

ŠKOLA, NEBO DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ? Teoretická komplikace jedné praktické otázky

Stanislav Štech

Anotace: Stať je polemikou s článkem V. Mertina podporujícím domácí vzdělávání (DV) jako účinnější alternativu školního vzdělávání.

Autor polemiky nejprve školní vzdělávání i jeho kritiku zařazuje do širšího kontextu historického vývoje moderní společnosti preferující stále více hodnoty individuality, autonomie a uspokojování jedinečných osobnostních potřeb. Prosazování DV je součástí tohoto vývoje. Neklade si však podstatné otázky po funkcích a povaze školní formy socializace.

Kriticky hodnotí opozici rodiny jako optimálního prostředí pro vývoj i vzdělávání dítěte a školy jako ohrožující odosobněné instituce neefektivního vzdělávání. Ukazuje, že rozdíly mezi funkcí primární socializace v rodině a sekundární socializace ve škole a jejich zvládnutí jsou nezbytnou podmínkou pro zdravý vývoj dítěte.

Dokládá také, že efektivnímu vzdělávání ve škole nebrání složitější sociální svět školní třídy, ani orientace vyučování na dekontextualizaci poznávací činnosti.

DV tak představuje náhradní variantu, nikoli plnohodnotnou alternativu školního vzdělávání.

Klíčová slova: domácí vzdělávání, primární a sekundární socializace, podmínky účinného učení, dekontextualizace v učení.

Bezprostředným podnětem pro vznik této stati je rostoucí počet hlasů v médiích i v odborných časopisech (např. Mertin 2003a, 2003b) navrhuujících domácí vzdělávání jako lék na neduhy vzdělávání ve škole. Řešení svůdně svou jednoduchostí staví do opozice rodinu a školu a z této konfrontace škola vychází jednoznačně negativně.

Vyvolává však řadu otázek, které ve vyjádřeních podporujících DV nejsou kladeny. Především je to otázka po povaze socializace a její souvislosti s proměnami společnosti v historii až po dnešek. Dále je to otázka, jestli rodina a škola mají v socializaci stejnou funkci a zda ji plní stejným způsobem. A konečně, je nutné položit si také otázku, jaké jsou vlastně cíle a podmínky efektivního vzdělávání.

1. Širší kontext problému

Posuzovat fungování kterékoli společenské instituce je nutné v rámci proměn celé společnosti. Sociologové (např. Durkheim 1975, Berger, Luckmann 1999, Giddens 2000) upozorňují, že rozvoj tzv. moderní společnosti (tedy té, která v posledních zhruba 150 letech postupně vytlačila tzv. tradiční společnost) charakterizuje značný důraz na jedince a jeho autonomii. Do popředí se dostává hodnota mezosobních vztahů, ve kterých lidé žijí a které v co největší míře individuálně spoluvytvářejí. Možný (1990) zdůraznil, že hodnota podřízení neosobním principům či nadosobním celkům (solidarita ve jménu „vyšších“ hodnot) ustupuje do pozadí. Do popředí se naopak zejména ve 20. století dostává jedinec,

jeho autonomie a individualita (Durkheim hovoří o vztahové rodině, jejímž úkolem je vytvořit prostor pro rozvoj individuality každého jejího člena, a de Singly ukazuje, jak celková psychologizace sociálního života, včetně praktik výchovy dětí, ovlivnila i vztah k jejich školní socializaci; srv. de Singly 1999).

Nejvyhroceněji pojmenovává stav pozdní moderní společnosti sociolog Elias, který o ní neváhá hovořit jako o „společnosti individuí“ (1991). Ukazuje, že je výsledkem dlouhého civilizačního procesu, v jehož průběhu lidé interiorizují stále více prvků vnější regulace svého života ve společnosti. Vnější regulace omezujícími zákazy, příkazy, vnějškovými rituály je stále více nahrazována autoregulací a fungováním psychologických procesů a instancí (svědomí, vděk, sebekontrola i nové potřeby jako seberealizace atd.).

Podle Eliase přetrvávají dva základní způsoby (mody) socializace, kterými se člověk v moderní společnosti stává autonomním jedincem. Nazývá je formami individuality. První se řídí podle logiky schopností a výkonu (jedinec je definován podle vlastních výkonů a zásluh určených vnějšími normami) a druhou ovládá logika osobnostní (vztahově rozvojová – jedinec je definován kvalitou a bohatostí svých vztahů určených individuálními zvláštnostmi a potřebami). Obě formy se přitom v uplynulém století sváří, jednou nabude vrchu jedna z nich, jindy druhá. Někdy lze dokonce pozorovat i v jedné generaci jejich střídání (de Singly ve své studii chování francouzských rodičů ke škole v 90. letech minulého století upozorňuje na zvláštní oscilaci: rodiče střídají školy „alternativní“, osobnost rozvíjející, „hrové“ nebo i DV se školami „výkonovými“; in de Singly 1996). Západní společnost preferující výkon samozřejmě vede k tomu, že i lidé upřednostňující socializaci zaměřenou

primárně na osobnostní rozvoj dítěte nemohou neuvažovat o její výkonové efektivnosti.

Položme si však otázku, proč vůbec školní forma socializace vznikla a zda se dnes již vyčerpala. V této oblasti máme k dispozici jen práce historiků a historických demografů (např. Ariès 1960, Shorter 1972).

Historicky vznikly zárodky školní formy socializace v raném novověku (na přelomu 15. a 16. století) a ta se rozvinula do své známé podoby koncem 18. století. V 19. století pak došlo především k jejímu rozšíření na všechny vrstvy obyvatelstva a postupně ve 20. století i k jejímu neustálému prodlužování (srv. Ariès 1960, česky stručně Štech 1997). Důvody jsou následující:

- *Změna způsobu reprodukce společnosti* vyvolala urbanizaci a postupné vytrhávání členů rodiny z jejího lůna, aby mohli zajišťovat mimo ni její přežití. To vedlo i k nutnosti vychovávat a připravovat děti do života jinak než sdílením života v rodině a s rodiči. Význam školy oceňuje A. Adler takto: „*Školy vznikly proto, že rodina nebyla schopna vychovat děti tak, aby to odpovídalo sociálním nárokům života – škola představuje rozšíření rodiny a právě v ní se do značné míry utváří povaha dítěte a právě v ní se děti učí čelit problémům života*“ (Adler 1999, s. 118). Změnila se dnes situace natolik, abychom mohli seriózně doporučovat domácí vzdělávání jako alternativu školního vzdělávání?
- *Potřeba ochrany dítěte a uvědomění si jeho zranitelnosti a zvláštních potřeb* byla vyvolána i změnami ideologickými (církevní tlaky na zvýšenou péči o děti i filozofie moralizátorů, jako byl J. J. Rousseau) a také lepším poznáním dítěte právě díky škole (uvědomění si věkových zvláštností, vznik jakési laické psychologie ontogeneze; vše in Ariès 1973).

Samo „dětství“ jako chráněný čas a prostor je tak sociálně-historickou konstrukcí vzniklou coby ochrana před jejich možným zneužitím ve světě praktického života a před svévolí jednotlivců (ať už rodičů nebo jiných dospělých). Posunula se dnes společnost natolik, že snad existuje menší nebezpečí, že děti budou zavaleny světem pragmatických hodnot dospělých? Přežila se instituce školy jako významného, možná klíčového *místa dětství* (někteří psychologové upozorňují, že právě o dětech, které musejí v rozvojových zemích brzy pracovat a nechodí do školy, automaticky říkáme, že „nemají žádné dětství“)?

- *Potřeba efektivnosti vzdělávání dětí*, kterou můžeme označit jako nutnost rychle, úsporně, v jakési jednotě osob, času a místa předat základní, pro život ve společnosti potřebné poznatky a dovednosti (zpočátku především trivium). Je dnes situace – zejména díky rozvoji informačních technologií a zvyšující se vzdělanosti i pedagogické kultivovanosti většiny obyvatel – natolik příznivá, že není nutné v takové míře uvažovat o expertsky kvalifikovaném výběru učiva, didaktické přípravě a osobnostní kultivaci vzdělavatelů?
- *Potřeba vytvářet soudržné společenství* (národní státy), které při vzrůstající sekularizaci a snižujícím se vlivu církve – a dnes i při stále větší atomizaci společenského života a jeho individualizaci – nutně vyžadují nějaká „pojítka“. Školní docházka s její normalizační a disciplinační funkcí hraje v tomto procesu významnou

roli. Z psychologického hlediska lze ovšem tuto funkci formulovat následovně: tato „normalizace“ není samoúčelná. Škola nabízí dětem společně odkazové prvky, tedy poznatky a hodnoty, které musejí sdílet všichni členové společenství, mají-li si navzájem aspoň trochu rozumět a má-li společenství přežít. Změnila se situace v globalizujícím se světě natolik, že není třeba klást zvláštní důraz na školní formu vzdělávání a lze ji v souladu s procesem atomizace nahradit domácími miniškolami?

Na uvedené otázky nemáme odpovědi podložené empiricky doloženými argumenty prostě proto, že takové otázky si musíme nejprve vůbec položit. To však psychologové většinou nedělají, a tak náznaky odpovědí nacházíme spíše u filozofů nebo sociologů (Corsaro; Miller 1992).

