru, který je zaměřený na výuku konkrétních předmětů, jakými se poté učitel v praxi přímo zabývá. Dnešní společnost se orientuje na institucemi zprostředkované vzdělání, otázkou je, zda není důležitý i celkový charakter takového člověka. Na tuto otázku můžeme hned odpovědět, a to tak, že se od učitele očekávají jisté ctnosti, ovšem tyto ctnosti by měly být všem lidem přirozené. Společnost automaticky očekává, že takový člověk je hoden svého povolání. Přesto stále zůstává pouze osobou, která je vyslána školskými autoritami k tomu, aby dle jejich požadavků na žáky přímo či nepřímo

⁷⁵ Srov. KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*, s. 208.

⁷⁶ Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 40.

⁷⁷ TOMÁŠEK, F. *Pedagogika: Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*, s. 89.

⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 39.

různými výukovými prostředky působila.⁷⁹ Požadavky na vychovatele jsou podobné – je od něj očekáváno, že bude mít vzdělání na jisté úrovni, morální cnost je u něj opět často automaticky očekávaným předpokladem. Dalším důležitým předpokladem je zajisté pro oba, tedy učitele i vychovatele, kompetence účinné komunikace, na mysl máme především srozumitelnou komunikaci, jejímž prostřednictvím podává vychovatel nebo učitel správné informace. V neposlední řadě je velmi důležitá předchozí zkušenost, kterou každý nabývá věkem.⁸⁰ Z těchto důvodů jsem tato povolání označila za poslání. Myslím, že některé rysy, které by vychovatelé a učitelé měli mít, si nelze obstarat studiem, nýbrž by jim měly být vlastní od narození. Hovořím zde především o umění naslouchat a o jistém pochopení. Pokud takové vlastnosti učitel a vychovatel má, je pravděpodobné, že k němu dítě bude vzhlížet. Dítě potřebuje na své cestě dospělé, se kterými se může identifikovat, napodobovat je a vážit si jich.⁸¹

Nyní se dostáváme k pojmu *přirozená autorita*. Jde o vlastnost, kterou by dle našich ideálních představ měl mít právě učitel. Toto postavení dnes již není samozřejmostí. V dnešní době je autorita vnímána převážně jako moc nadřízeného nad podřízeným, což je způsobeno zkušenostmi lidí s minulými režimy, kdy bylo této mocenské autority zneužíváno mocnými vládci. Dnes, jak jsem již výše zmínila, je velmi apelováno na osobní růst a svobodu, samostatnost a nezávislost každého člena společnosti, a to bez rozdílu postavení, což vede ke ztrátě přirozené autority. Pokud je tomu skutečně tak, můžeme začít hovořit o krizi.⁸² Jinými slovy si nemůže každý dělat to, co chce, musíme stále jednat tak, aby byl zachován jistý řád ve společnosti. Právě výchova a vzdělanost lidí má vést k rovnováze ve společnosti.

4.3 Dítě v roli edukanta

Někteří pedagogičtí autoři jakožto teoretici výchovy užívají pojem *edukant*, kterým označují každého člověka, jenž je objektem výchovného jednání. Tímto pojmem označujeme jedince každého věku a postavení, nicméně protože se v této práci zabýváme vzděláváním jedinců v období od sedmého roku věku, zůstáváme u pojmu

⁷⁹ Srov. tamtéž, s. 39.

⁸⁰ Srov. KARNŠ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*, s. 14-15.

⁸¹ Srov. tamtéž, s. 14.

⁸² Srov. PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*, s. 43.

dítě.⁸³ Již Platón ve své výchovné a pedagogické teorii zastává názor, že se dítě nesmí ve výchově rozmazlovat a vychovatel či učitel nesmí být příliš povolný. Mohlo by podle něj docházet k jistým situacím, kdy by si žák málo vážil svého učitele a vychovatele, například proto, že by se učitel snažil žáku zavděčit. V tomto případě bychom hovořili o narušení jejich vztahu.⁸⁴ Podobné situace by mohly vést až ke strachu učitelů a vychovatelů ze svých žáků, což se dle mého názoru v našem školství již stalo realitou. Dříve bylo dítě ve společnosti vnímáno jiným způsobem, než je tomu dnes. Pokud se vrátíme k Platónovi, můžeme se dozvědět, že považoval dítě za nedospělého člověka, kterého je třeba začlenit do společnosti a kultury dospělých, a to zároveň tak, aby dítě přejalo normy a hodnoty té společnosti za své. Nedospělého charakterizuje Platón třemi hledisky. Prvním hlediskem je tělesná schránka, která je v tomto případě nespoutaná a má potřebu se velmi často pohybovat.⁸⁵ Touhy po pohybu využívá Platón v tělesné výchově, kde stanovuje přesný řád a formu cvičení. K tomu se váže i Aristotelova myšlenka, v níž tvrdí, že dítěti by neměl být upírán pohyb, a je tedy nutné mu dopřát tolik pohybu, kolik potřebuje, aby se tělo nenaučilo lenivosti. Apeluje však na to, že by se nemělo jednat o pohyb spojený s prací, nýbrž s hrou.⁸⁶ Druhým znakem nedospělého je jeho prožívání, které je převážně afektivní, řadíme sem radost a bolest. Třetím, a dle Platóna velmi důležitým znakem, je velká ovlivnitelnost sociálním a také duchovním okolím, což je spojeno s myšlenkou, že jeho rozum ještě není dostatečně zralý – správný úsudek se dle Platóna rozvíjí až v dospělosti, tedy starším věku. Všechny tyto informace nás vedou k tomu, kdo je to žák. Žák je lidský jedinec, který navštěvuje školské zařízení. Je důležité si uvědomit, že právě toto zařízení mu udává roli žáka, žákem jej tedy můžeme označit pouze, pokud je právě v tomto zařízení, tedy pokud je právě v řízeném vzdělávacím a výchovném procesu. Dítě se také cítí jako žák pouze v tomto případě, a tedy se tak i chová. Mimo školu se dítě chová podle vzorců chování, které přejal od rodiny a od skupiny lidí, jež ho obklopuje. Pro dítě je tedy směrodatné to, že ve škole platí jiná pravidla než doma, pokud jej vyučuje matka, otec či babička. Tato pravidla se mu vrývají, jinými slovy si je osvojuje, stávají se tak jeho vlastní, a tedy jeho součástí.⁸⁷ Z výše uvedeného plyne, že jedině škola může vzorce chování a postoje dítěte trvale

⁸³ Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*, s. 58.

⁸⁴ Srov. PLATON. *Zákony*, s. 171-173.

⁸⁵ Srov. tamtéž s. 171-176.

⁸⁶ Srov. ARISTOTELES, *Politika*, s. 286.

⁸⁷ Srov. SVOBODA, J.; JOCHMANNOVÁ, L. *Krizové situace výchovy a výuky*, s. 138-139.

ovlivnit, pokud toto zařízení pravidelně navštěvuje. Výstupem takového jedince, který je vzděláván ve státěm zřízené instituci, by měly být mimo osvojení poznatků a dovedností také takzvané *kompetence žáka*, kterými rozumíme zdatnost uplatnění poznatků a dovedností i v praktických situacích. Hovoříme zde o cíli vzdělávání, který přesahuje do mimoškolního prostředí.⁸⁸

5 Vliv prostředí – sociální aspekty výchovy

Tvrzení, že výchova závisí na kulturním prostředí, tedy na prostředí, v němž přímo tento proces probíhá, není nic nového. Je však důležité, přestože je tato skutečnost velmi známá a viditelná, na ni nezapomínat, a to je úkol filosofie výchovy. Poslední dobou se velmi často stává, že děti, které nastupují do škol, ať už hovoříme o základních či středních školách, nejsou podle odborníků vhodně připravené a jejich úroveň dle pedagogů stále klesá. Touto úrovní mají na mysli především rozvinutost jazykového projevu či mravní úroveň přicházejících generací, která je dle pedagogů v úpadku. V současné době je v médiích velmi často rozebírána také například problematika šikany, a to šikany ze strany žáka vůči učiteli. Toto je rozhodně fenomén dnešní doby. Společnost viní rodinu, školu a celou veřejnost, prostředí, která dle nich stojí za tímto úpadkem.⁸⁹ Na vině může být celkové odkloňování se mládeže od kultury a tradic, na čemž se negativně podílí především vliv vzestupu moderních komunikačních technologií. Dle novodobých výzkumů je dítě přetěžováno právě moderními technologiemi. Znamená to, že prostředí se mění, na vině nestojí přímo rodič nebo škola, ale také způsob života, který je v této době v proměně, je uspěchaný a pro děti často chaotický.

Z výše uvedeného vyplývá, že vývoj a formování osobnosti každého jedince je ovlivněn zejména prostředím, ve kterém se jedinec běžně vyskytuje. Toto prostředí můžeme z hlediska formativního působení na člověka rozdělit na tři podskupiny, a to na mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. Tato slova odvozujeme z řeckých slov, kdy mikros znamená malý, mezos v překladu střední a makros jako velký. Do mikroprostředí zahrnujeme především rodinu, spontánně vzniklou skupinu dětí při hrách, školní třídu a školní družinu. Dále do této skupiny můžeme zařadit

⁸⁸ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 104.

⁸⁹ Srov. *Česká filosofie a filosofie výchovy: monografie pedagogů a doktorandů filosofie*, s. 126-127.

sportovní oddíly či jiné zájmové útvary, kam jedinec pravidelně dochází a kde se objevuje stále stejná skupina dětí. Mikroprostředí je také označováno jako prostředí nejbližší.⁹⁰ Autor zde poukazuje na důležitost nejbližšího prostředí v procesu socializace již na začátku knihy, kde se zajímá zejména o to, co nás odlišuje od ostatních živých tvorů na zemi. „*Rodiče, učitelé, jednotlivé osoby nejbližšího prostředí dítěti předávají požadavky (morální, právní, estetické atd.) a zkušenosti celé společnosti, předchozích generací, historie.*“⁹¹ Sám autor k těmto tezím ještě dodává, že člověk by bez ostatních lidí jakožto výchovných činitelů nikdy nemohl nabýt za tak krátkou dobu tolik dovedností.

Do druhé skupiny, kterou označujeme jako mezoprostředí, patří širší okolí jedince, a to obec, sídliště, město a region. Důležité je to, co je typické pro místo, kde se pohybuje, hovoříme tak o přírodních, kulturních a ekonomických podmínkách. Mezoprostředí je někdy také označováno jako lokální makroprostředí. Poslední skupina, makroprostředí, zahrnuje nejen podmínky země, kde jedinec vyrůstá, ale také podmínky současné doby. Zde jsou důležité přírodní, společensko-historické, kulturní, ekonomické i politické podmínky. Makroprostředí a mezoprostředí jsou označovány jako širší. V současné době se všeobecně uznává, že největší vliv na formování dítěte a vývoj jeho psychiky má právě rodina, se kterou má dítě nejčastější kontakt a je jeho nejpřirozenějším prostředím.⁹² Na základě těchto tvrzení je nutno uvažovat o tom, zda každý jedinec má stejné možnosti z hlediska socio-kulturních aspektů. Ať už se na tuto otázku díváme z globálního pohledu, kde každý kontinent nabízí jiné dispozice, či tak, že každá rodina funguje specificky a nabízí jiné duchovní, hodnotové a ideové klima, je nutno podotknout, že každý jedinec má jiné možnosti.

Pokud hovoříme dále o vlivu prostředí na výchovu a vzdělávání dítěte z pohledu utváření jeho osobnosti, můžeme upozorovat pojem *výchovný trojúhelník*, který pojednává o důležité kooperaci tří prostředí, a to prostředí rodiny, školy a společnosti. Rodina dle tohoto vzorce tvoří hlavní úlohu ve formování emocionálního chování jedince, škola intelektuálního a kulturního chování a společnost potom ovlivňuje společensko-kulturní a duchovní chování.⁹³

⁹⁰ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 265.

⁹¹ Tamtéž, s. 33-34.

⁹² Srov. tamtéž, s. 265.

⁹³ Srov. MELGOSA, J.; POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 141.

5.1 Kultura a tradice

Každá společnost vědomě či nevědomě uznává jisté hodnoty a má své specifické tradice.⁹⁴ Tyto tradice se předávají z generace na generaci a jsou označovány jako kulturní bohatství dané společnosti. Jde o vyjádření člověka a touhy nechat po sobě nějaký odkaz. Tato touha vychází z každého jedince přirozeně.

Pokud se zamýšlíme nad souvislostmi pojmů kultura a výchova, je zde patrný určitý rozpor. Kultura a tradice jsou dané, opakované a dodržované, naopak výchova má v sobě jistý aspekt svobody. Kultura dává výchově jistou hranici, kam až může zajít tak, aby byla zachována tradice. Společnost bez kultury neexistuje a existovat by nemohla, zpochybňovala by existenci společnosti a lidství vůbec. Toto je jasně dané bez jakékoli závislosti na vychovávaném i vychovateli. Naproti tomuto faktu musíme zmínit skutečnost, že tradice nejsou neměnné. V nástupu nových generací je stále tradice upravována a postupuje s modernizací. Jde o pozvolné vyvazování se z tradice. Tradice je navazování předešlých generací s těmi staršími. Pokud hovoříme o pozvolném vyvazování se z nich, hovoříme o přirozeném znaku lidství, bez něhož by společnost byla zahubena. Vezmeme-li tuto skutečnost obecněji, hovoříme o projevu svobody.⁹⁵ Pravdou zůstává, pokud jdeme do hloubky věci a zabýváme se konkrétními tradicemi, jako jsou zvyky a obyčeje, že některé takové v určitých oblastech již zcela vymizely.

5.2 Socializace dítěte

Důležité je uvědomit si, že lidstvo se již po staletí formuje, a tak se formuje i nahlížení na člověka. V průběhu západní kultury byl člověk vnímán různě v závislosti na své době. Vznikla tak tři paradigmatu lidství. První spadá do antických dob, kdy člověk byl chápán jako hotová bytost, která hledá otázku, kým je, tedy co jeho podstatou, zde můžeme hovořit o antických filosofech. Druhé paradigma se týká doby raného a vrcholného středověku, kdy v popředí společnosti stojí křesťanství, které pojímá člověka jako obraz Boží. A jakožto obraz Boží je člověk proměnlivou osobou,

⁹⁴ Srov. *Česká filosofie a filosofie výchovy: monografie pedagogů a doktorandů filosofie*, s. 135-136.

⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 135.

kteřá se snaží nalézt odpovědi především na otázku, kým by mohl být. Třetí paradigma se týká již období renesance a osvícenství, kdy je člověk vnímán jako přemýšlivá bytost, která hledá podstatu objektivní pravdy. Dostáváme se již k pojetí člověka v dnešních dnech, a to člověka, jenž je v dnešním období modernity vnímán především jako univerzální individualita.⁹⁶

Termín socializace je používán v moderní Evropě ve 20. století, pokud se zabýváme otázkami spojenými s aktivním přizpůsobením společnosti právě takového jedince. Jako socializaci označujeme celoživotní proces, kdy si člověk jakožto jedinečná entita osvojuje jisté dovednosti, a to právě specificky lidské dovednosti. Jde především o jazyk, chování, jednání, poznatky, hodnoty a kulturu. Osvojováním si těchto aspektů se začleňují do společnosti. Všechny uvedené poznatky jedinec nabývá sociální interakcí, především sociálním učením. Toto učení probíhá nejčastěji v rodině, škole, tedy ve skupině vrstevníků, dále prostřednictvím masmédií a později také v zaměstnání.⁹⁷ Pokud se zaměřujeme na socializaci dítěte, je třeba se zaměřit na osvojování si rolí v rodině, ve škole a ve skupině přátel. „*Individuální přirozenost je získávána individuací: dochází ke vzniku individua jako neopakovatelné, nenahraditelné, jedinečné osobnosti, která je integrovaná a strukturovaná v aktivní celek, identická sama se sebou a odlišná od ostatních.*“⁹⁸

Socializaci můžeme v tomto případě pojmenovat i jako formování vlastního „já“, neboli vlastní osobnosti. Jak jsem již zmínila, každá osobnost je jedinečná. Každé dítě má svou osobnost, kterou je potřeba vnímat jako propojení vnitřních a vnějších vlivů. Hovoříme zde o jistých dispozicích, se kterými se jedinec narodí, tyto dispozice jsou poté ovlivňovány přírodním, kulturním a sociálním prostředím, zároveň v tomto procesu jedinec působí na tyto složky. Jedná se tedy o interakci jedince s jistými předpoklady a okolím. Socializaci dítěte označujeme také jako zprostředkující nástroj mezi jedincem a společností. Zároveň je socializace proces, kterým se propojuje každý jedinec se společností. Můžeme rozlišovat různá stádia socializace, a to podle věku. Primární socializaci označujeme období, kdy si dítě osvojuje návyky v citově nabitém bezprostředním světě rodiny. Zde se poprvé v životě dítěte objevuje jeho „já“, a to tehdy, kdy začíná rozlišovat sebe od své rodiny. Postupně se dítě učí chápat,

⁹⁶ Srov. SKARUPSKÁ, H. *Filosofie výchovy*, s. 26-29.

⁹⁷ Srov. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, s. 54.

⁹⁸ Tamtéž, s. 54.

že i druzí mají jisté potřeby, které jsou odlišné od jeho vlastních. Již jsem naznačila, že socializace je celoživotní proces, a to v tom smyslu, že v průběhu života jedinec přebírá určité role a hodnoty, zraje tak biologicky, psychicky i sociálně.⁹⁹

6 Rodina

V práci jsem popisovala situaci dnešní výchovy a vzdělávání, stěžejní otázkou zůstává domácí vzdělávání, kde již z názvu můžeme vyvodit skutečnost, že probíhá doma. Rodina má tedy v této problematice důležitou roli. Význam rodiny ve výchovném smyslu se v průběhu historie měnil, stejně tak i samotný pojem rodina. V následující kapitole se zaměřím na vymezení pojmu rodina, na její funkce, a v neposlední řadě i na její roli v socializaci dítěte.

6.1 Různé pohledy

Na rodinu můžeme nahlížet mnoha způsoby, přiblížíme si psychologický a sociologický pohled na ni, což nám může pomoci s problematikou výchovy a vzdělávání. Z psychologického hlediska můžeme hovořit přímo o „psychologii rodiny“, kterou vystihuje definice: „*Rodina je chápána jako dynamický interakční proces geneticky vázaných jedinců.*“¹⁰⁰ Podobná definice z psychologického slovníku rodinu popisuje takto: „*Společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.*“¹⁰¹ V rámci psychologie rodinu připodobňujeme často k pojmu *domov*. Domov je v první řadě místo, kde žijeme, ale pokud řekneme ono slovo, vybaví se nám zcela jiné myšlenky. Jedná se většinou o hezké vzpomínky, vůně, pocity. Tyto pocity a vzpomínky v nás vytvořili lidé, kteří s námi žijí na stejném místě, jemuž říkáme domov. Znamená to tedy, že domov jsou lidé. Psychologie tuto skutečnost vysvětluje na vývoji jedince, kdy již v děloze je plod schopen vnímat své okolí, a proto již od narození řadí známé hlasy a zvuky do svého domova, své rodiny.¹⁰²

⁹⁹ Srov. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 43-47.

¹⁰⁰ SVOBODA, J.; JOCHMANNOVÁ, L. *Krizové situace výchovy a výuky*, s. 34.

¹⁰¹ HARTL, P. *Psychologický slovník*, s. 181.

¹⁰² Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 12-14.

Pokud budeme hledat nějakou obecnou definici dnešní rodiny z pohledu sociologie, postačí nám sociologický slovník, který popisuje rodinu jako formu dlouhodobého a solidárního soužití více osob, které ve většině případů spojuje příbuzenství.¹⁰³ K této definici můžeme připojit i jiné znaky, jež rodinu charakterizují, a to zejména společné bydlení, společné statky a již zmíněná stejná příbuzenská linie.

6.1.1 Tradiční a nukleární rodina

Rodina ale není tak jednoduchý pojem a je potřeba se na něj více zaměřit i v kontextu s proměnou společnosti napříč historií. Rodina se proměňovala a formovala v čase, dnes se již málo můžeme setkat s tradiční velkou rodinou, která byla dříve po dlouhá léta více než typická. Zde můžeme také hovořit o tradičním křesťanském pojetí rodiny, v němž rodina stojí především za mravním vývojem jedince a také za rozvojem jeho citové stránky. V takové rodině se doplňuje citová (matka) a rozumová výchova (otec) ve výchovu úplnou, dítěti prospívá přítomnost sourozenců, kdy vyrůstá v kolektivu, a také přítomnost starších jedinců, prarodičů, kteří mají za úkol starat se s láskou o city a problémy dítěte a budovat v nich úctu ke stáří.¹⁰⁴ V tradiční rodině fungovala úplně jiná hierarchie rolí, což bylo zapříčiněno dobou, ve které tento typ rodiny zpravidla fungoval. Ta byla v důsledku moderní doby nahrazena takzvanou *atomární rodinou*, jež se skládá pouze z rodičů a dětí. Je typická svou individualitou a většinou se jedná o městskou rodinu.¹⁰⁵ U nás tuto rodinu nejčastěji nazýváme jako *nukleární*, je v ní kladen důraz na vzájemné vztahy mezi členy rodiny, ale speciální postavení zde mají vztahy mezi manželi. Takováto rodina se dnes uzavírá a snaží se o rozvoj každého jejího člena.¹⁰⁶ Hlavním rozdílem mezi tradiční a atomární rodinou je spatřován zejména v pohledu na dítě, respektive jeho úlohy v rodině. Většina rodin byla v dřívější době celá, a to včetně dětí a prarodičů, zapojena do práce a zajišťování obživy, což souvisí také s tím, že vzdělání často u dětí z takových rodin nepřípadalo v úvahu. Dnes oproti tomu rodiny moderního atomárního typu fungují samostatně bez větších zásahů prarodičů a jiných příslušníků, často velmi daleko od jiných příbuzných, v takové rodině se hledí na vzdělanost a spokojenost dítěte, a to je právě znakem

¹⁰³ Srov. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 206.

¹⁰⁴ Srov. TOMÁŠEK, F. *Pedagogika: Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*, s. 98-99.

¹⁰⁵ Srov. tamtéž, s. 207.

¹⁰⁶ Srov. SINGLY, F. de. *Sociologie současné rodiny*, s. 7.

individuality takové rodiny. Rodiče se snaží u dítěte co nejvíce rozvíjet jeho nadání, více se prosazuje i kvalitní trávení volného času.

6.1.2 Náhradní a nevlastní rodina

V této době se díky změnám ve společnosti, ke kterým v posledních desetiletích došlo, také často setkáváme s úplně jiným typem rodin, a to s rodinou neúplnou a nevlastní. Oba typy rodin jsem zařadila do této kapitoly proto, že jsou stále častějším jevem v naší společnosti, mění se tak typická podoba rodiny, což má velký dopad na výchovu a socializaci dítěte.

V neúplné rodině obě role, tedy roli otce i matky, zastává pouze jeden rodič, na vině může být úmrtí, nebo jde o svobodnou matku či svobodného otce s dítětem. Další velmi častá forma rodiny je rodina nevlastní, která zpravidla vzniká tak, že si rodič do nového vztahu přivádí děti z předchozího vztahu či manželství.¹⁰⁷ Pokud zde budeme krátce věnovat pozornost rozvedeným rodinám, výzkumy ukazují fakt, že děti zůstávají ve většině případů ve výhradní péči matky a celkově se s otcem méně stýkají. Žijí-li rodiče po rozvodu v oddělených domácnostech, pak až 42 % otců vidá své dítě méně než jednou za měsíc. Oproti tomu takovýchto matek je pouze 8 %. Výsledky výzkumů ukazují, že rozdíl mezi pohlavími v péči o děti je zapříčiněn dvěma důvody, z nichž první je celková menší angažovanost otců v péči o děti. Tento fakt souvisí především se skutečností, že otec má v rodině již po staletí za úkol rodinu zabezpečit po majetkové a finanční stránce, muži jsou tedy často velmi pracovně vytížení. Po rozvodu jsou svým způsobem úplně odtrženi od rodiny. Dalším rozdílem může být odlišnost vztahů mezi rodiči a dítětem – oproti vztahu otce s dítětem bývá vztah k matce většinou mnohem osobnější.¹⁰⁸ „*Za druhé, větší křehkost otcovského pouta je vytvářena nebo potvrzována soudní institucí, která ve jménu takzvaného zájmu dítěte svěřuje častěji péči o děti matce. V 85 % případů jsou děti svěřeny matce, v 10 % případů otci.*“¹⁰⁹ Jiné psychologické výzkumy ukázaly, že společná péče o dítě, zvláště angažovanost muže v péči o dítě od samého příchodu dítěte do rodiny, udržuje soudržnost a stabilitu rodiny, a je možno jej zahrnout do prevence rodinného rozvratu

¹⁰⁷ Srov. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 207.