Škola jako typická, až emblematická instituce z vnějšku vnucovaného řádu a regulace je podrobována poměrně ostré kritice už více než 100 let. Tato kritika se ve svých základních bodech opakuje: škola stojí na autoritativních pravidlech, nerespektuje individuální potřeby žáků, a proto je vzdělávání v ní nedostatečně účinné. Asi nejvýrazněji se školou sdílí osud oblíbeného terče kritiky ze strany stoupenců vztahové formy individuality další „donucující“ instituce: psychiatrické kliniky, instituce sociální péče, armáda a vězeňství (Foucault 2000). Uvedená kritika vyústila v 60. a 70. letech minulého století do proudu nazývaného *de-institucionalizace*.¹

Naším čtenářům, zejména z oblasti klinické, je znám spíše pod označením *anti-psy-*

¹ Jen na okraj připomenutí, že tento trend je původně nesen levicovou ideologií osvobození (emancipace) utlačovaných jedinců z područí kapitalistického státu a jeho nástrojů, včetně „ideologických nástrojů“ (L. Althusser). V současnosti se této myšlenky zmocňuje liberální individualismus, který ji přeměnil v obecný nárok individua na právo na sebevyjádření proti jakémukoli státu a omezování institucemi – ovšem už bez onoho solidárního ctosy přítomného v myšlenkových proudcích 60. let.

chiatrie. S rizikem zjednodušení lze říci, že podstatou je přesvědčení, že léčebný proces je účinnější, když neprobíhá v instituci, která pacienta izoluje od jeho obvyklého prostředí a uzavírá ho v neosobním světě, kde je podrobován hromadným procedurám, resp. uniformním léčebným postupům. Řešením je snaha nabídnout pacientovi individualizovaný program, který mu umožní léčit se v „přirozeném“ prostředí.

Ve školství je tento trend znám pod názvem klíčové práce vydané na začátku 70. let 20. století vůdčí osobností tohoto hnutí I. Illichem jako „odškolnění“ společnosti (Illich 2000). Illich radikálně kritizuje školní vzdělávání jako nevhodné pro současnou společnost: je neúčinné a formalistní (poznatky získané v jeho průběhu jsou nepoužitelné pro život v dynamicky se měnící společnosti, v níž jsou dostupné nové a nové zdroje informací), nedává prostor pro rozvoj osobnosti (tj. autentické a odpovědné individuality) atd.² Je zřejmé, že i požadavek na rozšíření DV je nesen pochopitelnou snahou proměnit školy – obří továrny, které vznikaly ještě v druhé polovině minulého století, v prostředí jedinci přívětivější (dílny poznávání). Otázkou je, zda tyto snahy nevyužívají v poněkud zkratkovitá řešení.

Argumenty pro širokou podporu DV u nás („bez jakýchkoli předběžných omezení“; srv. Mertin 2003a, s. 16) se zdají být podobné. Sledují individualistickou logiku: „domácí vzdělávání přispívá k různosti osobností, podporuje jedinečnost každého dítěte. V tom spatřuji jeho přínos i z hlediska společnosti“ (cit. d., s. 17). Vřazují se tak se zpožděním do proudu „odškolně-

ní“, resp. od-institucionalizování sekundární socializace.

Nechci zpochybňovat zákonnou možnost využívat v dobře odůvodněných případech také formu DV. Jde mi jen o to zvážit kvalitu argumentů, o které se opírají teze stoupců DV. Jeho jednostranná podpora totiž nepřímou přispívá k dehonestaci školy a školní socializace: nedoloženým zobecňováním („současná/někdy: česká škola stále nemá dostatečné nástroje ...“, idem), zlehčováním významu didaktiky a pedagogické kvalifikace („zahraniční výzkumy přesvědčivě ukazují, že i rodiče s nižším vzděláním dovedou své dítě k výsledkům nad průměrem populace“, cit. d., s. 17), ale také velmi zúženým chápáním socializace, zejména socializace sekundární („socializace znamená, že se učíme vycházet s druhými lidmi“, idem). Domnívám se, že tato kritika školy není založena na pochopení a vzhledu do povahy a funkce institucionální socializace.

2. Metodologická obezřetnost je na místě

Při každém srovnávání (a argumenty ve prospěch DV komparativní analýzou *eo ipso* jsou) je vhodné postupovat korektně a metodologicky obezřetně. Mertin tak ve svých dvou textech zdánlivě činí. Je to však obezřetnost povýřce deklarativní. Dozvídáme se, že je důležité „neporovnávat účelově“, protože i rodina může být špatná a působit negativně (o tom, že škola může působit blahodárně a pozitivně se už nedočteme; srv. Mertin 2003b, s. 408). V dalším textu se pak již objevují jen zobecňující výroky typu: „rodinné prostředí (na rozdíl od

² Jsme tak svědky snahy najít nekomplikované, zkratkovité řešení napětí mezi omezujícími tlaky společnosti a potřebou individuálního sebevyjádření – jedince se má „vyhnout institucím“, resp. minimalizovat jejich tlak. Elias ovšem takové řešení označuje jako „výchovný romantismus“, jako výraz touhy „žít klidně a sladce bez vnějších nátlaků“ vedoucí k hledání „enkλάβ, v nichž bude sociální život snazší a jednodušší“ (Elias 1991).

školy – pozn. S.Š.) *nabízí dítěti vřelou a akceptující atmosféru*“ (cit. d., s. 415). V druhém textu opět na úvod zaznívá deklarace vědecké korektnosti, kdy je další rozvoj a šíření DV vykládán zájmem o hledání odpovědi „opatrným zkoušením a ověřováním“. To je dále zesíleno obavou, že „na úrovni celospolečenské by mohl prudký rozvoj DV destabilizovat samotné základy vzdělávacího systému. Jediné řešení je učinit školu přitažlivou pro děti všech vrstev“; (srv. Mertin 2003a, s. 16). Bohužel, autor nena značuje důvody takové hrozby, ani se neza bývá analýzou žádoucích kroků ke zkvalitňování školního vzdělávání. Následuje naopak dlouhý výčet nevýhod školního vzdělávání obecně.

Domácí vzdělávání jako forma základního vzdělávání tedy stojí na nevyčíslených premisách: rodina je institucí příznivou pro vývoj dítěte (proč tedy do ní nepřesunout i jeho vzdělávání) a škola vystupuje spíše jako ohrožující noxa. Tahle základní figura výkladu je ovšem nejzávažnějším problémem. Právě ji by bylo třeba kriticky rozebrat a nepovažovat ji za axiom.

Rodině se nediferencovaně přisuzuje osobně angažovaný, „jedinečně pozitivní“ vztah rodičů k dítěti, jeho „vřelá akceptace“ a jakási totální disponibilita rodiče (při vzdělávání jednoho dítěte neexistují „ztrátové časy“ jako ve škole). Svě dítě navíc rodič mnohem lépe zná z minimálně šestileté intenzivní zkušenosti. Nechci se pouštět do debat o tom, že zdaleka ne všichni rodiče vyhovují těmto idealizovaným kritériím. Nemám teď na mysli jen patologické či dysfunkční rodiny. Minimálně dva obory nám totiž naznačují, že právě onen **afektivně těsný vztah k vlastnímu dítěti může být naopak na překážku jeho zdravému vývoji** v období sekundární socializace.

Prvním je psychoanalýza, která na problému oedipské triangulace ukazuje nezbytnost

rozbití duálního vztahu s matkou a zvládnutí vztahu zprostředkovaného dalšími osobami a neosobními zákony pro příznivý vývoj jedince směrem k jeho emancipaci a autonomii. Dítě potřebuje pevnou strukturaci míst, osob a rolí, *v níž nedochází ke konfúzi*, tj. k zaměňování rolí (matka není osoba, kterou mohu vlastnit, není to ani učitelka, tak jako učitelka nemůže být matkou nebo kamarádkou či partnerkou; srv. pro roli pedagoga text J. Filloux 1999). Někteří rodiče, kteří byli nuceni po omezenou dobu vzdělávat své dítě sami doma, ostatně vypovídají o nepříjemném rozporném pocitu ze současného zvládnutí afektivní role matky a role náročné učitelky. Základním problémem je obtížné zvládnutí obou rolí v jedné osobě (Pokorná 2003).

Druhým oborem je sociologie (Berger; Luckman 1999) a psychologie výchovy (např. Rochex 1995). Jejich práce ukazují, že úkoly primární socializace jsou jiné než funkce socializace sekundární. První silně podmiňuje druhou: vytváří základní figury internalizace norem a zákonů jednání. Avšak – zjednodušeně řečeno – první identifikace proběhlé v primární socializaci v rodině volají po zkoušce ohněm sekundární socializace. Hovoří se dokonce o potřebě procesů dez-identifikace a re-identifikace (Rochex 1995). Škola umožňuje dítěti vytvořit si i jinak strukturovaný pohled na sebe sama a na svět kolem, než to dělá uzavřenější prostředí rodiny. „*Ve vztahu ke škole tedy patrně dítě rozvíjí nově svou identitu tak, jak by k tomu v rodině nedošlo, a tím se odpoutává od rodinných identifikací a emancipuje se od rodiny*“, říká na základě empirického výzkumu výpovědi žáků ZŠ o tom, „jak se učí“, Rendl (Rendl in PSŠE 1995, s. 152). Dítě vycházející z rodinných identifikací je v socializaci mimorodinně testuje a třeba i neguje (i když jen dočasně nebo částečně). A je to proces, kdy se i v této negaci musí

o něco opírat (právě o rodinný svět, strukturu a logiku jeho vztahů atd.). Rodinu tedy potřebuje, aby se mohlo dále rozvíjet *právě mimo ni*.

Škola zase není jen místem plným anony-
mity, ztráty odpovědnosti, neosobních kon-
taktů s učitelem a ohrožení, jako je šikana
či stres, nebezpečí drog atd. A také neefek-
tivních ztrátových časů a hromadné výuky
vedoucí k slabým výsledkům. Otázka, kte-
rou je třeba si položit, zní: **V čem je jedi-
nečnost a nezastupitelnost školní sociali-
zace?**

Odpověď je nasnadě: na rozdíl od rodiny
a mimoškolního světa, v němž probíhá také
velmi cenné učení a výchova, je škola insti-
tuce, která **učí podřizovat se neosobním
zákonům a s tímto podřizováním se vyro-
návat**. Pracuje s poznáním jinak, než se pra-
cuje v rodině. Staví na diskurzivním způso-
bu předávání poznání, který se liší od
způsobu imitativně praktického; **učí forma-
lizovat a cenit si formy a nejen obsahu
a bezprostředního užítu osvojovaného**.
Distance školního poznávání od jeho prak-
tického užítí je potřebná. Často proklamo-
vané „spojení se životem“ totiž hrozí tím, že
se poznávání nebezpečně brzy zredukuje na
soubor praktických rad a dovedností.

Těžko si navíc představit, jak budou rodi-
če v tolika rozmanitých předmětech hledat
v pokročilejším učivu praktické příklady
a kontexty osobního užítí. Ty totiž zkrátka
nejsou: vyšší matematika nebo sofistika-
vané literární žánry se neučíme proto, abychom
je použili k řešení praktických problémů
vlastního života. Učíme se je pro „gymnasti-
ku“ myšlení, pro estetický zážitek (je např.
známo, že bez formalizovaného „instruová-
ní“ člověk neumí ocenit kvality výtvarného
díla nebo zažít hudební prožitek) a pro po-
vědomí o společné kultuře.

Je možné, že rodina i škola předávají dí-
tetě stejné obsahy. Teprve ve škole však dítě

zjišťuje, že nejde jen o rodinnou specifiku,
ale o obecněji platné hodnoty a poznatky.
Vztahování předávaných poznatků pouze
k aktuálnímu užítí z nich dělá nástroj činnos-
ti, jejíž cíl leží mimo poznání samo.

Škola je dosud jediným místem, kde se
dítě systematicky učí rozvíjet poznání pro
další (hlubší) poznání. Proto např. Bourdieu
(1980) připomíná, že v životě mimo vzdělá-
vací instituci se učíme převážně *nápodobou
praktického jednání* a postojů, zatímco ve
škole se učíme převážně *podle modelů*.
A modely se nenapodobují – ty se analyzují,
verifikují, převádějí do formalizovaného ja-
zyka se všemi jeho omezeními a normami
(pravidly, zákonitostmi) vlastními poznáva-
cí činnosti v dané *disciplíně*. A to už vyža-
duje speciální přípravu vzdělavatele.

Navíc naplnění dvojediného významu
„disciplíny“ (*obor vědění i kázeň*) může op-
timálně zajistit jen instituce školy. Ta obě
funkce spojuje v jednom: má podmínky pro
to, aby uplatňovala *neosobní* pravidla spe-
ciálního poznávání na všechny a k tomu má
a umí uplatňovat i kázeňské prostředky. Je
samozřejmé, že ideálním případem discipli-
nace je hluboká vnitřní motivace učícího se
poznávacím zájmem. Aby však mohl vznik-
nout, musíme zajistit elementární podmín-
ky, jako je „zklidnění těla“, soustředění na
práci a vůbec vtažení dítěte do činnosti. Tepr-
ve v ní se může zrodit jeho poznávací zájem
(např. *dítě musí nejprve počítat, aby poté
pochopilo pojem čísla*; srv. Rendl 1995).

Škola je tedy instituce nové disciplinace
dítěte nezbytné k jeho další přípravě na vstup
do kultury. To nevylučuje jednotlivé přípa-
dy, kdy škola toto své poslání plní špatně,
nebo dětem dokonce ublíží. Systémově však
jde o speciální prostředí chránící dítě před
předčasným ponořením do světa „praktické
obživy“. Je také dosud nejefektivnějším ná-
strojem, jak zvládat iniciaci dítěte do velké
šíře oborů lidského vědění. Jen obtížné si

lze představit rodiče, který zejména na vyšších stupních škol efektivně zvládá výuku ve všech předepsaných, a tak různých předmětech na žádoucí úrovni. Vzdělávání ve všech předmětech jednou či dvěma osobami je pokusem o romantický návrat do doby před dělbou práce na poli poznání a umění. Obávám se, že i úroveň obsahu a náročnost učiva by tomu odpovídaly.

Pro rodiče musí být opravdu nesmírně obtížné, což dosvědčují naše empirické výzkumy, zajistit doma nutnou disciplinaci, když současně prožívají hluboce osobní, afektivní a poznáním detailních osudů vlastního dítěte zatížený vztah (Štech; Viktorová 1993, Štech; Viktorová 2001, zejm. s. 84–91, Holoubková 2003). Vzniká tak nejčastěji dvojí situace. První, kdy obrazně řečeno je obtížné člověku příliš důkladně znajícímu jiného člověka (jeho osud, citlivá místa i slabiny) být spravedlivým a nesmlouvavým soudcem. Vždycky totiž najde „polehčující okolnosti“, ba dokonce důvody, proč nebýt náročný a proč až příliš přizpůsobit neosobnost pravidel individuální potřebě dítěte. Druhá, kdy naopak síla osobního pouta a absence neustálého srovnávání s jinými dětmi (dovolující přiměřeně relativizovat požadavky na dítě a variovat metody práce) vede k příliš tvrdému a nesmlouvavému chování.

Nepochopení školy je současně i nepochopením rodiny. Zavedením povinné školní docházky nedošlo pouze k vytržení dítěte z rodiny a k hrozbě jeho odcizení rodičům či k ohrožení jeho vývoje. Naopak, díky škole se vytvořil **nový vztah** rodičů k dětem.

A to, jak dítě obstojí ve škole, se stalo významnou součástí jeho osobní identity i důležitým znakem funkce rodiny.

Devalvováním a posunem v rolích školy by se vážně zasáhlo i do fungování rodiny. Ta je jako intimní, afektivně řízený prostor definována vlastně především ve vztahu k vnějším sociálním institucím státu. Intimitu rodiny můžeme konstruovat a prožívat jedinečně v kontrastu, *proti* veřejnému prostoru institucí. V tomto duchu se dá říci, že moderní rodina existuje do značné míry díky škole (Ariès 1960, de Singly 1999). Je pouze prvem, členem ve vztahu.

Umístěním školních činností do rodiny (stejně jako někdy navrhovanou familializací školy v podobě jejich partnersky hrových a osobnostně rozvojových modelů) navozujeme jakési „rozostření“ hranic mezi nimi. Rodina přitom ztrácí svou roli *jiného* místa, do něhož se dítě vrací a v němž konfrontuje pravidla chování i způsob poznávání vyžadovaný ve světě formalizací s logikou a pravidly tzv. spontánního poznávání (Vygotskij) a praktického modu života. Někdy je takový návrat do rodiny dokonce spásným útočištěm, jindy je tomu naopak: jsou děti, pro které je takovým útočištěm škola, která pro ně může být jediným místem řádu, pravidel a poznání tolik potřebné „jinakosti“ (Rochex 1995). Případné rozpory nebo i konflikty (rozumně zvládané rodiči i učiteli) přitom nejsou nutně ohrožující.

Rodina-škola, ve kterou DV zejména v pokročilejší fázi vzdělávání musí vždy vyústit,³ navozuje pro dítě neobvyklou situa-

³ Rozlišení, které provádí Mertin (2003b, s. 406), mezi *školou doma* a *domácím vzděláváním* je dáno v podstatě jen motivy rodičů. V prvním případě jde o děti, jejichž zdravotní stav nebo život v zahraničí jim nedovoluje docházku do školy. Ve druhém případě jde o „*vlastní rozhodnutí rodičů*“: motivované jednak ideologicky (náboženské důvody a zařadil bych sem i rodiče „*přesvědčené, že rodičovská zodpovědnost vůči dítěti je nedělitelná a mají ji naplnit jak ve vztahu k výchově, tak i ke vzdělání*“, tamtéž), jednak pedagogicky (přesvědčení rodičů, že budou vzdělávat efektivněji). V každém z těchto případů je však, jak přiznává i sám autor, „*podobnost domácího vzdělávání se školou zpravidla velká* (tamtéž). Jinými slovy, povaha „vyučování“ se od školního příliš neliší.

ci, se kterou se musí vyrovnávat. Chybí mu pro sekundární socializaci tolik potřebné konfrontace. Rodina tak už pro ně není stejnou rodinou jako pro děti chodící do školy.