¹⁰⁸ Srov. SINGLY, F. de. *Sociologie současné rodiny*, s. 116.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 116.

nebo dokonce rozvodu.¹¹⁰ Tyto výsledky by znamenaly, že záleží na tom, jak se otec ke své roli v rodině postaví. Oba dva typy výše uvedených rodin fungují velmi individuálně a z psychologického hlediska je pro dítě daná situace zpravidla velmi komplikovaná. I přes tyto změny, a také častá tvrzení, že klesá soudržnost rodin, a to především v důsledku toho, že roste rozvodovost a celkově se pochybuje o fungování takových rodin a diskutuje se o hrozbách, které tyto změny mohou přinést, rodina stále zůstává nejvýznamnějším opěrným bodem a také institucí socializace člověka.¹¹¹ Je důležité si uvědomit, že změny rodiny jako společenské skupiny nevedou k jejímu zániku, ale jde o podstatné změny v již zmíněném procesu socializace.¹¹²

6.2 Funkce rodiny ve výchově

Pokud se budeme zabývat hlavními cíli v rodinách, v literatuře narazíme na to, že primárním cílem rodiny by mělo být rozšiřování lidského rodu a výchova potomstva.¹¹³ Zde máme na mysli obecnou výchovu ke společenskému životu. Pro dítě je směřodátne to, že by rodina měla tvořit systém základního emocionálního zázemí, a měla by představovat místo, kam se dítě vrací pro emocionální podporu.¹¹⁴ Rodina by měla disponovat účinnou komunikací a měla by mít v první řadě nastavená jasná neměnná pravidla, díky jejichž udržení vzniká pro výchovu správné výchozí prostředí.¹¹⁵ Psychologické pohledy na rodinu tuto myšlenku potvrzují, i autoři se shodují na tom, že by rodina měla být pro dítě základní životní jistotou.¹¹⁶ Každá rodina má zcela originální podobu. Mám zde na mysli především pravidla, zvyky, stereotypy a rituály, které rodiny odlišují. Tyto aspekty utvářejí jistou náladu, která je na dítě přenášena, a kterou si dítě poté nese dál. Určuje jeho chování a reakce na jisté podněty, proto je důležité utvořit pro dítě přirozeně co nejlepší atmosféru.¹¹⁷

Děti v období školního věku zažívají mnoho změn, mezi něž patří také větší touha po nezávislosti. Cítí se také již starší a chtějí, aby to vnímalo i jeho okolí, s tím souvisí

¹¹⁰ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 11.

¹¹¹ Srov. SINGLY, F. de. *Sociologie současné rodiny*, s. 7.

¹¹² Srov. SVOBODA, J.; JOCHMANNOVÁ, L. *Krizové situace výchovy a výuky*, s. 34-35.

¹¹³ Srov. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 247.

¹¹⁴ Srov. MELGOSA, J.; POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 143.

¹¹⁵ Srov. tamtéž, s. 16-17.

¹¹⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 17.

¹¹⁷ Srov. SVOBODA, J.; JOCHMANNOVÁ, L. *Krizové situace výchovy a výuky*, s. 36-38.

požadovaná změna chování rodičů. Je vhodné, aby se rodina začala více zaobírat přáním a názory svého potomka.¹¹⁸ Neznamená to, že by se rodič měl zcela podvolit svému dítěti ve všech směrech, ale je důležité si uvědomit, že dítě potřebuje z jejich strany podporu a zájem.

Pokud na rodinu nahlížíme v kontextu s otázkami spojenými s výchovou, zdá se velmi komplikované to, že mnoho rodin je neúplných a děti tak vychovává pouze jeden rodič, v druhém případě stát, který rodinu dětem zajišťuje prostřednictvím studovaných vychovatelek v dětských domovech a v jiných institucích. I v těchto případech zůstává role rodiny ve výchově stále velmi důležitá a je potřeba dítěti poskytovat stejný pocit bezpečí a budovat důvěru, předávat stejné hodnoty, jinými slovy rodinu ve všech těchto ohledech zastoupit. Největším problémem je absentující role matky, kterou nelze nikterak nahradit, dítě má k matce speciální pouto, jak již jsem zmiňovala výše. „*Tato vazba je u všech vyšších živočichů naprosto zásadní a určující pro směr rozvoje potomka. Čím déle zůstává mládě po boku matky, tím širší a složitější společenské vazby si později dokáže vytvořit.*“¹¹⁹ U lidí je tento princip úplně stejný, matku nelze nahradit především proto, že mezi ní a dítětem probíhá předávání emocí, matka je první osoba, na kterou se dítě upíná, až později se váže i k otci a k jiným členům rodiny. Rodina umožňuje dítěti poprvé se začlenit do nějaké skupiny a vytvořit si své postavení v ní. Dítě napodobuje chování v rodině, a tím vzniká právě nejdůležitější proces socializace.

7 Škola

„*Slovo škola pochází z řeckého schole, které se ještě v první polovině 20. století překládalo jako „prázdeň“. V druhé polovině 20. století se jako výstižnější ujal výraz volná chvíle či volný čas. Výrazem prázdeň i volný čas byl míněn čas, který byl, k dispozici svobodným občanům antické obce, kteří nebyli nuceni neustále pracovat (na rozdíl od otroků) a mohli se věnovat vlastnímu vzdělávání.*“¹²⁰

Škola je instituce, která se zabývá výchovou a vzděláváním, její funkce je však omezena zákonnými normami. Škola hodnotí podávané výkony a tím se stává i částečným ukazatelem naší profesní dráhy. Je třeba zmínit skutečnost, že je založena

¹¹⁸ Srov. MELGOSA, J.; POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 139.

¹¹⁹ SVOBODA, J.; JOCHMANNOVÁ, L. *Krizové situace výchovy a výuky*, s. 35-36.

¹²⁰ HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 118.

na interakci mezi žákem a učitelem.¹²¹ V definici školy v sociologickém slovníku je uvedeno, že výběr dobré školy ovlivňuje budoucí pracovní pozice, a to právě vedením žáka k lepším výkonům. I zde je však důležité nezapomínat na výše zmíněnou skutečnost, že vždy záleží na sociokulturním prostředí, ze kterého dítě přichází. Tomu nasvědčuje i to, že dvakrát více rodičů dětí ze slabších sociálních vrstev než rodičů s vysokoškolským vzděláním klade důraz na školní píli a na úspěch. Oproti tomu rodiče z vyšších společenských vrstev zdůrazňují, že výchova k vzdělávání má jejich potomkům do budoucna zajistit osobní rozvoj, například umělecké dovednosti a také schopnost zvládat budovat si vztahy s druhými lidmi. Zde vyvstává otázka, zda primární úlohy výchovy berou tito rodiče za samozřejmé a pouze nedávají tolik najevo, že je jejich cílem školní úspěch dítěte, nebo svým postavením k výchově více dbají na psychologickou podstatu této věci.¹²² Je samozřejmě i mnoho rodin ze slabších sociálních vrstev, které nedbají na prospěch žáka téměř vůbec, ale ty bych i vzhledem k jejich celkovému přístupu a komunikaci se školou považovala celkově jako problémové rodiny.

Pokud se budeme zabývat obecným posláním školy, můžeme říct, že škola má čtyři hlavní funkce, a to personalizační, kvalifikační, socializační a integrační.¹²³ Tato instituce tedy zajišťuje jedinci rozvoj jeho samostatného působení ve společnosti, a to formováním jeho osobnosti. Dále jedince orientuje na vlastní výkon, znalosti a také klasifikaci. Jistě je důležité neopomenout fakt, že je pro takového jedince z hlediska psychologie v tomto vývojovém období důležitý režim a řád, který mu škola bezpochyby poskytuje. Škola je důležitým činitelem také v roli socializační, a to tím způsobem, že se zde dítě má možnost setkávat jak s autoritami, tak s vrstevníky, mezi kterými se tvoří jednotlivé vztahové sítě. Celý proces pak vede k začlenění jedince do společnosti a také jde o přípravu pro budoucí život v rodině. V dnešní moderní společnosti fungují pedagogicko-psychologické poradny, které za předpokladu spolupráce rodičů a školy pomáhají dětem s problémy ve škole. Takové poradny se zabývají různými problémy školáků, které můžeme rozdělit na dva okruhy. První se týká školního prospěchu žáka, druhou skupinou pak jsou problémy spojené se společenskou situací dítěte ve škole. Do druhé skupiny zařazujeme problémy v socializaci, a to konkrétně fungování a postavení jedince v kolektivu. Škola v tomto

¹²¹ Srov. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 247-248.

¹²² Srov. SINGLY, F. de. *Sociologie současné rodiny*, s. 35.

¹²³ Srov. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 247-248.

případě přestává být pouze místem, kde dítě získává vědomosti, ale stává se z něj místo společenského života.¹²⁴

V naší současné společnosti má škola naproti politice a církvi, které rezignovaly na pěstování humanitních hodnot, výsostní postavení v péči o lidskost, duši a uchování civilizačních hodnot. Můžeme říci, že škola je jediným místem svobody, prostorem pro rozvoj lidskosti. Škola je také místo, kde je pečováno o lidství, a to tím způsobem, že dochází k péči o každého jedince individuálně a zároveň ve prospěch celého kolektivu, škola učí, jak být sám sebou, ale také to, jak být článkem ve společnosti. Dále jedince učí, že každý takový článek ve společnosti je důležitý a postradatelný. Zároveň chrání jedince před společností, je uzavřenou institucí, má svá pravidla a specifické postavení.¹²⁵

7.1 Školní připravenost

Nyní se dostáváme k tomu, že je nutné se zamyslet nad tím, kdy je dítě připraveno se takto cíleně vzdělávat a jak to poznáme. Tato problematika je nejvíce závislá na psychologických výzkumech, především proto, že se jedná z větší části o psychický vývoj jedince. S nástupem do školy se dítě posouvá ve svém vývoji do fáze, v níž už vyrostlo ze svých dětských nemocí, je z něj zdravý a tělesně zdatný jedinec. Problémy puberty jsou v tuto chvíli ještě daleko, proto i duševně jsou děti v této době vyrovnané, bezstarostné a po většinu času i v radostné náladě.¹²⁶ Není náhoda, že dítě jde do školy právě v tomto vývojovém období, můžeme zde připomenout, že dítě v tomto věku je obvykle otevřené novým poznatkům a potřebuje někam vést.

Nejčastěji se dítě do školy chystá v jednotlivých zemích ve věku 5-7 let, ve většině pak v 6 letech.¹²⁷ Tento věk je spojen s mnoha znaky, které jsou uváděny jako kritéria. Aristoteles ve svých spisech uvádí, že není dobré vést dítě do pěti let věku k nějakému cílenému učení ani práci.¹²⁸ *„Žáci vstupují do vzdělávacího systému s určitými předpoklady, danými jednak vrozenými dispozicemi, jednak sociálním prostředím,*

¹²⁴ Srov. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 62.

¹²⁵ Srov. *Česká filosofie a filosofie výchovy: monografie pedagogů a doktorandů filosofie*, s. 133.

¹²⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 73-74.

¹²⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*, s. 69.

¹²⁸ Srov. ARISTOTELES, *Politika*, s. 86.

v němž vyrůstají. Tyto předpoklady do určité míry předurčují, jak náročné pro ně studium bude a jakých výsledků budou dosahovat. ¹²⁹

Zralostí dítěte označujeme vhodnou dobu ve vývoji jedince, ve které má nastoupit do vzdělávacího procesu. U dítěte při nástupu do školy, jakožto do instituce, která jej má učit a vychovávat, a to takovým způsobem, aby jej připravila do budoucího života, neposuzujeme jen jeho dovednosti a emoční zralost či chování ve skupině nebo utváření vztahů se svými vrstevníky. Do školní připravenosti je třeba zahrnout též postoje jedince a jeho kompetence, které závisí především na jeho sociální zkušenosti. Postoj ke škole, který žák zaujímá, a hodnotu, kterou pro něj škola má, přejímá dítě od rodiny, především jde o to, jak vnímá důležitost školní docházky přímo rodina jedince a jaké má ke školní docházce vztahy, to vše je následně přenášeno na dítě. ¹³⁰ Je tedy zřejmé, že rodina má v tomto směru roli motivační, zejména proto, že ona určuje postoj dítěte ke škole jakožto k instituci, kterou dítě v podstatě ještě vůbec nezná.