Je proto potřeba položit si otázku po povaze socializace a funkce různých institucí v ní.

3. Co je to socializace?

V předchozí kapitole byly nastíněny základní rysy primární (rodinné) a sekundární (především školní) socializace a jejich odlišné funkce. Rodinná socializace zjevně není žádným „přirozeným“ modelem pro vzdělávací socializaci.⁴ V této části ovšem chci položit otázku, jak vůbec chápat socializaci.

Především, redukční vymezení v populárně-vědeckém časopise („*socializace znamená, že se učíme vycházet s druhými lidmi*“; srv. Mertin 2003a, s. 17) autor vyrovnává v odborném časopise pojetím méně zjednodušujícím. Je to proces složitější, říká, „*socializace je proces vštěpování základních elementů kultury členům této kultury, což pak umožní osobě fungovat efektivně v této konkrétní společnosti*“ (odvolává se přitom na práci Calhouna, Lighta a Kellera 1994 podle Mertina 2003b, s. 414).

Proti takovému vymezení nelze nic mít. Je ovšem stále příliš povrchní. Chápe totiž socializaci jako „vrůstání“ zamlčeně předpokládaného „já“ (již nějak existující subjektivity) do kultury společnosti za účelem „efektivního fungování“. Domnívám se, že je spíše třeba všimnout si onoho „člena kultury“. Člověk je totiž člověkem jen jako člen

kultury a kultura sama není jen souhrnem jemu vnějších neosobních norem chování a hodnot.

Současný proud tzv. kulturní psychologie (navazující na práce ruské školy L. S. Vygotského a zejména A. R. Luriji, ale dnes zejména na práce M. Colea a jeho laboratoře v San Diegu; srv. např. 1996) ukazuje minimálně dvě věci.

Za prvé, mimo socializaci, tj. mimo kontakt s kulturou, neexistuje žádné „já“, žádná čistá vstupní subjektivita, žádný specifický lidský psychologický proces nebo funkce (leda to, co Vygotskij nazývá „nižší psychologické funkce“, které v podstatě sdílíme s ostatními primáty). Člověku vlastní psychika, tj. „vyšší psychologické funkce“ vykazuje základní společný znak – *zprostředkovanost* (mediaci). Socializace je tak proces utváření soustav mediací (Cole 1995), v nichž rozhodující roli hrají kulturní artefakt a druhé osoby (srv. Štech 1999). Kulturní artefakt (materiální nástroj, znak, pojem, ale **také kulturní instituce**) je koncentrátem kultury. Má především „vybízeč“ funkci; jsou v něm jakoby koncentrovány činnosti, jejichž je z minulosti výsledkem a k nimž je určen.

Zacházením s ním si novic kultury vypracovává i příslušné mentální procesy a struktury (vnímání, pozornost, paměť, myšlenkové operace, formy citění a prožívání atd.). Nikdy však nejde o situaci nezprostředkovanou, o duální kontakt jedinec-nástroj. Je zde vždy druhý člověk (resp. lidé), který jednak slouží jako vzor k nápodobě, jak s nástrojem zacházet, jednak toto zacházení interpretuje – a tím jedinci výrazně urychluje

⁴ Rozšíření školní formy socializace bylo vyvoláno demokratizačními tendencemi ve vývoji společnosti západního typu. Byla to hlavní odpověď – často vynucená tlaky zdola – politických elit na potřebu industriální společnosti a na nebezpečí sociálního napětí mezi odlišnými sociálními třídami a skupinami (Vincent 1993). Historicky patřilo vzdělávání v rodině jen privilegovanějším sociálním vrstvám a z tohoto hlediska na něm tedy není nic „přirozeného“, jak tvrdí Mertin (2003b, s. 407). Sociálně je dnes naopak „přirozené“ vzdělávání ve škole.

jeho osvojování a utváření příslušných psychických struktur (na úrovni remediace, nápravy a utváření kognitivních funkcí je nejvýmluvnějším příkladem tohoto faktu Feuersteinova teorie mediace a program instrumentálního obohacování). Bez tohoto dvojího zprostředkování nelze podstatu socializace dobře vystihnout.

Artefakt-nástroj se někdy také označuje jako „dílo“ (srv. Meyerson 1948). Podle Brunera (1996) je příkladem takového díla i „*školní docházka*“. Je specifickým sociálně-historickým výtvorem kultury současné západní společnosti a nutně vytváří a tvaruje způsoby myšlení, citění a chování umožňující „osobě fungovat efektivně“. Společnost si tento kulturní artefakt vytvořila právě proto, že potřebuje, aby její členové úsporně, bez zbytečných ztrát (ekonomičnost socializace), v relativním bezpečí získávali způsoby myšlení a dispozice k chování, které nelze získat jinde nebo jen s vynaložením příliš velké energie (Olson; Torrance 1996). Jde např. o formalizované a dekontextualizované myšlení, jehož trénink vyžaduje aplikaci speciálních postupů a pravidel.

Rekl jsem již, že tvrzení „*individuální vzdělávání (jeden učitel-jeden žák) má tisíciletou tradici, je přirozenější než hromadné*“ (Mertin 2003b, s. 407), je historicky nepravdivé. Není na něm nic „přirozeného“. I ono bylo historickou konstrukcí, formou vzdělávání platnou jen v určité době a jen pro určité vrstvy. Navíc, DV v dnešní české středostavovské rodině se podobá vztahu Sokrates-patricijský mladík nebo preceptor-šlechtické (měšťanské) dítě jen povrchně. Z odlišnosti kultury a společnosti je evidentní, že jeho podoby, průběh i obsah jsou zcela jiné. Proto nelze svévolně konstruovat „kontinuitu“ této formy jen na základě vnější podobnosti. Navíc, a to je podstatné v této kapitole, z **kulturně psychologického hlediska jde o proces, který není nikdy ryze**

dyadický. Potvrzuje to ostatně řada autorů: i samostatné učení nebo učení v dyádě je výsledkem komplexní kulturní formy, v níž hraje podstatnou roli „společenství učících se“ (community of learners; srv. Brown; Campione 1990, Brown, et al. 1991). Výzkumy tzv. distribuované expertskosti ve školní třídě (distributed expertise či cognition) a vztahu mezi interaktivním učením a individuálním porozuměním přinesly doklady o sociální povaze učení a o významné úloze spolužáků v něm.

Za druhé, kulturou nemůžeme rozumět jen souhrn postojů, hodnot a způsobů chování. Výzkumy tzv. literacy (zhruba: gramotnosti) realizované nejen zakladatelským výzkumem A. R. Luriji (1976), ale po něm zejména M. Coleman a S. Scribnerovou (1981) nebo B. Rogoffovou (1984, 1990) ukazují na klíčový význam tzv. schooling (osvojování gramotnosti právě ve formě školní formalizované výuky) pro rozvoj myšlení. Nejenže je školní vzdělávání rozhodujícím diskriminujícím faktorem umožňujícím v tzv. primitivních společnostech vysvětlit vyšší kognitivní úspěšnost skupiny školně vzdělávaných dětí (i dospělých) oproti skupinám ostatním. Například právě Rogoffová zdůrazňuje, že školní vzdělávání vysvětluje také rozdíl mezi každodenním učením a myšlením (tzv. apprenticeship) a formalizovaným učením (learning).

Škola a její způsoby předávání poznatků neodvratně patří ke kognitivní socializaci; je klíčovým činitelem utváření mentálních struktur jedince.

Podstatné je také, že jen ve školním prostředí může vzniknout zákovská subkultura s jejím vymezováním se proti subkultuře dospělých (učitelů). Práce školní etnografie jsou v tomto směru četné (Woods 1990, Sirota 1993). Děti-žáci se učí vypracovávat rozmanité strategie zvládání (coping), pracují na své identitě. Tuto práci si nelze vů-

bec představit bez vrstevnických vztahů. Nejde ovšem o vrstevnické vztahy jako takové, ale rozvíjené **právě v instituci školy**. Dítě se ve škole učí i kooperaci, prosociálnímu chování, prosazování se, soutěživosti. To je samozřejmě možné i v mimoškolních vrstevnických skupinách.

Školní prostředí má tu výhodu, že se v něm děti sejdou víceméně náhodně a jsou nuceny se naučit zvládat sociální kontakt i s lidmi, které by si samy nevybraly nebo se v jejich rodinném okruhu nevyskytují.⁵

Pojmy „hromadnost“ a „neosobnost“ nelze v tomto kontextu vnímat jen jednostranně pejorativně. Právě srovnávání se spolužáky (proč ho nahlížet jen negativně a jen z pohledu učitele?) je cenným zdrojem vlastního učení. Nejde jen o kognitivní vývoj (postpiagetovci jako Doise a Mugny 1981 nebo Perret-Clermont 1979 již dávno objasnili významný podíl spolužáků na efektivitě individuálního učení v teorii tzv. sociokognitivního konfliktu). Bandurova teorie observační nápodoby a jejich facilitujících efektů by také neměla zůstat stranou: pozorováním, porovnáváním, diskusemi se spolužáky zjišťuje žák efektivnost svých strategií chování – a učí se. Třeba jen to, že jsou srovnatelné osoby jeho věku, které na to „jdou jinak“, jinak se obhajují nebo brání atd. Mimochoodem, teorii skupinové socializace Harrisové bych v tomto kontextu vůbec nemohl označit jako „překvapivou“ (Mertin 2003b, s. 408) a její názory za „okrajové“ (cit. d., s. 409).