Pokud dítě není z nějakého důvodu „zralé“, čeká jej roční odklad, alespoň u nás tomu tak je. Rok je velmi dlouhá doba a také jde o velký rozdíl, pokud uvažíme fyzickou i psychickou stránku šestiletého oproti sedmiletému dítěti. I zvládnání jistých úloh a úkolů se bude v těchto případech velmi lišit. Rodiče mohou odklad školní docházky u dítěte zvažovat v případě nemocí, nedostatků v motorice či v případě smyslových a řečových vad. ¹³¹ O tomto období můžeme hovořit i takto: *„Počátek školních let je vhodné období, kdy lze dítě vést k osvojení vysokých morálních hodnot a duchovních návyků. Naučíme-li dítě, že je odpovědné něčemu a někomu, kdo jej přesahuje, usnadníme mu jeho budoucí cestu ke zralé sebetranscendenci a spiritualitě.“* ¹³²

Dříve bylo dítě ve společnosti vnímáno jiným způsobem než je tomu dnes. Pokud se vrátíme k Platónovi, můžeme se dozvědět, že považoval dítě za nedospělého člověka, kterého je třeba začlenit do společnosti a kultury dospělých, a to zároveň tak, aby dítě přejalo normy a hodnoty té které společnosti za své. Nedospělého charakterizuje Platón třemi hledisky, o kterých jsem se již výše zmínila. Psychologické výzkumy potvrdily, že ve střední fázi školního věku se u dětí objevuje takzvané rodičovské chování, čímž máme na mysli jeho instinktivní péči o druhé, zpravidla

¹²⁹ BASL, J.; MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*, s. 99.

¹³⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 257-259.

¹³¹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 180-181.

¹³² MELGOSA, J.; POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 139.

mladší sourozence.¹³³ To znamená, že dítě je již v některých situacích schopno postarat se i o někoho jiného.

7.2 Funkce školy ve výchově

V první kapitole jsme si výchovu představili jako proces, při kterém dochází k jistým změnám osobnosti. Škola má především za úkol rozvoj psychofyzických schopností dítěte, které tvoří základ intelektuálního a osobnostního rozvoje. Dále jedince učí zdravotním návykům, zejména v oblasti hygieny, stravování a odpočinku. Návštěva školy podporuje také soužití s ostatními dětmi, což vede k požadované socializační úrovni, rozvíjí se sociální citlivost, ale neodrážejí se zde etnické a rasové předsudky. Škola žákům také připomíná, že je důležité udržovat zdravý vztah člověka k přírodě, což vede k jejímu ocenění a ochraně. Důležité je také to, aby dítě bylo podporováno v důvěře nejen k sociálním institucím a k dospělým, ale i k sobě samým. Dále je třeba probouzet v žákovi radost z dobře odvedené práce a podpořit tvořivého ducha, nesmíme zapomínat ani na stimulaci intelektuálního růstu.¹³⁴

Další oblastí, kterou může dobře fungující škola pozitivně ovlivňovat vývoj jedince, je výchova zaměřená na osvojení etických a morálních hodnot. Zvláště v dnešní společnosti může být škola jediným místem, kde si dítě dokáže osvojit základní morální principy.¹³⁵ Jak jsem již výše zmiňovala, v dnešní době je stále více neúplných a také problémových rodin, kde rodiče ani jiní příslušníci nejsou schopni předávat dítěti tyto hodnoty. I přesto, že v těchto oblastech existují různé služby, pokud je rodina nestabilní, nemusí se do těchto zařízení vůbec hlásit. Podle českého pedagoga a filosofa Zdeňka Pince, má základní škola jeden úkol, kterým je uvést žáka do světa jistot, a to v tom smyslu, že má zaručit dítěti tradice dané společnosti.¹³⁶ Škola je dle mnoha autorů především nenahraditelná složka systematického vzdělávání, na níž je založen celý společenský řád. Uvádějí také, že bez ní se v případě integrace jedince do společnosti nedá obejít. Socializace se zde děje prostřednictvím utváření vztahových sítí ve škole,

¹³³ Srov. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 73.

¹³⁴ Srov. MELGOSA, J.; POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 141-142.

¹³⁵ Tamtéž, s. 142-143.

¹³⁶ Srov. *Česká filosofie a filosofie výchovy: monografie pedagogů a doktorandů filosofie*, s. 137.

dále škola naplňuje cíl vzdělávací a výchovný.¹³⁷ Dalším argumentem nenahraditelnosti školy je uváděno především to, že škola dává žákům pravidla a plně nerespektuje individualitu každého žáka, a to z toho důvodu, aby se dítě naučilo, že mu nikdo nebude naslouchat vždy, když to bude považovat za nezbytné – tato zkušenost jej má naučit, že pomoc nepřijde hned ve chvíli, kdy nastane její potřeba, v mnoha případech si dokonce musí člověk pomoci sám. Tyto zkušenosti autoři považují za nedocenitelné.¹³⁸ K tomu se připojuje i Kardinál Tomášek, který vidí individualitu jako velmi důležitou, podle něj je nezbytné, aby vychovatel znal co nejlépe dítě po všech stránkách, ale zároveň zastává názor, že tento princip nemůže mít absolutní platnost ve výchově, a to především proto, že každá individuální svoboda je vymezena zákonem náboženským, mravním a úkolem uloženým Bohem.¹³⁹

Zaměříme-li se na konkrétní cíle škol, můžeme zmínit kompetence žáka, což je termín, který se v ČR objevuje v kurikulárních dokumentech. Jedná se o způsobilosti, které by si měl každý žák osvojit při řízeném vzdělávání a také by je měl být schopný následně uplatnit v dalším vzdělávání, v zaměstnání i v osobním životě. Radíme sem zejména elementární a specifické kompetence, spjaté s obsahem konkrétních vyučovaných předmětů, dále kompetence, které tvoří základ celkové vzdělanosti a v neposlední řadě také sociální a komunikativní kompetence.¹⁴⁰

7.3 Primární a základní vzdělávání v České republice a v zahraničí

Nyní je potřeba se vrátit k otázkám, které se váží k pojmu vzdělávání, přičemž tentokrát se na tento pojem podíváme z hlediska rozdělení vzdělávání a rozdílů mezi nimi, a to v České republice i v mezinárodním měřítku.

V České republice, jako v mnoha dalších státech, je pro všechny občany základní vzdělání povinné. Dítě se začíná povinně vzdělávat v šesti letech, kdy ve většině případů nastupuje na základní školu v místě bydliště. Novela školského zákona, která vyšla v roce 1990, stanovila povinnou školní docházku na 9 let a rozdělila

¹³⁷ Srov. SVOBODA, J.; JOCHMANNOVÁ, L. *Krizové situace výchovy a výuky*, s. 120.

¹³⁸ Srov. tamtéž, s. 120.

¹³⁹ Srov. TOMÁŠEK, F. *Pedagogika: Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*, s. 70-71.

¹⁴⁰ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 104.

ji na dva stupně. Každá základní škola má tedy první a druhý stupeň. Prvním stupněm rozumíme vzdělávání od první do páté třídy, druhým pak od páté třídy do deváté, s alternativou, kdy žák může přestoupit z páté třídy na víceleté gymnázium.¹⁴¹

Pokud se na tuto problematiku podíváme celosvětově, podle mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání je primární vzdělávání (*primary education*) popisováno jako počátek systematického vzdělávání, tedy počátek povinné školní docházky. V zemích, kde je primární vzdělávání součástí základního, zahrnujeme do této skupiny pouze první stupeň (*first stage of basic education*). V některých zemích existuje pro tento základní stupeň uzavřené primární vzdělávání, které můžeme nazvat také *elementární škola*. V praxi se můžeme s tímto jevem setkat například v Nizozemsku, Německu nebo v USA. Naproti tomu Švédsko, Finsko, Dánsko a bývalé socialistické země do této skupiny řadí pouze některé počáteční ročníky základních škol.¹⁴² To znamená, že v některých zemích je primární vzdělávání zároveň povinnou školní docházkou, v některých je jím pouze část.

8 Alternativní formy vzdělávání

Již z názvu *alternativní vzdělávání*, někdy uváděno jako *alternativní škola*, je zřejmé, že jde o alternativu, tedy o jinou než tradiční formu vzdělávání. Můžeme si uvést pár obecných definic, které tento pojem objasňují.

„*Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“¹⁴³ Přesně takto popisuje alternativní vzdělávání Průcha v knize, kde se zabývá právě touto problematikou. Rozebírá v ní i nejednotnost výkladu tohoto pojmu, především jde o skutečnost, že v některých zemích lze pod tento pojem řadit i soukromé školy. Ke zmíněné problematice dále dodává, že v USA je pojem

¹⁴¹ Srov. BASL, J.; MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*, s. 98.

¹⁴² Srov. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*, s. 67-69.

¹⁴³ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 17.

alternative school používán, pokud hovoříme o jakékoliv inovaci ve školství, a to ve veřejném i soukromém vzdělávání.¹⁴⁴ Uvedené formy vzdělávání se tedy od tradičních pojetí liší hned v několika aspektech. Především jde o rozdíly ve formách učení a vyučování a rozdílné učebnicové obsahy. Dále se u těchto forem částečně či zcela úplně mohou odlišovat cíle vzdělávání. Autoři zabývající se problematikou spojenou s alternativním vzděláváním se také shodují na tom, že většina takových škol má neveřejného zřizovatele, a tedy se dá říci, že jsou v této oblasti svobodné. Většina alternativních forem vzdělávání vznikla z důvodu nespokojenosti a následné kritiky veřejných škol.¹⁴⁵ K tomu se váže dle mého názoru výstižná definice: „*Odlíšnost těchto škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách (změny v obsahu vzdělávání), v jiných pramenech edukačního prostředí (například jiné architektonické řešení učeben nebo školních budov), v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd.*“¹⁴⁶ Dalším důvodem vzniku alternativních směrů by jistě mohl být neustálý zvyk společnosti něco měnit, a to za účelem vývoje společnosti.

I přesto, že jsou alternativní formy vzdělávání ve všech vyspělých zemích obvyklé, jsou stále považovány za nové, a to především z toho důvodu, že jsou stále částečně nepřijaté celkovou společností. Tyto školy mají většinou velkou řadu odpůrců, a to i ze strany odborníků. Další problém je, že pro většinovou společnost je tento pojem známý pouze okrajově, a tedy nikdo přesněji neumí tyto formy správně popsat. Hlavními funkcemi alternativního vzdělávání jsou kompenzační, diverzifikační a inovační funkce. Kompenzační funkce vyjadřuje vznik inovativních programů a individuálního, tedy domácího vzdělávání, za účelem kompenzovat mezery a nedostatky tradičních škol. Diverzifikační funkce má zajišťovat pluralitu ve výchově a vzdělávání. Inovační funkce pak vyjadřuje možnost používání inovací přímo ve vzdělávacím procesu, kdy mohou edukátoři používat netradiční výukové metody a částečně tak změnit obsah vzdělávání.¹⁴⁷

Známé alternativní školy jsou například Daltonská škola, Montessori nebo Waldorfská škola, dále bychom do této skupiny mohli zařadit lesní školy a tzv. individuální vzdělávání, které může být domácím vzděláváním.

¹⁴⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 12.

¹⁴⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 17-18.

¹⁴⁶ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 13.

¹⁴⁷ Srov. Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 17-19.

8.1 Domácí vzdělávání

„Domácí vzdělávání, angl. *home schooling, home education*, je vzdělávání probíhající doma, v rodině, kdy děti nedocházejí do školy a vyučující je jejich rodič. Tato forma alternativního vzdělávání vznikla v USA a vyskytuje se sporadicky i v jiných zemích, včetně ČR. Žák je v tomto případě na základě rozhodnutí rodičů vzděláván doma vlastními rodiči nebo několika rodiči spolupracujícími v rámci svépomocné skupiny. Dochází do školy pouze skládat státem předepsané zkoušky.“¹⁴⁸ Takto definuje domácí vzdělávání pedagogický slovník, je však potřeba uvedenou definici více rozvést, abychom správně pochopili její strukturu a význam. Domácí vzdělávání je tedy možnost, která umožňuje rodičům učit své děti doma místo toho, aby je poslali do veřejné školy. V současné době existuje celá řada zdrojů a příležitostí pro rodiny s dětmi, a v oblasti rostoucího výběru škol je domácí škola stále více přijímána širokou veřejností. Rodiče si tuto možnost vybírají z různých důvodů. S moderním domácím školstvím přišli reformátoři, kteří doufali, že osvobodí vnitřní kreativitu dětí, a také se chtěli vyhnout vnitřním nástrahám veřejných škol.¹⁴⁹ Nyní se podíváme na bližší objasnění tohoto pojmu v kontextu mezinárodních vzdělávacích systémů. Vzdělávání, které označujeme v českém jazyce jako *domácí vzdělávání*, je jedním ze způsobů plnění povinného vzdělávání, v britské angličtině jej označujeme jako *home education* a v americké literatuře jej najdeme pod názvem *homeschooling*. Z českého pojmenování tohoto jevu můžeme vyvodit skutečnost, že domácí vzdělávání probíhá doma, tedy v prostředí, které je pro dítě nejpřirozenější, nicméně toto je velmi matoucí, protože domácí způsob vzdělávání nemusí probíhat pouze v domácnosti, ale zpravidla probíhá alespoň z části i v jiných prostorách a na jiných místech. Slovo „domácí“ poukazuje spíše na skutečnost, že vzdělávání probíhá v režii rodiny, což je také jeho charakteristickým znakem. Dítě je tak vzděláváno rodičem či jinou pověřenou osobou. Z těchto důvodů jej také často v našem jazyce označujeme jako *individuální vzdělávání*. Je nutné ale podotknout, že v ČR i v ostatních zemích je pojem „individuální“ často zamýšlen mnohem obecněji, proto zůstáváme u označení domácí vzdělávání, pokud jej předem nevymezíme. I v tomto případě je však důležité zmínit, že domácí vzdělávání

¹⁴⁸ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 48.

¹⁴⁹ *An Introduction to Homeschooling. Coalition for responsible home education: advocating for homeschooled children* [online]. [cit. 2019–12–23]. Dostupné na: <https://www.responsiblehomeschooling.org/homeschooling-101/a-brief-history-of-homeschooling/>.

je v různých zemích jinak pojímáno, zejména pokud se budeme zabývat jeho zákonnou definicí, která je v různých zemích odlišná, dokonce ani v jednotlivých státech se nejedná o jeden jediný způsob vzdělávání, ale o řadu různých přístupů vzdělávání.¹⁵⁰ Z výše uvedeného můžeme vyvodit fakt, že existují různá pojetí domácího vzdělávání.

V definování pojmu jsem se zmínila o charakteristickém rysu domácího vzdělávání, tedy o společném znaku všech jeho forem, kterým je skutečnost, že dítě vzdělává rodič či jiná nebo jiné pověřené osoby.¹⁵¹ Zde bych ráda poukázala na fakt, že v posledních letech je v důsledku modernizace dítě často vzděláváno prostřednictvím online kurzů a pomocí jiných elektronických materiálů. Domácí vzdělávání má více společných znaků, které jej charakterizují. Jako další takový bychom mohli uvést to, že vzdělávání probíhá ve většině případů doma, u příbuzných nebo v blízkém okolí. Mezi taková místa můžeme řadit též sportovní centra, galerie, parky nebo například knihovny. Za třetí společný znak domácího vzdělávání je považována skutečnost, že vzdělávání je reálně uskutečňováno mimo státní instituci, avšak často se stává, že na některé předměty dochází dítě do školy, kde je vedeno a také zde vykoná přezkoušení. Tato situace nastává především tehdy, pokud si rodič s konkrétním předmětem neví rady. Je úkolem školy, vyjít v tomto ohledu rodině vstříc. Dalším znakem je vysoká míra individualizace vzdělávání a většina rodičů, kteří praktikují tento způsob vzdělávání, se shoduje na tom, že je potřeba více individualizovat potřeby jednotlivých žáků a co nejvíce tomu uzpůsobit výuku a její náplň tak, aby byla co nejefektivnější. Většina států nařizuje povinný obsah vzdělávání, ale i zde si rodič může najít prostor pro individualizaci dle potřeb dítěte, a to případným rozšířením či zúžením daných kurikul.¹⁵²

8.1.1 Historie domácího vzdělávání

Po dlouhá staletí bylo vzdělávání a výchova dětí výhradně úlohou rodiny, která měla za úkol utvářet předpoklady pro fungující společnost, domácí vzdělávání tedy v tomto smyslu není v podstatě novým pojmem. Tématu změn těchto tradic jsem se dotkla již výše ve vymezení pojmu rodina, tradiční a nukleární rodina, kdy v tradičním pojetí

¹⁵⁰ Srov. HÁNA, D.; KOSTELECKÁ, I. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*, s. 19-21.

¹⁵¹ Srov. tamtéž, s. 21.

¹⁵² Srov. tamtéž, s. 21.

rodiny bylo vzdělání především výhradou bohatých rodin, které nepostrádaly své děti během dne při práci v zemědělství či v řemesle.¹⁵³ Ke změnám těchto staletých tradic docházelo v rozmezí 18. a 20. století, kdy stát začal zakládat a také financovat školy pro všechny typy rodin a školní docházka se stala povinnou. Od té doby se domácí vzdělávání stávalo paradoxně čím dál víc nepochopitelným, až dnes se opět vrací mezi běžné způsoby vzdělávání.¹⁵⁴ Pokud budeme pátrat po důvodech vzniku této alternativní formy vzdělávání, pedagogický slovník uvádí v definici informaci o tom, že impulzem pro vznik domácího vzdělávání byla především nedůvěra ve veřejné školství.¹⁵⁵ Dalším důvodem vzniku individuálního vzdělávání je celková touha po individualizaci, která se projevila i ve vzdělávacím systému. Především se dlouhodobě řešila otázka přeplněných tříd a také individuálních potřeb jedinců v nich. Každé dítě má jiné předpoklady, tudíž i jiné tempo při řešení zadaných úkolů, či v osvojování si konkrétních vyučovaných dovedností.¹⁵⁶ Při těchto reformách vznikaly různé alternativní školy a teorie vzdělávání, včetně domácího vzdělávání.

Nejzkušenější zemí v tomto ohledu je zajisté USA, kde také tato alternativní forma vzdělávání vznikla, přesněji objevila se v 60. letech 20. století. Motivací rodičů, kteří tuto myšlenku realizovali, byla především nespokojenost s kvalitou veřejného školství. Nejprve bylo domácí vzdělávání praktikováno v malých komunitách, odtržené od tradičního vzdělávání, postupem času však jeho zástupci požádali vládu o umístění této formy vzdělávání do zákona, čímž začali usilovat o státní úroveň. Domácí škola byla po několika sporech, které se týkaly požadavků na testování dětí vzdělávaných doma a také požadavků domácích učitelů, legalizováno a uvedeno v zákoně. Dohled nad domácím vzděláváním se i dnes v různých státech liší, někde je kontrola přísnější, někde jsou tyto požadavky vcelku mírné.¹⁵⁷ Vedle USA je tzv. *homeschooling* populární v Austrálii. Méně často jej můžeme najít i v Evropě, a to například v Norsku, Švédsku, Holandsku, Švýcarsku, Velké Británii, Belgii nebo Maďarsku. V České republice byla forma domácího vzdělávání shledána nejprve jako projekt, který byl zahájen v roce 1998 a nesl název „Pokusné ověřování odlišné organizační formy základního

¹⁵³ Srov. KAŠPAROVÁ, I. *Spolu – Průvodce domácím vzděláváním v České republice*, s. 21-22.

¹⁵⁴ Srov. HÁNA, D.; KOSTELECKÁ, I. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*, s. 22.

¹⁵⁵ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 48.

¹⁵⁶ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 212-231.

¹⁵⁷ *A brief history of homeschooling. Coalition for responsible home education: advocating for homeschooled children* [online]. [cit. 2019-12-23]. Dostupné na:

<https://www.responsiblehomeschooling.org/homeschooling-101/a-brief-history-of-homeschooling/>.

vzdělávání – domácí vzdělávání.“ Tento projekt probíhal po dobu pěti let na vybraných kmenových školách.¹⁵⁸ I v naší zemi však dochází ke střetu s odpůrci zkušebního systému, kdy šlo především o to, zda by měli mít za vzdělání dětí odpovědnost rodiče či stát. Tento spor stojí na třech pilířích, prvním z nich je otázka vhodnosti domácího vzdělávání pro dítě, která se zabývá konkrétně tím, zda bude dítě dostatečně vzdělané, zda nebude zaostávat v porovnání s ostatními dětmi, dále zda nebude přílišným individuálním přístupem rozmazlené, nebude mu chybět kolektiv a především tím, zda bude připraveno na budoucí život mezi dospělými. Druhým pilířem je zejména dopad existence domácího vzdělávání na společnost a otázka, jestli budou takové děti vůbec přijaty společností a dostane se jim dostatečné socializace. Tuto problematiku zkoumalo mnoho let Ministerstvo školství ČR, které přináší informace, že dítě vzdělávané doma je ve všech aspektech platnou alternativou k masovému vzdělávání, jde o dítě plně socializované, přičemž nikterak nedochází k ohrožování jeho integrace do společnosti. Třetím pilířem diskuze o vhodnosti této alternativy byla samotná otázka, zda o budoucnosti dítěte má rozhodovat rodič nebo stát.¹⁵⁹

8.1.2 Domácí vzdělávání v ČR

V České republice je forma domácího vzdělávání propagována Sdružením přátel domácí školy a Asociací domácího vzdělávání. Pokud se zaměříme na stručný popis této formy vzdělávání, můžeme říct, že se jedná o jednu z forem individuálního vzdělávání, při němž je žák vyučován doma. Od září roku 2001 se tento způsob vzdělávání omezuje na děti, které mají specifické vzdělávací potřeby, což jsou například děti s poruchami učení nebo naopak výjimečně nadaní žáci. Doma je žák vyučován buď přímo rodičem, nebo osobou rodičem pověřenou. Důležité je, že tato osoba musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou, aby mohla zastávat roli *domácího* učitele. Rodiče musí nejdříve dítě zapsat v kmenové škole, kde zažádá o individuální vzdělávání. Dle školského zákona lze žádost podat na jakékoli základní škole v ČR. Ne každá škola však vychází těmto rodinám vstříc. Dítě je dvakrát ročně přezkoušeno, jsou tak zkoumány jeho pokroky ve studiu. Na přezkoušení docházejí přímo do školy, kde jsou zaregistrovány. Důležitý je zde stále kontakt mezi školou a rodinou, který probíhá zejména prostřednictvím konzultací a organizovaných setkání, dále

¹⁵⁸ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H.; BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*, s. 101.

¹⁵⁹ Srov. KAŠPAROVÁ, I. *Spolu – Průvodce domácím vzděláváním v České republice*, s. 22.

návštěvami pracovníka školy v rodině. Děti se v tomto případě mohou účastnit akcí školy, popřípadě i navštěvovat výuku některých předmětů, které rodina není schopna zajistit v požadovaném rozsahu či úrovni. Absence kontaktu jedince s vrstevníky by rodina měla kompenzovat volnočasovými aktivitami. Další možností je vzájemná výpomoc mezi rodinami, jež mají děti v individuálním vzdělávání. Toto opět platí pro předměty, které není sám rodič schopný plnit, jde například o umělecké činnosti. Zastánci takovéto formy vzdělávání se opírají o Základní listinu práv a svobod, která hovoří o povinném vzdělávání, avšak ne přímo o povinné školní docházce, a zaručuje rodičům právo rozhodovat se svobodně o způsobu vzdělávání svého potomka.¹⁶⁰ Tuto skutečnost bychom mohli jistě považovat za kladnou stránku domácího vzdělávání. Dle mého názoru je třeba zmínit, že domácí vzdělávání u nás praktikují převážně nábožensky založené rodiny, tedy rodiny, kde jsou rodiče vychováni jako křesťané. Pokud se vrátím ke kapitole, která pojednává o křesťanském pojetí výchovy, je zde patrné, že za tímto faktem stojí především židovsko-křesťanská tradice. Vzdělání bylo součástí každé takové rodiny, vycházelo ze starého zákona a znal jej každý. Autoritu v rodině představoval otec, který byl zodpovědný před Bohem za chod rodiny a také za vzdělání svých potomků dle Božího slova. *„Ať tato slova, jež ti dnes přikazuji, zůstanou ve tvém srdci. Vštěpuj je svým synům a mluv o nich, ať sedíš doma, nebo jdeš po cestě, ať uléháš nebo vstáváš. Přivaž si je jako znamení na ruku a jako pásek na čelo. Napiš si je na veřeje svého domu a na své brány.“*¹⁶¹ Tyto rodiny jsou jistě tradiční a tyto tradice jsou zde po staletí zachovány.