Harrisová v podstatě v souladu s kulturně orientovanými vývojovými psychology upozorňuje na to, že dyadické vztahy se odehrávají v jakémsi „krunýři“ jednotlivých situací (situation-specific) a k vyvážení vlastností,

návyků, způsobů myšlení a chování v nich získaných z tohoto krunýře je nezbytné je diverzifikovat. I v této rovině jde o tolik potřebnou dekontextualizaci jako schopnost zobecňování – jako osvojování na konkrétní osoby a situace nevázaných poznatků a pravidel.

Vrstevnický svět, pravda zdaleka se neomezující jen na spolužáky, hraje nezastupitelnou roli. A pokud jde o skutečnost, že ve škole žije dítě převážně ve věkově homogenních skupinách? Připomenu jen známou skutečnost, že uvědomování si rozdílnosti světa „malých“ a „velkých“ žáků, „prváků“ a třeba „třetáků“ (co mohou a nemohou jedni ve srovnání s druhými, kam už mohou chodit sami nebo ještě pod dohledem jedni nebo druzí atd.) přispívá ke strukturaci světa i k potřebným neformálním „přechodovým rituálům“. Nedovedu si vůbec představit identitní vývoj bez těchto členění.

✓ Naši kultura tedy platí, že „bez školy by dítě nemohlo obstát“ (na rozdíl od Mertina se mi naopak zdá, že kromě romantických reformních pedagogů a psychologů tento názor sdílí většina psychologů, školních etnografů, sociologů a kulturních antropologů pracujících na tématech *learning and development, literacy, schooling, apprenticeship* atd.). Nejde o tvrzení, že mimo školu se dítě nic nenaučí nebo že nemůže jinde získat jednotlivé poznatky a dovednosti uplatnitelné třeba v budoucím životě. Jde o tvrzení, že instituce školy je součástí naší kultury do té míry, že ta s jejími „mentálními efekty“ dále počítá.

Podobný význam má i naše tvrzení, že „socializace dětí je dnes navíc již nepředstavitelná mimo školu“ (Štech; Viktorová 2001, s. 62 kritizované in Mertin, 2003b, s. 414).

⁵ Mimochoodem, je pozoruhodné, že jeden z hlavních argumentů pro integraci postižených dětí, pro které je DV na první pohled tím nejvhodnějším řešením, spočívá právě v tom, že jak ony samy, tak i jejich zdraví spolužáci by měli mít příležitost poznat variabilitu lidí a naučit se s nimi žít. Někdy se dokonce říká, že takové kontakty je „obohacují“.

Vůbec nejde jen o vrstevníky a o to poměřovat frekvenci kontaktů s nimi ve škole s množstvím kontaktů s vrstevníky ve volném čase. Tyto kontakty jsou zkrátka radikálně jiné povahy, jsou odlišné *strukturálně*.

Přijmeme-li dostatečně hluboké, „kulturní“ pojetí socializace, pak je potřebnost školní socializace a riskantnost DV (zejména, mělo-li by pokračovat za hranice mladšího školního věku) nabílední. A jeho rizika rozhodně nespočívají v nedostatečném množství kontaktů s vrstevníky, ale spíše v ohrožení identitního vývoje. I když *důsledky* jsou pak viditelné zejména v oblasti sociálních dovedností (což nás svádí k tomu, uvažovat o socializaci v redukovaném pojetí: jako o nácviku komunikace a interakce). Tak to ostatně prožívá jeden z „absolventů“ DV Michael Shearer:

„Isolace děti zraňuje, a to na celý život. Už nikdy nepřekonají zmrazení, které získali tím, že vyrůstali izolováni od denního sociálního kontaktu s vrstevníky. Domácí vzdělávání je národní tragédie, zvláště proto, že tolik vzdělaných lidí nechápe, jakou škodu dětem způsobuje. Nedovedou si představit, jak hrozný zážitek je vyrůstat sám a později v životě čelit vrstevníkům bez sociálních dovedností, které by jinak snadno získali, nebýt toho, že byli tolik let vzděláváni doma“ (Shearer 2001 podle Prokopa 2002, s. 118–119).

Možná však platí tvrzení, že individuálně flexibilní DV umožňuje vzdělávat efektivněji než škola.

4. Co je efektivní vzdělávání?

Martin, podobně jako v některých bodech Prokop (2002), provádí zdrcující bilanci nevýhod školního vzdělávání, na jejichž pozadí vynikají přednosti dyadické-
ho vzdělávání rodič-dítě.

Velikost třídních skupin neumožňuje individuálně flexibilní výuku; tzv. ztrátové časy ve školní třídě jsou obrovské; velká část komunikace mezi učitelem a žákem je „nižší úrovně“ (příkazy, zákazy, dotazy, pokyny atd.); atmosféra nutného zkoušení vede k napětí, stresům, ba i k poškozování dítěte; a konečně značná dekontextualizace školního poznání neumožňuje osvojovat si poznatky tak, „aby (dítě) tušilo, k čemu jsou dobré“. Pochopitelně tyto parametry jsou v DV výrazně lepší. Chtěl bych se zde věnovat pouze třem z těchto údajných nevýhod.

První se týká velikosti skupiny a efektivity učení. Velikost skupiny je jistě závažným faktorem ovlivňujícím průběh vyučování i učení žáků. Martin uvádí na podporu své teze, že učení jednotlivců je efektivnější v dyadické situaci vyučování nebo při vyučování v malých skupinkách do šesti dětí (Martin 2003b, s. 410). Problém je však v tom, že explicitně nedotahuje prezentovaná zjištění.

Především je třeba upozornit, že dochází k neustálé záměně individuálního vzdělávání (ve škole) a domácího vzdělávání. Všechny předkládané výzkumné argumenty pocházejí ze zkoumání korelace velikosti skupin a vzdělávacích výsledků žáků **ve škole** (od dyády učitel-žák, přes malé skupiny žáků, menší třídy až po velké třídy o 25 žácích).

I kdyby se zcela nepochybně ukázaly lepší výsledky v dyádě či v malých skupinkách, nevidím to jako důvod pro podporu DV, protože šlo o školní vyučování. Tam, kde se uvádějí lepší výsledky dětí vzdělávaných doma (Rudner 1999 in Martin 2003b), je tato skutečnost zeslabena konstatováním, že nikdo pravděpodobně nekontroloval vliv selektivní proměnné „sociokulturní úroveň rodiny“ (jinými slovy, že tyto děti pocházejí nejčastěji z rodin s vysokým kulturním kapitálem a je velice pravděpodobné, že i je-

jich výsledky ve škole by byly nad průměrem ostatních školsky vzdělávaných dětí, potenciálních spolužáků. Nevíme samozřejmě, zda by nebyly dokonce ještě lepší než doma).

Sám autor navíc zmiňuje, že velikost skupiny *sama o sobě* nemůže vysvětlit rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků. Vždy hraje roli celá situace „vyučování/učení“. Tedy především *považa učiva* (čtení, počítání, aplikace gramatického pravidla nebo přírodovědný pokus jsou v různé míře citlivé na individuální monitorování ze strany učitele a na spolupráci se spolužáky). Při posuzování empirických výzkumů proto nelze pracovat jen s výzkumy – řekněme – osvojování čtení. Resp. při hodnocení korelace „velikost skupiny – vzdělávací výsledky“ bylo dobré k tomuto faktoru přihlížet.

Další důležitou proměnnou je *styl výuky* učitele a organizace výuky. Z předložených výsledků si lze pod touto proměnnou představit např. to, zda učitel umí a uplatňuje skupinové vyučování, nebo zda jeho motivační styl se opírá spíše o „kontrolující“ či o „podpůrné“ postupy. A i v tomto bodě jsou výsledky rozporné. Ukazují spíše na kvalitativní přednosti skupinového vyučování a autonomně podpůrného způsobu motivace (který prý není zrovna typický pro často nábožensky orientované domácí vzdělavatele).

Výzkumy konstatují, že „největší efekt individuálního vzdělávání byl patrný u dětí s nižšími výkony“ a s problémy v učení; že rozdíly ve výsledcích žáků z různých velkých tříd nebyly velké a že žáci pracující ve skupinkách do šesti žáků měli lepší výsledky než žáci v dyádě učitel-žák; velká longitudinální studie (stará ovšem 30 let) dokonce prokázala, že děti ve větších třídách dosáhly lepší výsledky než v menších.