8.1.3 Legislativa

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i na 2. stupni základní školy tak, jak stanoví školský zákon, konkrétně § 41 zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je platný od 1. 9. 2016. Zákon říká, že o povolení individuálního vzdělávání dítěte rozhoduje ředitel školy, kam bylo dítě přihlášeno k plnění povinné školní docházky na základě písemné žádosti jeho zákonných zástupců. Tato žádost má predepsané náležitosti a musí obsahovat jméno, příjmení, rodné číslo a místo trvalého bydliště žáka, dále období, kdy má být žák vzděláván individuálně. Mezi další náležitosti žádosti patří

¹⁶⁰ Srov. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H.; BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*, s. 101.

¹⁶¹ *Knihy Mojžíšovy*, s. 319.

důvod individuálního vzdělávání, doklady dokazující splnění vzdělání osoby, která má žáka individuálně vzdělávat, seznam učebnic a učebních textů, které budou využívány při výuce a další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka. V neposlední řadě je potřeba uvést vyjádření školského poradenského zařízení. Podmínky vzdělávání žáků vycházejí z ustanovení školského zákona. Ministerstvo doporučuje uzavření dohody o individuálním vzdělávání, tato dohoda by měla obsahovat pravidla spolupráce rodiny se školou. Úkolem školy je dle tohoto zákona komunikace se zákonnými zástupci, ředitel školy má tak za úkol pověřit odpovědnou osobu této komunikace i její formu. Dále má škola pravidelně provádět přezkoušení. Zákon hovoří také o nutnosti rozhovoru ředitele se zákonnými zástupci, při kterém má dojít k objasnění důvodů svého rozhodnutí, dále je ředitel školy povinen věnovat v rozhovoru prostor socializaci dítěte. V zákoně jsou k nahlédnutí i formuláře žádosti a rozhodnutí.¹⁶²

8.1.4 Asociace pro domácí vzdělávání

Krátce nyní představím nejdůležitější organizaci u nás, jež má za cíl podporovat domácí vzdělávání a hájit práva jejich účastníků. Asociace pro domácí vzdělávání je dobrovolný spolek fyzických a právnických osob s právní subjektivitou, která mu umožňuje zakládat, měnit a rušit právní vztahy. Dále může být členem národních organizací. Tento spolek vznikl proto, aby prosazoval zájmy domácího vzdělávání v legislativní oblasti, informoval širokou veřejnost o možnostech a výhodách domácího vzdělávání a poskytoval rodičům, kteří praktikují domácí vzdělávání, poradenskou a metodickou pomoc. Dále je spolek partnerem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu a dalších důležitých organizací, které se zabývají otázkami domácího vzdělávání. Úkolem spolku je v neposlední řadě také spolupráce s jinými organizacemi v ČR i v zahraničí. Asociace domácího vzdělávání funguje již od roku 2015, kdy nabyly její stanovy platnosti a účinnosti zapsáním do spolkového rejstříku vedeného u Městského soudu v Praze.¹⁶³

¹⁶² MŠMT ČESKÁ REPUBLIKA. *Informace a doporučení o individuálním vzdělávání* 561/2004 Sb. 2004. [online]. [cit. 2020-01-19]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/46873/>.

¹⁶³ Asociace domácího vzdělávání [online]. [cit. 2020-01-19]. Dostupné z WWW: <http://www.domaciskola.cz/>.

8.2 Komunita

Pokud bychom se zaměřili na vymezení pojmu *komunita*, našli bychom obecnou definici v pedagogickém slovníku, v němž bychom zjistili, že pojem vychází z latinského *communitas*, což značí společenství, *pospolitos* neboli obec. Komunitu můžeme popsat jako přirozené společenství obyvatel stejné lokality, pokud bychom jej spojovali s termínem vzdělávání, a tedy se školou, hovořili bychom o lokalitě v okolí nejbližší školy.¹⁶⁴ V našem prostředí však neuvažujeme příliš často o tom, že žijeme ve stejné lokalitě, tudíž tvoříme komunitu, která může mít své specifické postavení ve společnosti. Každý občan, a to tedy každé dítě, učitel či rodič, je členem nějaké konkrétní komunity. Pokud se na komunitu zaměříme z užšího hlediska, lze ji definovat jako malou skupinu lidí, které spojuje jisté emoční pouto či zájem, nebo i uznávání stejných hodnot. Do tradičních komunit bychom mohli zahrnout rodinu, novější typy komunit mohou zastupovat například terapeutické komunity. Dále můžeme říct, že komunity vznikají i na základě stejných idejí skupiny lidí ve vztahu k prosazování určitého životního stylu. V takovém případě můžeme hovořit o hnutí, do kterých spadají i hnutí náboženská nebo duchovní.¹⁶⁵

Pohledů na pojetí komunit existuje celá škála, nás však zajímá typ komunit, pro který je charakteristické, že jsou to lidé spojeni lokalitou jejich bydliště. Tyto komunity jsou tvořeny lidmi, kteří zde žijí, situacemi, ve kterých zde žijí a problémy, které zde vznikají. Takové komunity označujeme jako lokální, geografické a místní. Jedná se o jeden z nejstarších typů komunit vůbec, zejména proto, že lidé mají velmi dlouhou dobu tendence žít pospolu. Již Aristoteles se přikláněl k tomu, aby lidé žili společně v komunitách, tedy v městských státech, měl však vizi, že by komunita neměla přesáhnout 10 000 jedinců, zejména proto, aby mohly probíhat společné schůzky všech obyvatel, kde byla probírána důležitá rozhodnutí o věcech veřejných.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 105.

¹⁶⁵ Srov. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, s. 119.

¹⁶⁶ Srov. tamtéž, s. 119-121.

8.2.1 Komunitní vzdělávání

V následující podkapitole se zaměřím na způsob vzdělávání, který nazýváme jako *komunitní*. Tento pojem je velmi široký a můžeme o něm hovořit v několika kontextech. Můžeme například hovořit o vzdělávání členů komunity s cílem lepšího fungování komunity a efektivnějšího řešení problému v ní, dále lze tento pojem chápat jako vzdělávání celé komunity, kam spadají například osvětové akce, které působí na obyvatele určité lokality. Zmíněný pojem si také můžeme vyložit jako přípravu komunitních pracovníků v kursech zaměřených na práci v komunitě, především pro budoucí působení právě v terapeutické či jiné komunitě podobného charakteru. Dále můžeme nahlížet na komunitní vzdělávání jako na získávání znalostí, postojů, dovedností a zkušeností, které jsou spojeny s životem v konkrétní komunitě, jež má své hodnoty, postoje, specifické potřeby a další již zmíněné charakteristiky, které je nutné znát, abychom mohli prostřednictvím komunitního vzdělávání formovat identitu jedince konkrétní komunity. Komunitním vzděláváním se značí též procesy učení probíhající při komunitních akcích, do kterých spadají kampaně a různé projekty, kde probíhá především sociální učení, kdy si účastníci osvojují různé dovednosti, například komunikaci a řešení konfliktů. Je nutné podotknout, že komunita, jako součást občanské společnosti, se přirozeně podílí také na výchově.¹⁶⁷

Na tento druh vzdělávání je tedy možno nahlížet několika pohledy, v tomto případě budeme hovořit o podobném vymezení pojmu jako u vzdělávání domácího, s tím rozdílem, že jde o vzdělávání v komunitě, tedy se zpravidla týká více rodin. Z předchozího vymezení pojmu komunity již víme, že jde o skupinu lidí, které spojuje lokalita jejich bydliště, potažmo lokalita nejbližší školy. Pro upřesnění bychom mohli citovat definici z pedagogického slovníku: „*Plánovaná vzdělávací činnost školy, která zasahuje jiné skupiny místní komunity, než jsou žáci školy. Může se podílet výrazně na celoživotním vzdělávání obyvatel obce, usilovat o řešení partikulárního problému nebo o zlepšení kvality života obce jako celku. Může být organizováno ve škole nebo mimo ni.*“¹⁶⁸ Této formy vzdělávání se účastní jak žáci, kteří dochází do státního školního zařízení, tak i ti, kteří jsou vzděláváni výhradně doma, což může být důležité v ohledu setkávání dětí se svými vrstevníky. Někteří rodiče a učitelé,

¹⁶⁷ Srov. tamtéž, s. 137-138

¹⁶⁸ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 105

kteří vzdělávají děti doma, a tedy i v komunitách, by uvítali větší podporu státu a častější monitorování jejich činnosti, jsou mezi nimi však i někteří, kteří o pozornost státu nestojí vůbec.¹⁶⁹ Tato forma vyučování zůstává zatím více známá a oblíbená v zahraničí, kde jsou pro ni dle mého názoru i daleko příhodnější podmínky. Jedná se především o jiný způsob života v těchto zemích. Pokud se zaměříme na USA, kde je toto vzdělávání vcelku obvyklé, musíme se zaměřit i na to, jak žijí lidé, kteří jsou do těchto aktivit zapojeni. Jedná se především o způsob jejich života, který je charakteristický tím, že žijí na předměstích označovaných jako satelity. Satelitní města jsou periferií velkých měst, která mají vlastní pravidla a fungují samostatně. Proto je lze chápat i jako komunitu. Vzhledem k tomu, že u nás tyto podmínky nejsou tak příhodné, komunitní vzdělávání se zatím naší společnosti příliš nedotýká.

8.3 Důvody pro individuální vzdělávání

Nyní se dostáváme k otázce, proč se rodina v dnešní době rozhodne pro individuální vzdělávání. Dle autorky Kašparové jde o dvě skupiny důvodů. První skupinou jsou *praktické důvody*, jež se týkají rodin, v nichž se vyskytuje dítě s nějakou zvláštností, které je potřeba věnovat pozornost. Hovoříme zde o nadaných žácích, kterým by státní základní škola nebyla schopna poskytnout potřebnou péči pro rozvoj jejich talentu. Dalším příkladem jsou rodiny, kde jsou děti s handicapem fyzického či psychického rázu. Dále je řeč o dětech, kterým je doporučen individuální plán na základně zjištěné poruchy pozornosti. Pro takové rodiny je individuální forma vzdělávání shledávána jako nejlepší řešení, ať už z hlediska dopravy do školy či strachu ze začlenění dětí do kolektivu. Další rodiny, které volí tuto alternativu z praktických důvodů, jsou ty, jež žijí v odlehle lokalitě, kde není žádná škola nebo jim její povaha nevyhovuje. Dále sem spadají rodiny žijící v zahraničí s úmyslem se později vrátit do ČR, které stojí o to, aby dítě absolvovalo naši povinnou školní docházku. Druhými možnými důvody pro individuální vzdělávání jsou *ideologické důvody*. V tomto smyslu se pro domácí školu

¹⁶⁹ Srov. BADMAN, G. *Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England*, s. 11 [online]. [cit. 2020-01-27]. Dostupné na: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/328186/Review_of_Elective_Home_Education_in_England.pdf.

rozhodují rodiny, které žijí pevně spjaty s určitou představou života, jež se neslučuje s běžnou školní docházkou. Můžeme zde například hovořit o rodinách vyznávajících konkrétní náboženství. Poslední skupinou rodin, která volí alternativu domácího vzdělávání z ideologických důvodů, jsou rodiny, které nesouhlasí s dnešním nastavením politiky rodiny našeho státu, svou volbou tyto rodiny zároveň naplňují svou životní filosofii a každodennost.¹⁷⁰

8.4 Budoucnost domácího a komunitního vzdělávání

Budeme-li se zabývat budoucností těchto směrů vzdělávání, je zřejmé, že jsou čím dál více chápány veřejností a také oblíbenější v řadách rodičů, kteří chtějí kvalitně vzdělávat své potomky. Rodiče, jež se rozhodnou své děti takto vzdělávat, mají více příležitostí vzdělávat se na internetových kurzech či prostřednictvím online programů. Vzdělání pro ně je dnes velmi dostupné. V USA se k dnešnímu dni doma vzdělává přes dva miliony dětí a jejich počet stále stoupá. Někteří z nich však stále kombinují tento způsob vzdělávání s odpoledními kurzy v místních školách. Dále se v zemích USA stává domácí výuka tak populární, že vzdělávání mimo školu je zařazováno i do veřejných škol.¹⁷¹ U nás se zatím nepředpokládá, že by počet dětí vzdělávaných doma měl rapidně stoupat. Alternativní formy jsou však dnes i u nás nadále čím dál oblíbenější. Pokud se zaměříme na Evropu, zjistíme, že největší oblibou se pyšní Spojené království, kde tento způsob vzdělávání souvisí s individualistickou tradicí a hodnotami země, dále zde můžeme shledat vstřícnou legislativu upravující domácí vzdělávání, což má jistě také podíl na růst oblíbenosti této formy. Podobně je na tom Irsko, střední Evropa a Rusko. V Rusku je tato forma volena spíše z důvodů nedostupnosti škol v sibiřských oblastech a také relativní benevolentnost zákonů upravujících vzdělávání v této zemi.¹⁷² Oproti tvrzením o narůstajícím zájmu alternativní výuky zůstávají v této otázce i názory, že domácí vzdělávání čeká spíše úpadek, zejména proto, že dnes společnost velmi dbá na vzdělání, které je oficiální, tedy

¹⁷⁰ Srov. KAŠPAROVÁ, I. *Spolu – Průvodce domácím vzděláváním v České republice*, s. 26-30.

¹⁷¹ *What is the Future of Homeschooling?*. *New America* [online]. [cit. 2019–12–19]. Dostupné na: <https://www.newamerica.org/weekly/edition-218/future-homeschooling/>.

¹⁷² Srov. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*, s. 220-221.

zaměřené na obsah a techniku zkoušek, a upřednostňují se absolventi prestižních univerzit, tyto univerzity si však nemůže dovolit každý rodič.¹⁷³

8.5 Socializace dítěte při domácím a komunitním vzdělávání

Již jsem uvedla, že socializace je proces, kterým se dítě postupně stává vědomou a informovanou osobou a stává se nedílnou součástí určité společnosti, přebírá si za svoje její hodnoty a kulturní bohatství. Současná společnost vnímá vzdělávání jako metodickou socializaci mladé generace, úkolem vzdělání je tedy zaručit občanům dostatečné sdílení pro plnou socializaci. V posledních letech se v domácím vzdělávání z důvodů pochybnosti o správné socializaci, kterou považují autoři jako hrozbu, objevuje větší snaha o sociální kontakt a integraci jedince do společnosti.¹⁷⁴ Jasná společná argumentace proti domácímu vzdělávání se týká právě začlenění dítěte do společnosti, která dle mnoha autorů v takových případech neprobíhá ideálně podle společenských představ. Toto tvrzení zastává mnoho autorů. Především pak rodiče často trápí otázka socializace v případě, že je dítě vyučováno doma. Již z předchozích kapitol je zřejmé, že socializace je proces, který má za úkol začlenění jedince do společnosti, nyní se podíváme na to, zda je možné tuto socializaci u dítěte budovat, pokud nedochází do tradiční školy. V minulosti byly zkoumány případy, kdy bohužel nešťastnými okolnostmi bylo způsobeno oddělení dítěte od lidí, a to již v útlém věku. V některých z těchto případů žilo dítě dokonce mezi zvířaty. Naproti zvířeti se u lidské bytosti zajímáme o specificky lidské vlastnosti, mezi něž můžeme zařadit i to, že dítě potřebuje dlouho po narození péči rodiče, zvíř je mnohem dříve samostatnější. Je dokázané, že těmto dětem byl velmi ztížen další psychický vývoj.¹⁷⁵

„Dítě se učí nejen poznávat svět a zacházet s nástroji a jinými předměty, ale také se učí řeči, styku s lidmi a citovým vztahům s nimi. Omezení, narušení nebo dokonce vyloučení styku s lidmi v dětství vážně narušuje formování člověka.“¹⁷⁶ Tato teze jen potvrzuje, že je velmi podstatné udržovat kontakt s okolím, v němž si dítě osvojuje komunikační dovednosti a budování citových vztahů.

¹⁷³ *What future for 'home education'?. Education, Economy and Society* [online]. 2019 [cit. 2019-01-23]. Dostupné na: <https://education-economy-society.com/2019/02/18/what-future-for-home-education/>.

¹⁷⁴ Srov. BECK, CH. W. *Home Education and Social Integration. Norway*, s. 87-88.

¹⁷⁵ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 33.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 33.

Odborníci i veřejnost v tomto směru často diskutují o socializaci dětí, které se nevzdělávají ve státních institucích. Pokud se vrátíme k tomu, co označujeme jako socializaci, hovoříme zde o procesu, kdy si jedinec osvojuje nějaké kulturní znaky, které mu poté mohou pomoci se v této společnosti lépe orientovat. Je důležité také zmínit, že dítě, které se pohybuje ve školním prostředí, je ve styku s ostatními dětmi, tedy se svými vrstevníky. V tomto případě můžeme o socializaci hovořit jako o vycházení právě s vrstevnickou skupinou.

8.6 Domácí vzdělávání očima dětí

V této podkapitole budu interpretovat nahrávku rozhovoru z cyklu besed J. Duška, filmového a divadelního herce, který je širokou veřejností díky svým úvahám také označován za filosofa naší doby. Beseda se týká právě domácího vzdělávání očima dětí, které jím samy prošly. Jedná se o besedu se třemi studentkami, jež hovoří o svých zkušenostech s domácím vzděláváním. Pro mou práci je zajímavé právě zpětné ohlédnutí dívek, které byly doma vyučovány svými rodiči v době, kdy byla tato forma u nás v rozkvětu. V úvodu videa dívky vyprávějí o tom, jak dlouho a jak přesně u nich probíhala domácí škola a jaké pocity je provázejí při vzpomínkách na domácí vzdělávání. Všechny dívky byly doma vzdělávány maximálně do páté třídy prvního stupně vzdělání, poté nastoupily na gymnázia, a to proto, že se tak samy rozhodly vzhledem k jejich budoucímu odbornému zaměření. Celý rozhovor je plný zajímavých podnětů, vybrala jsem ty, které mi připadaly klíčové vzhledem k danému tématu. Dívky ve videu rozebírají známkování dětí v běžných školách a hovoří také o ústním přezkoušení, které každý rok musely podstoupit ve škole, ve které byly vedeny. Na přezkoušení všechny tři vzpomínají velmi hezky a podotýkají, že nyní jim na školách, které navštěvují, chybí právě ohlédnutí za tím, co za poslední dobu dokázaly. Na domácí výuce tedy vnímají jako kladné především ústní formu hodnocení a individuální přístup. Jako další klady uvádějí například skutečnost, že si samy s rodiči rozhodují, co a kdy se budou učit, navíc vše, co jim jde méně, mají čas opakovat, dokud jim látka není vlastní. Zároveň toto pravidlo platí v opačném případě – pokud je něco extrémně baví, mají prostor se dané věci více věnovat a zabývat se jí více do hloubky, což jsem zmiňovala výše, kdy jsem popisovala možnosti rodičů částečně

měnit dané osnovy učiva. Dle jejich názoru jsou děti ve státních školách často demotivovány tím, že je jim připomínáno, co všechno neumějí, to také souvisí s již uvedenou problematikou známkování. Pokud se vrátíme k socializaci, dívky se shodují, že v tomto směru nestrádaly, naopak měly možnost se více zapojit ve skupinové spolupráci s ostatními dětmi v domácí škole, se kterými se pravidelně stýkaly. Zásadním rozdílem však zůstává fakt, že je učivo baví, zejména proto, že mají možnost všemu opravdu porozumět.

Nyní shrnu zásadní rozdíly domácího a státního vzdělávání vyplývající z rozhovoru. Prvním rozdílem je rozvrh učiva, tedy v tomto případě se nejedná o rozvrh, ale o jistý režim dítěte. Rozdíl je patrný již na začátku každého dne, kdy se dítě probouzí nepravidelně a nemusí absolvovat cestu do školy na přesně stanovenou hodinu. Poté se s rodiči dítě domluví, kdy se budou během dne věnovat konkrétní látce. Dívky zmiňují, že je možné, že v důsledku toho zbývá více sil na odpolední aktivity v podobě různých kroužků. Dalším rozdílem je ono známkování a motivace dětí při učení, v neposlední řadě je třeba zmínit fakt, že každému dítěti trvá řešení zadaných úloh jinou dobu. Jako klíčový vnímám rozdíl vztahu rodičů a jejich dětí v domácím a státním vzdělávání, kdy v tom domácím mají rodiče dle výpovědí dívek pravděpodobně hlubší a velmi upřímný vztah s dětmi.¹⁷⁷

¹⁷⁷ DUŠEK, J. *Duše K – tentokrát očima dětí*. In: Youtube [online]. 1. 10. 2017 [cit. 2020-01-12] Dostupné na <https://www.youtube.com/watch?v=yB6935eEmh4>.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo objasnit základní pojmy, které souvisí s výchovou a vzděláváním dětí mladšího školního věku. Dalším cílem bylo především popsat alternativní možnosti vzdělávání ve světě a v ČR, konkrétně popsat podmínky domácího a komunitního vzdělávání. Tato teoretická diplomová práce má také popisovat vnímání výchovy napříč historií. Díky kapitolám v této diplomové práci, ve kterých se věnuji výše uvedeným pojmům, se mi cílů podařilo dosáhnout. Nejprve jsem se věnovala základním pojmům, které se dotýkají výchovy a vzdělávání, kdy jsem se snažila zachytit smysl a podstatu výchovy a vzdělávání. Zde jsem se pokusila také zachytit rozdíl mezi teorií výchovy a filosofií výchovy. Další kapitoly popisují vztah žáka a učitele v procesu vzdělávání, který je důležitý i v otázce výchovy a socializace. Dále jsem se věnovala funkcím rodiny, která hraje důležitou roli v životě každého dítěte. Poté jsem popisovala funkce školy ve výchově dětí a proces socializace. Stěžejní pro tuto práci bylo zmapování alternativních forem vzdělávání, a to individuálních forem, kam řadíme domácí a komunitní vzdělávání. Zde jsem se věnovala historii těchto způsobů vzdělávání, jejich ukotvení v zákoně a rozšíření ve světě a v ČR. V těchto kapitolách jsem také uváděla důvody, které rodiče vedou k volbě těchto forem vzdělávání. V poslední řadě zde byla popsána socializace dětí, které jsou takto vzdělávány. Socializace dítěte je nejčastěji odborníky i veřejností připomínána jako rizikový faktor u těchto forem vzdělávání.

Výchova byla a bude vždy problematickou otázkou společnosti. V dnešním světě, kdy jsou v čele technologie, je situace ještě mnohem komplikovanější. Pro rodiče je velmi náročné dnes vybrat způsob vzdělávání pro jejich potomky. Již na začátku této práce bylo řečeno, že výchova je proces, který jedince učí žít ve společnosti a jedinec je vychováván v rámci norem jedné nějaké společnosti, tudíž bez ní samotné vychováván být nemůže. Pokud bychom teoreticky učili dítě o společnosti, ale nikdy by s ní nepřišlo do styku, nelze hovořit o výchově. Budeme-li se zabývat předsudky odborníků a společnosti, které se týkají otázek ohledně socializace, můžeme říct, že děti z rodin, které praktikují domácí výuku, docházejí do kroužků a jiných zájmových mimoškolních aktivit častěji v porovnání s dětmi z ostatních rodin. Z tohoto výsledku usuzují, že je potřeba nahradit socializační funkci školy právě častějším stykem

s vrstevníky, ale i s mladšími a se staršími jedinci. Otec z rodiny, která žije v našem městě a o které jsem se již zmínila v úvodu práce, tuto teorii jen potvrzuje. Říká, že je důležitý každodenní kontakt jeho dětí s jinými lidmi, a to z důvodu komunikace s nimi a z důvodu správného začlenění se do skupiny a poté do společnosti. To platí i o setkávání se s vrstevníky, ale i s mladšími a staršími jedinci.