Shrnu-li to za autora zřetelně, lze k údajné neefektivnosti vzdělávání ve velkých školních třídách říci jen následující:

- negativní vliv velikosti třídy na efektivitu vzdělávacích výsledků nebyl prokázán; výsledky výzkumů jsou přinejmenším rozporné;
- individuální vzdělávání (dyáda učitel-žák nebo malé skupinky) má pozitivní vliv na učení žáků s problémy v učení („s nižšími výkony“) a na učení nejmladších žáků (tedy těch méně kompetentních učících se);
- individuální vzdělávání a vzdělávání ve velkých skupinách dává horší výsledky než vyučování ve skupinách do šesti žáků (tj. nepřímo se potvrzuje význam skupinového vyučování);
- nebylo zjištěno, jak by byl vliv velikosti skupiny alterován, kdybychom sledovali také proměnné učiva a stylu výuky učitele.

V žádném případě tedy nelze označit velikost skupiny učících se dětí jako faktor jednoznačně ovlivňující efektivnost jejich učení. Tento vztah není lineární a efektivnost není podmíněna jen tímto faktorem. A už vůbec nelze naznačovat (byť nepřímo) nexus: vzdělávání v menších třídách vede k účinnějšímu učení žáka, a **proto** musí být **rodinné** vzdělávání efektivnější.

Druhá, „nevýhoda“ se týká pozoruhodné **představy o čase, činnostech vzdělavatele a jejich organizaci**. Z uvedené kritiky především vyplývá, že vše, co není přímo výkladem nebo učením žáků, je „ztrátové“. Učitelé ve škole prý věnují příliš mnoho času organizování výuky a jejímu zajišťování, „poskytování informací, řešení problémů jednotlivých dětí, zkoušení apod.“ (Mertin 2003a, s. 16). Učitel přitom „*zapisuje do třídní knihy, kontroluje domácí úkoly, napomíná, vyšetřuje kázeňské přestupky, píše vzkazy do žákovské knížky, ...*“ (Mertin 2003b, s. 411). Navíc je ještě jeho pozornost věnovaná jednotlivému žákovi „zpravidla“ interakcí a komunikací tzv. nižšího řádu (kontrola, usměrňování, řízení žáka).

Proti tomu stojí představa o jakési totální disponibilitě rodiče, který v DV zajišťuje jen čistý vzdělávací čas. Ztrátové časy odpadájí, i když i doma „*dítě nepochybně stráví také určité množství času pomocí při zajištění chodu domácnosti...*“ (cit. d., s. 411).

Nechme stranou nereálnost představy, že dítě vzdělávající se doma nemá během učení „ztrátové časy“. Je vysoce pravděpodobné, že v DV je možná vyšší míra koncentrace pozornosti vyučujícího na jedno dítě. Myslím však, že i v DV existují přechodové pasáže mezi různým učivem či tématy; příprava na poznávací práci; nezbytná regulace činnosti vyučujícím rodičem, jako je kontrola, prověřování práce dítěte, průběžná evidence výsledků pravděpodobně písemnou formou záznamů rodiče, možná i řešení „kázeňských přestupků“ – není-li ovšem každé doma vzdělávané dítě „anděl“, který se nikdy nerozptýlí. Rodič má doma navíc ještě další povinnosti spojené s chodem rodiny a nedovedu si představit, jak úplně zabránit jejich interferenci do „vyučovacího“ času.

Problém vidím v tom, že se pozoruhodně ignoruje skutečnost označovaná jako *hidden curriculum* (skryté osnovy – srv. např. Sirota 1988). Není pochyb o tom, že zajišťování chodu vyučování a zvládání kázeňských problémů ve školních třídách zabírá čas a odčerpává učitelům mnoho energie. To však neznamená, že jde o činnosti zcela neproduktivní.

Do života třídní skupiny patří i rušivé události – právě jejich řešení a produktivní zvládání je něco, co si děti musejí osvojit. Navíc si osvojují *závažnost časového rámce* (jakési závažné členění času při poznávací činnosti). Oněch 45 minut na vyučování je docela dobrým příkladem formativního působení (a toho, co je to sekundární socializace).

Je nutné soustředit se již na začátek hodiny. Zvonění jasně vyznačuje předěl mezi

„nevzdělávací“ činností o přestávce a svou povahou *radikálně jinou* činností poznávání. Úvodní fáze „zkliďňování“ upozorňuje, že k naslouchání, natož pak k duševní práci, si musíme vytvořit podmínky a že do ní nelze vpadnout hned. Různé zápisy, kontroly, zpětnovazební informace uvádějí do řádu věci; je dobré i z hlediska efektivnosti následného vyučování připomenout, „kam jsme došli“, upozornit na nezbytné pomůcky a prověřit znalosti vybraných žáků. Dobré je to i pro ty, kteří jsou excelentními žáky – vždyť někdy až úmorné opakování základních zásad je nezbytnou součástí morální socializace. A pokud jde o ztrátové „asistování“ tomu, jak učitel zkouší, kritizuje nebo napomíná spolužáky, zřejmě by bylo třeba znovu připomenout poznatky A. Bandury o observačním učení a nápodobě. Pozorováním interakce druhých se zejména děti školního věku učí docela účinně.

Naproti tomu časté argumenty stoupenců DV říkají, že pro dítě vzdělávané doma neplatí žádné přísné a závazné časové artikulate. Když mu to nejde nebo nemá chuť, přeloží se daná práce na později. Možná je takový postup krátkodobě efektivní. Z hlediska skrytých osnov (osvojení závažnosti časového rozvrhu) jde však o nedostatek, se kterým se doma vzdělávané děti musejí každopádně vyrovnat později.

Přiznám se, že už vůbec nechápu, proč by mělo být ztrátovým časem zkoušení, kontrola domácího úkolu nebo vzkaz do žákovské knížky. Jenom proto, že se zrovna v dané chvíli nevykládá, neprocvičuje nebo se žák „neučí“? Nabývám dojmu, že odstranění takových „ztrátových“ časů aspiruje na vypjatě racionalistickou taylorizaci vyučování (navíc ochuzenou o hodnotící fázi). To je snad s obtížemi představitelné u materiální výrobní činnosti, ale ne u činnosti poznávání.

Třetí „nevýhodou“ má být **orientace školního vzdělávání na dekontextualizaci**

poznávání. Z hlediska psychologie učení jde o nejzávažnější kritiku. Problém jsme již nakousli v pasáži o školní socializaci. Předpokladem pro produktivnost úvahy o úloze *kontextu* v poznávání je jeho netriviální a nejednodušené vymezení.

Podle Mertina má poznávání ve škole „*za cíl připravit dítě na život, který vede mimo školu a který povede v dospělosti...*“ (2003b, s. 412). Ziskávané poznatky mají být spjaté s jeho osobním životem a s jejich pozdějším využitím, mají mít vztah k životu jeho rodičů a komunity atd. Dítě má vědět, k čemu je to, co se učí, dobré. Je evidentní, že v této úvaze, označované někdy jako utilitaristické (užitkové) pojetí poznávání ve škole, je „kontext“ chápán jako souhrn situací přímé aplikace poznatku v každodenním, praktickém životě. Je to úvaha předpokládající, že optimální je mechanická korespondence mezi poznatkem ve škole a jeho potřebností v dalším vzdělávání nebo profesi. **Zmizet tak musí hranice** mezi světem praktické každodennosti (světem spontánních pojmů) a světem formalizovaného poznání ve škole. Udržování této hranice je vnímáno jako „izolace“ ztěžující dítěti učení.

Navíc nejde jen o neutrální vztah mezi oběma světy, který by tak zmizením uvedené hranice vznikl. Trumf je na straně každodenního učení: „...*než jde dítě do školy (nebo ve společnostech, kde schází formální vzdělávání – sic!), probíhá učení s minimálním úsilím a vcelku bez vnějšího nátlaku ... Základní dovednosti dosavadního rozvoje (chůze, řeč, sociální interakce) nejsou formálně vyučovány, ale dítě si je osvojuje, protože mu umožňují bezprostředně vstupovat do interakce s prostředím, případně toto prostředí kontrolovat*“ (Mertin 2003b, s. 412). V tomto zjednodušeném vyhocení, kdy je žádoucí spontánní poznávání v kontextu chápáném jako zkušenosti a situace každodenního života stavěno proti neefektivnímu

formalizovanému poznávání ve škole, mizí to podstatné.

Efektivní učení totiž předpokládá dynamický proces odehrávající se ve třech krocích. Vychází ze *spontánní zkušenosti*, představy nebo předpojmů žáka. Ten ho nabyt ve svém osobním (většinou praktickém) životě. Je to poznání navýsost *kontextové*, ale ve smyslu do konkrétní situace, do konkrétních spojení a způsobů označení nebo užití „*uzavřeného*“ *poznání*. Bylo by nošením dříví do lesa připomínat výzkumy klasiků – Piageta, Vygotského, Wallona a dalších, – které jsou v tomto smyslu dostatečně výmluvné.

Kognitivní a vůbec osobnostní vývoj však vyžaduje nutně vyvázání poznatku z dílčího kontextu, tj. *dekontextualizaci*. A k ní směřuje účinně především formalizované učení. Podstatu a klíčový význam tohoto kroku lze demonstrovat právě na rozdílu mezi spontánním učením z kontextu, např. chůze nebo mateřské řeči v batolecím a předškolním věku, a formalizovaným vyučováním sportovní dovednosti nebo jazyka ve škole (jde o známé téma zmapované Vygotským již na přelomu 20. a 30. let minulého století).

Vyगतsksj se, jak známo, ve své práci zabýval vztahy mezi vývojem a učením a došel k následujícímu závěru. Tzv. spontánní vývoj je produktem neuvědomovaného a nezáměrného učení. Vzdělávání však není jen jakýmsi vnějším činitelem působícím na vývojové procesy, které na něm nejsou závislé: formální, záměrné vzdělávání „táhne vývoj“ tím, že „základně a hluboce restrukturuje všechny psychické funkce“. Empirickým materiálem mu byly tři oblasti: srovnání osvojování a vývoje (1) tzv. spontánních vs. vědeckých pojmů, (2) učení se mateřské řeči vs. učení se cizímu jazyku a (3) mluveného vs. psaného jazyka. Společné závěry jsou jednoznačné: každé z těchto učení má svou vlastní logiku, své vlastní zákonitosti

a vývoj. Tam, kde spontánní učení v kontextech osobního života končí (kam dospívá jako ke své limitě), formalizované učení začíná. První povstává z *instrumentálního* používání (vědět, **jak** něco říci; jak funguje třeba pojem „bratr“, resp. kdo je konkrétní bratr, abychom použili Vygotského příklad). Druhé uvolňuje cestu *reflexi* a staví na ní (vědět, **proč** se něco může/nemůže říci právě takto; čím podstatným jsou dány struktury „příbuzenství“ a proč je „sestra“ podle těchto pravidel vlastně totéž co bratr, ačkoli v užitkovém každodenním kontextu jde o zjevný nesmysl).

Formalizované učení dekontextualizovaným „vědeckým“ poznatkům se sice opírá o spontánní učení (vychází z něj), ale podstatné je, že poznatky jím získané zásadně mění (v souladu s výše uvedenou tezí). První poznatky o cizím jazyce, jeho fonetické, lexikální, syntaktické struktury a gramatických pravidlech mění vztah člověka k mateřskému jazyku (proto Vygotskij cituje známou frázi Goetha: „*Kdo nezná žádný cizí jazyk, nezná ani svůj mateřský jazyk*“). Dítě totiž do okamžiku učení se jazyku (mateřskému nebo cizímu) **jako předmětu poznání** užívalo pravidla jazyka neuvědomovaně: časuje slovesa, aniž by ovšem vědělo, že „časuje“ a proč mění morfologicky jejich tvar. Díky formálnímu učení a jeho tendenci k dekontextualizaci je dováděno k reflexi a uvědomění si zvláštností mateřského jazyka a k potřebné generalizaci, zobečňování jazykových jevů.

Dítě se tedy ve škole neučí jen – jak se do omrzení nesprávně opakuje – verbálními, ale především rozvinuté intelektuální operace, které typicky představuje pojem (koncept) a vztahy tohoto pojmu k ostatním pojmům daného poznatkového pole (konceptuální síť). A toho lze jen těžko dosáhnout bez oproštění od konkrétních kontextů jejich používání (tedy bez dekontextualizace).

Ovšem ve chvíli, kdy se dítě setkává a učí ve školní situaci formalizované poznatky, není samozřejmě schopno je bezchybně používat v konkrétní situaci. Jsou jen málo „funkční“. Třetí fázi efektivního vyučování/učení je proto aktivní *používání* osvojovaných poznatků v *nových kontextech*. Kontexty se však nemíní jen praktické spojení „s osobním životem“ dítěte, ale schopnost transferu v pojmové síti daného poznatkového pole.

Požádáme-li dítě, aby řeklo nebo vysvětlilo nějakou definici, nechceme, aby jen „řeklo“, co ví. Chceme, aby ukázalo, že je schopné fungovat v kontextech vysvětlování, vymežování, argumentování podle určitých formálních norem. Jde o tzv. *re-kontextualizaci*, která však je kvalitativně jiné, vyšší povahy než myšlení v kontextech mimoškolního života. Spontánní učení spojující osvojovaný poznatek s praktickým osobním užitím nemůže tuto práci nahradit.

Formalizované učení není ani shrnutím, kondenzací spontánního učení a není ani jeho plynulým pokračováním. Je zlomem ve vývoji dítěte. Tento zlom vytváří samozřejmě napětí a slepé uličky. Je však iluzorní domnívat se, že bez zvládnutí takových zlomů by byl psychologický vývoj možný. Pokud vím, zatím jedině školní vyučování/učení předáváním elaborovaných vědeckých/didaktických pojmů systematicky navozuje maximální distanci mezi spontánními a „vědeckými“ pojmy a zvládá (samozřejmě různě úspěšně) napětí mezi nimi.

Shrnuto: s „praktickými“ kontexty by se mělo pracovat i ve škole – jde o to, kdy a jak. Podobně jako seriózní domácí učitel využívá dekontextualizace, chce-li pomoci dítěti, aby si osvojilo pojmový svět určitého oboru. Chybou je, když ztotožníme DV s „praktičností“ pro život a školu s neživou abstrakcí.

Podstatné na celém problému je ovšem ono didaktické umění provést dítě všemi eta-

pami učení. Má-li být vzdělávání účinné, nelze prostě vynechat druhou a třetí fázi učení a kultivovat poznání jen v praktických kontextech života. Nesmí se však samozřejmě zapomenout na to, že vzdělávání ve škole má směřovat k re-kontextualizaci.

A to má právě na mysli autorita, na kterou se Martin ve své kritice školního vyučování odvolává. J. Bruner je v našem tématu jistě autoritou nespornou. Jeho práce ze šedesátých let nesou jasně pečeť jeho „kognitivistického období“ (1966).⁶ Odvolávat se především na tyto práce ovšem znamená zkreslovat Brunerovu pozici. Vždyť již v práci z roku 1969 uvádí: „Vzdělávání má být pozváním ke generalizaci, extrapolaci, k intuitivním pokusům o progresi, ba dokonce k pokusům o teoretizaci. Přechod od pouhého získání poznatků k jejich využití pro reflexi naučeného je podstatným krokem v používání naší mysli“ (Bruner 1969, s. 124). Je zjevné, že generalizace, extrapolace či teoretizace nejsou možné bez formalizace odhlížejících od konkrétního kontextu.

Podle Brunera je však ignorování kontextu při poznávací činnosti (myšlení a učení) skutečně neefektivní. Školní formu vzdělávání ale proto nezatracuje, ani nevolá po její totální transformaci směrem k větší užítkovosti poznatků. Kritika dominance logicko-deduktivní logiky poznávání ve škole také neznamená volání po jejím nahrazení narativními kánony z každodenního života (místo osvojování formálně-abstraktních struktur si nemají žáci s učitelem ve škole jen „vyprávět“, tak jako si vyprávějí s kamarády nebo s rodiči). Použijí-li výše načrtnuté struktury fázi vyučování/učení, Bruner ve svých pozdních

textech spíše kritizuje skutečnost, že školní vyučování nepokračuje za druhou fázi k fázi re-kontextualizace (1990, 1996). Martin však s oporou o jeho ranější práci jako by kritizoval školní vyučování za to, že vůbec opouští fázi první, resp. že nesetrvává na její logice i ve škole.

5. Závěr

Domnívám se, že argumenty pro neomezované šíření DV při přísnější analýze neobstojí. To však neznamená, že by se mělo zakazovat. Otázka, která je v debatách o DV zamlčena, totiž zní: **je domácí vzdělávání náhradní variantou školního vzdělávání, nebo jeho plnohodnotnou alternativou?** Texty jeho příznivců, které jsem v tomto článku rozebíral, implicitně odpovídají, že jde o plnohodnotnou (ba ještě hodnotnější) alternativu. Na základě výše uvedených poznatků a argumentů jsem přesvědčen o tom, že je to pouze náhradní řešení. Jako takové je třeba ho v odůvodněných případech využívat – při plném uvědomění si jeho „náhražkovitosti“.

Předmětem diskuse je otázka, jaká forma je pro kvalitní vzdělávání dětí efektivní. Odpověď závisí na tom, jaké cíle pro vzdělávání stanovíme. Obecně je shoda na tom, že jde o to, dobře dítě socializovat, tj. zařídit, aby se stalo kompetentním (autonomním) členem kultury svého společenství. To vyžaduje, aby ovládlo základní poznatky (věděni) a dovednosti. Hledisko **obsahu** je důležité (např. zvládnout trivium je něco jiného než osvojit si komplexní poznatky o přírodě, společnosti a člověku). Avšak **forma**, o kterou se přeme, není na obsahu nezávislá. Není to něco izolovaného či samo-

⁶ Jen ve stručnosti: Bruner prošel za svou kariéru fází experimentálně behavioristickou, od konce 50. let lze hovořit o období kognitivistickém (nadšen z „kognitivní revoluce“), od poloviny 70. let a zejména v 80. letech ho již ovlivnili myslitelé reprezentující tzv. obrat k jazyku a k narativní analýze a 90. léta pak můžeme charakterizovat rozvíjením principů tzv. kulturní psychologie inspirované mj. Vygotským a Lurijou.