Studie domácího a komunitního vzdělávání jako relativně nových možností vzdělávání v našem vzdělávacím systému, mi otevřela oči. Před zkoumáním těchto skutečností a především okolností, které doprovázejí tyto formy vzdělávání, jsem byla zásadně proti nim. Nyní jsem schopna situaci vnímat z úplně jiného hlediska. Již si nemyslím, že státní škola je pro každé dítě nejlepší a zastávám názor, že pro některé rodiny je tato forma lepší volbou. Důležité však dle mého názoru je, mít jako rodič potřebné vzdělání a reálnou představu o tom, jak bude domácí škola probíhat v jejich případě. Rozhodně se nyní přikláním k domácímu vzdělávání, avšak zdůrazňuji, že je vhodnou formou pouze pro některé rodiny. Pokud se rodina odváží k takovému kroku, měla by dle mého názoru mít jasnou představu o tom, jak bude postupovat v následujících letech. Také by rodina měla mít předem připravenou půdu pro tuto formu vzdělávání, tím mám na mysli především aby věděla, jaké jsou podmínky domácího vzdělávání. Je dobré pohybovat se v komunitě rodin se stejnými výchovnými představami. Také je důležitá komunikace se školou a s jejími pracovníky. Již jsem zmínila i důležitost kontaktu s vrstevníky a jinými lidmi, které by měl rodič dokázat dítěti zajistit.

Nyní jsme se ocitli v situaci, kdy se stala tato otázka velmi nečekaně aktuální pro drtivou část společnosti. Vzhledem k šíření nebezpečné nákazy bylo v posledních dnech uzavřeno na celém světě desetitisíce škol a univerzit. Žáci a studenti se tak vzdělávají nyní ve svých domovech, a to bez učitelů. V této situaci jim školy poskytují různé materiály pomocí elektronických zdrojů a komunikují s žáky přes sociální sítě. Je to pro většinu žáků, studentů a rodičů nová situace. Pokud se zaměříme na rodiče, můžeme pozorovat zejména na sociálních sítích časté stížnosti ohledně této situace, kdy tvrdí, že tuto situaci nejsou schopni zvládnout, a to s ohledem na zajištění domácnosti, stravy pro žáky a zároveň kontroly nad vyučováním. Zároveň je zde důležitá skutečnost, že většina rodičů nyní pracuje z domova, což situaci ještě více komplikuje. Co se týká situace v ČR, vláda vydala nařízení uzavření škol a univerzit, které je platné

od 11.3. 2020, a které bude zřejmě trvat minimálně do konce dubna tohoto roku. Tyto odhady jsou nyní předčasné a nikdo neví, jak dlouho bude tato situace ve skutečnosti trvat. Vláda zároveň apeluje na učitele, aby vzali v potaz právě skutečnost, že rodiče nyní pracují z domova a zároveň se podílejí na vzdělávacím procesu často i několika dětí různého věku, proto by měli dětem zasílat splnitelné úkoly, které jsou zejména opakující a jsou v rámci základního učiva, tedy jsou vynechány výchovy. Maturitní zkoušky se pravděpodobně odloží a žáci na základní školy do prvních tříd budou přijímáni bez jejich přítomnosti.

Z rozhovorů s některými rodiči jsem zjistila, že přístupy škol se různí. Někteří žáci mají na každý den pevně daný rozvrh činností, které musí zvládnout, jiné školy dávají žákům práci například na celý týden a je už jen na nich samotných, kdy úkoly splní. Děti také zjistily, že když mají rychleji hotovo, mají víc času na své vlastní aktivity. Z některých výpovědí jsem také pochopila, že zpětná vazba je často minimální. Někteří učitelé více používají možnosti dnešních technologií a pravidelně s žáky uskutečňují skupinové videohovory. Všichni se shodli na tom, že první týden po uzavření škol byl na žáky a rodiče vyvíjen ze strany škol velký tlak a množství zadaných úkolů se nedalo v domácím prostředí zvládnout, avšak nyní se situace zlepšila a po apelu vlády je úkolů méně. Myslím, že jsou tyto problémy způsobeny především tím, že i pro školy a učitele je tato situace nová a bude chvíli trvat, než nalezneme nějaký vhodný a stálý způsob této domácí výuky.

Ve světě je situace podobná a v současné době uzavírají státy postupně školy a univerzity a děti se budou vzdělávat doma. Zahraniční zdroje uvádějí, že nyní je na světě v domácím učení zhruba 800 milionů dětí. Po celém světě jednotlivé vlády jednají téměř denně o budoucnosti vzdělávání, a to například o tom, jak budou probíhat zkoušky nebo přijímací řízení na školy a univerzity.

V současné chvíli nikdo přesně neví, jaké budou mít tyto skutečnosti dopady na společnost a na školství jednotlivých zemí. Je to velká zkouška pro nás všechny, pro učitele, žáky, ale i rodiče.

Vzhledem k tomu, že tyto formy jsou u nás docela nové a nejsou příliš diskutované, je na místě stále studovat tuto formu vzdělávání, a to nejen na teoretické úrovni, ale především přímo v rodinách, kde tato výuka probíhá. Tato práce by mohla být

užitečná pro rodiny, které tyto formy zvažují aplikovat nebo pro školy, které nemají s domácím vzděláváním příliš mnoho zkušeností.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné publikace

ARISTOTELES, *Politika*. Praha: OIKOYMENH, 2019. ISBN: 978-80-7298-360-5.

BASL, J.; MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.

BECK, CH. W. *Home Education and Social Integration*. Norway, 2008. ISSN 1399-5510.

BENDL, S. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy: úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

DANEK, J. *Úvod do filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-011-2.

HAGER, F. P. *Platon a platonismus v dějinách výchovy*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 3-258-03053-7.

HÁNA, D.; KOSTELECKÁ, I. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7290-994-0.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

- HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. 2. opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002. ISBN 80-7298-048-3.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
- JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.
- JEDLIČKA, R. (ed.) *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.
- JŮVA, V.; JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.
- KAŠPAROVÁ, I. *Spolu – Průvodce domácím vzdáváním v České republice*. Praha: Akamedia, 2019. ISBN 978-80-972769-4-2.
- KARNS, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KOMENSKÝ, J. A. *Cesta světla*. Blansko: ALMI, 2009. ISBN 978-80-904344-2-4.
- KOMENSKÝ, J. A.; PATOČKA, J. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. ISBN neuvedeno.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann, 1995. ISBN neuvedeno.
- KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRÁTKÁ, J. *Aktuální otázky teorie výchovy: Teoretická východiska, výzkumné nálezy a závěry pro praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5727-2.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vl. n., 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.

- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- MELGOSA, J.; POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, 2003. ISBN 80-7172-613-3.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. 34 sv. Řím: Křesťanská akademie, 1987. Studium (Křesťanská akademie v Římě). ISBN neuvedeno.
- PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha: Karolinum, ISBN 80-04-25390-3.
- PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. V Praze: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.
- PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-339-1.
- PATOČKA, J.; CHVATÍK, I.; KOUBA, P. *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, J. POLÍVKA, J. *Platónova péče o duši a spravedlivý stát*. Praha: Oikoymenh, 2012. ISBN 978-80-7298-476-3.
- PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-28-3.
- PLATÓN. *Zákony*. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-31-3.

- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, J. *Česko-anglický pedagogický slovník: Czech-English dictionary of education*. Praha: ARSCI, 2005. ISBN 80-86078-50-7.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- SINGLY, F. de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (Prague, Czech Republic). ISBN 80-85866-33-1.
- SKARUPSKÁ, H. *Filosofie a teorie výchovy, Studijní opora*. Praha: Hnutí R, 2016. ISBN 978-80-86798-70-7.
- STROUHAL, M. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
- SVOBODA, J.; JOCHMANNOVÁ, L. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.
- TOMÁŠEK, F. *Pedagogika: Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*. Brno: Nibowaka, 1992. ISBN 80-901294-0-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd., Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H.; BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

Knihy Mojžíšovy. Přeložil Alexandr FLEK. Praha: Biblion, 2002. Nová Bible kralická.
ISBN 80-902458-7-0.

Česká filosofie a filosofie výchovy: monografie pedagogů a doktorandů filosofie. Praha:
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7290-876-9.

Příruční slovník naučný. IV. díl, S-Ž. Praha: Academia, 1967. ISBN 21-047-67.

Elektronické zdroje

A brief history of homeschooling. Coalition for responsible home education: advocating for homeschooled children [online]. Canton: The Coalition for Responsible Home Education, 2019 [cit. 2019–12–23]. Dostupné z WWW:
<https://www.responsiblehomeschooling.org/homeschooling-101/a-brief-history-of-homeschooling/>

An Introduction to Homeschooling. Coalition for responsible home education: advocating for homeschooled children [online]. Canton: The Coalition for Responsible Home Education, 2019 [cit. 2019–12–23]. Dostupné z WWW:
<https://www.responsiblehomeschooling.org/homeschooling-101/a-brief-history-of-homeschooling/>

Asociace domácího vzdělávání [online]. [cit. 2020-01-19]. Dostupné z WWW:
<http://www.domaciskola.cz/>

BADMAN, G. *Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England* [online]. London: The Stationery Office, 2009. [cit. 2020-01-27].
Dostupné z WWW: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/328186/Review_of_Elective_Home_Education_in_England.pdf

DUŠEK, J. *Duše K – tentokrát očima dětí*. In: Youtube [online]. 1. 10. 2017 [cit. 2020-01-12]. Dostupné z WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=yB6935eEmh4>

MŠMT ČESKÁ REPUBLIKA. *Informace a doporučení o individuálním vzdělávání 561/2004 Sb.* 2004. [online]. [cit. 2020-01-19]. Dostupné z WWW:
<http://www.msmt.cz/file/46873/>

What is the Future of Homeschooling?. New America [online]. Washington: New America, 2019 [cit. 2019–12–19]. Dostupné z WWW:
<https://www.newamerica.org/weekly/edition-218/future-homeschooling/>

What future for 'home education'?. Education, Economy and Society [online]. 2019 [cit. 2019–01–23]. Dostupné z WWW:
<https://education-economy-society.com/2019/02/18/what-future-for-home-education/>

Abstrakt

ŠAFRÁNKOVÁ, N. Fenomény filosofie výchovy: Výchova a svoboda. Domácí a komunitní vzdělávání. České Budějovice 2020. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

Klíčová slova: teorie, filosofie, výchova, vzdělávání, edukace, teorie výchovy, filosofie výchovy, rodina, škola, individuální vzdělávání, domácí vzdělávání, komunita, komunitní vzdělávání, socializace

Práce se zabývá problematikou alternativních forem vzdělávání, konkrétně domácím a komunitním vzděláváním. První část práce objasňuje klíčové pojmy a pojednává o soudobých teoriích výchovy. Dále pojednává o výchově z hlediska filosofie a snaží se o zachycení podstaty výchovy. Dále popisuje rodinu jakožto výchovného činitele a její funkce ve výchově. Tímto způsobem je v práci popisována i škola a její funkce ve výchově. Práce zde hovoří o prvostupňovém vzdělávání. Druhá část je věnována alternativním formám vzdělávání, a to individuálnímu vzdělávání. Objasňuje tento pojem a popisuje domácí a komunitní vzdělávání ve světě a v České republice. Dále práce uvádí kladné a záporné stránky těchto forem vzdělávání. Poslední kapitoly se věnují problematice socializace dětí v rodinách, ve kterých jsou děti vzdělávány doma.

Abstract

Phenomena and philosophy of children's upbringing: The nurture and freedom. Home and community-based education.

Keywords: theory, philosophy, upbringing, teaching, education, theory of upbringing, philosophy of upbringing, family, school, individual education, home education, community, community education, socialization

This thesis deals with alternative forms of education, particularly with home education and community learning and development. The first part of the thesis defines the key terms and deals with contemporary theories of upbringing. The thesis also deals with the philosophical point of view of child's upbringing and tries to pin down the principle of upbringing. Furthermore it describes a family as a medium of child's upbringing and describes its functions. In the same way a school as an institution and its function in child's upbringing are described. The thesis discusses primary education. The second part of thesis is dedicated to alternative forms of education, mainly the individual education. The thesis explains the term individual education and describes the home and community learning and development in the Czech Republic and throughout the world. Furthermore the thesis brings up advantages and disadvantages of such forms of education. The last part deals with the children's socialization within families, which bring them up at home.