účelného, co můžeme vytrhnout z komplexu souvislostí a libovolně měnit. Dokazují to poznatky o kulturní podstatě vývoje, myšlení a učení (učení není nikdy jen individuální proces, při kterém jsou druzí v roli libovolně zaměnitelných „vnějších faktorů“). Dokazují to i poznatky o identitním vývoji (nezbytnost konfrontace různých „já“ v odlišných prostředích s významnou úlohou života v neosobně normované instituci pro rozvoj individuality).

Stanoviska stoupenců DV podle mě nechtěně otevírají důležitou otázku: známe opravdu dostatečně školní socializaci, školu a vyučování; známe žákovský svět (kulturu)? Ukazují také, že je nutné opírat se o širší rámce, o poznatky antropologie, historie, sociologie aj., dřív než se pustíme do interpretací výsledků psychologických výzkumů zkoumajících dílčí parametry typu „velikost skupiny“, „motivační styl učitele“ a jejich vztah k efektivitě učení.

Mertinův požadavek „*podat výzkumně doložené doklady výhodnosti školního vzdělávání oproti vzdělávání domácímu*“ bohužel asi neuspokojím. Ponechám taktně stranou porušení jakési presumpce neviny v tomto požadavku, tj. že neznám žádný seriózní výzkum z ČR podobně empiricky dokládající výhodnost DV. Hlavně však chci říci, že jsou prostě kulturní evidence, které nikoho ani nenapadne empiricky testovat falzifikací.

Literatura:

- ADLER, A. *Porozumění životu*. Praha : Aurora, 1999.
- Ariès, P. *L'enfant et la famille sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil, 1973. [1. vyd. Plon 1960].
- BANDURA, A. *L'apprentissage social*. Brusel : Mardaga, 1980.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality : Pojednání o sociologii vědění*. Brno : CDK, 1999, (zejm. s. 128-160).
- BOURDIEU, P. *Le Sens pratique*. Paris : Minuit, 1980.
- BROSSARD, M. *Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale*. In CLOT, Y. (Ed.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute, 2002, s. 233-244.
- BROWN, A.L.; ASH, D.; RUTHERFORD, M.; NAKAGAWA, K.; GORDON, A.; CAMPIONE, J.C. *Distributed expertise in the classroom*. In SALOMON, G. (Ed.). *Distributed cognitions : Psychological and educational considerations*. New York : Cambridge University Press, 1993, s. 188-228.
- BROWN, A.L.; CAMPIONE, J.C. *Communities of Learning and Thinking or A Context by Any Other Name*. *Human Development*, 1990, 21, s. 108-125.
- BROWN, A.L.; CAMPIONE, J.C.; REEVE, R.A.; FERRARA, R.A.; PALINCSAR, A.S. *Interactive learning, individual understanding : The case of reading and mathematics*. In LANDSMANN, L.T. (Ed.). *Culture, schooling and psychological development*. Hillsdale (N.J.) : Erlbaum, 1991.
- BRUNER, J. *The Acts of Meaning*. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1990.
- BRUNER, J.S. (1996a). *Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle*. In PAROT, F. (Ed.). *Pour une psychologie historique : Ecrits en hommage à Ignace Meyerson*. Paris : PUF, 1996, s. 193-207.
- BRUNER, J.S. *On knowing : Essays from the left hand*. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1969.
- BRUNER, J. (1996b). *The Process of Education*. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1996.
- BRUNER, J.S. *Toward a Theory of Instruc-*

- tion. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1966.
- COLE, M. *Cultural Psychology: A once and future discipline*. 2. vyd. Cambridge : Belknap Press, 1997.
- COLE, M. Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*, 1995, 1, 1, s. 25-54.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. *The Psychology of Literacy*. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1981.
- CORSARO, W.A.; MILLER, P. (Eds.). *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco : Jossey Bass Publishers, 1992.
- DOISE, W.; MUGNY, G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions, 1981.
- DURKHEIM, E. *La famille conjugale*. In DURKHEIM, E. *Textes III*. Paris : Minuit, 1975, s. 35-49.
- ELIAS, N. *La société des individus*. Paris : Fayard, 1991. (Die Gesellschaft der Individuen 1987).
- FILLOUX, J. Klinický přístup a pedagogika. *Pedagogika*, 1999, 49, 4, s. 335-346. (monotematické číslo „Psychoanalytické inspirace pro výchovu“).
- FOUCAULT, M. *Dohlížet a trestat : Zrod vězení*. Praha : Dauphin, 2000.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 2000.
- GIDDENS, A. *Unikající svět*. Praha : Slon, 2000.
- HOLOUBKOVÁ, H. *Rodiče neúspěšných žáků – interpretace školního selhávání jejich dětí*. Praha, 2003. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogické a školní psychologie.
- ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha : Slon, 2001.
- LURIJA, A.R. *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha : Svoboda, 1976.
- MERTIN, V. (2003a). Domáci vzdělávání má zelenou. *Psychologie dnes*, 2003, 5, s. 16-17.
- MERTIN, V. (2003b) Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 2003, 53, č. 4, s. 405-417.
- MEYERSON, I. *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris : Albin Michel, 1995 [1. vyd. Vrin 1948].
- MOŽNÝ, I. *Moderní rodina*. Brno : Blok, 1990.
- OLSON, D.; TORRANCE, N. *Modes of thought. Explorations in culture and cognition*. Cambridge University Press, 1996.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Peter Lang, 1979.
- POKORNÁ, V. [Osobní sdělení. Květen 2003.].
- PROKOP, J. Kritika dnešní školy – šance pro domácí vzdělávání? In *Škola – entita celoživotního vzdělávání*. Sborník z kolokvia. Prešov, 4.-5. 4. 2002, s. 107-123.
- RENDL, M. (1995a). Jak se děti učí. In PSŠE: *Typy žáků*. Praha : UK-PedF, 1995, s. 127-160.
- RENDL, M. (1995b). Na cestě k číslovu. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 4, s. 373-385.
- ROCHEX, J.-Y. *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris : PUF, 1995.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking*. 1990.
- ROGOFF, B.; LAVE, J. (Eds.). *Everyday cognition : its development in social context*. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1984.

- SINGLY, F. de. Elias ou le romantisme éducatif. *Cahiers internationaux de sociologie*. 1996, 99, s. 279-291.
- SINGLY, F. de. *Sociologie současné rodiny*. Praha : Portál, 1999.
- SIROTA, R. *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF, 1988.
- SIROTA, R. Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 1993, 104, s. 85-108.
- SHORTER, E. *Naissance de la famille moderne*. Paris : Seuil, 1972.
- ŠTECH, S. Vývoj poznatků o vztazích rodiny a školy. *Čs. psychologie*, 1997, roč. 41, č. 6, s. 487-502.
- ŠTECH, S. Člověk a kultura. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (ed.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha : Portál, 1999, s. 225-258.
- ŠTECH, S.; VIKTOROVÁ, I. (2001a). Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In PSŠE : *Co se v mládí naučíš...* Praha : UK-PedF, 2001, s. 144-164. [1. vyd. 1993].
- ŠTECH, S.; VIKTOROVÁ, I. (2001b). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (ed.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001, s. 57-93.
- VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon : PUL, 1993.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Myšlení a řeč*. Praha : Svoboda, 1976.
- WOODS, P. *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin, 1990.
- Vybrané články z denního tisku:**
- Psycholog: Dětem by to způsobilo trauma. *MF Dnes*, 16. 7. 2003, s. A/2.
- Kdo chce učit děti jinak, může mít brzy smůlu. *MF Dnes*, 16. 7. 2003, s. A/2.
- Školství: spor o alternativní výuku; Rozhodnou toalety a umyvadlo?; Psychologové hájí rozmanitost. *Právo*, 29. 7. 2003, s. 2.

Z JINÝCH ČASOPISŮ

Komenský, 2003, 127, č. 3, s. 3-12. ISSN 0323-0449.

V sekci „Obecná porada o nápravě věcí lidských“ přináší třetí letošní číslo časopisu *Komenský* dva příspěvky zaměřené na tzv. inkluzivní vyučování. Jde o překlady textů vídeňských autorek.

Nejdříve *Marianne Wilhelm* v článku „Inkluzivní vyučování“ podává stručnou charakteristiku tohoto konceptu, zvažuje význam pojmů integrace a inkluze a snaží se především zdůraznit obsah inkluze. Dále se věnuje vyučování v tzv. inkluzivních třídách (z pohledu konstruktivismu), didaktickým konceptům, které považuje za vhodné pro inkluzi, metodám inkluzivního vyučování a možnostem, mezím a problémům jeho realizace. Přináší tak – stručně a jazykem sdílným hlavní čtenářské cílové skupině časopisu – základní a relativně ucelené informace o tomto pedagogickém tématu.

Druhý příspěvek, „Z inkluzivní třídy cvičné školy při Spolkové pedagogické akademii ve Vídni“ od *Susanne Höchtl* a *Sybillie Roszner* navazuje na předchozí text a nabízí konkrétní informace o praktických snahách realizovat takové vyučování.

Oba články jsou mj. dokladem toho, že redakce časopisu *Komenský* se snaží vybírat pro své čtenáře zajímavá, soudobá, ale snad i nosná témata. (mp)