

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky



Individuální vzdělávání pohledem rodičů:
motivace, realizace, podpora

Magisterská diplomová práce

Vypracovala: Mgr. Irena Černochová

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Slepíčková, Ph.D.

Brno 2016

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Lence Slepíčkové, Ph.D. za vstřícnost při konzultacích, odborné vedení a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Mé poděkování patří též mému manželovi Jaroslavu Černochovi za korekce textu a pomoc s formátováním práce.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně

Irena Černochová

Obsah

Úvod.....	5
1 Teoretická východiska.....	7
1.1 Pojem individuální vzdělávání	7
1.2 Počátky individuálního vzdělávání v ČR	8
1.3 Současné postoje k individuálnímu vzdělávání.....	8
2 Historie domácího vzdělávání v ČR a ve světě.....	10
2.1 Domácí vzdělávání napříč staletími	11
2.2 Chrám, výtah a pojišťovna	14
2.3 Moderní historie individuálního vzdělávání ve světě.....	15
2.4 Vývoj domácího vzdělávání v České republice	20
3 Úloha rodiny ve vzdělávání	24
3.1 Rodina jako někdejší místo vzdělávání	25
3.2 Rodina jako místo primární socializace	26
3.3 Mimorodinná socializace	28
3.4 Nástup modernity a vyvlastnění funkcí rodiny	29
4 Současnost individuálního vzdělávání v ČR.....	32
4.1 Legislativní rámec individuálního vzdělávání.....	33
4.2 Nejčastější motivace pro volbu individuálního vzdělávání.....	38
4.3 Možnosti realizace individuálního vzdělávání	40
4.4 Podpora – asociace a instituce pro domácí vzdělávání	42
5 Empirická část.....	45
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	45
5.2 Metody a techniky výzkumu	46
5.3 Shrnutí výzkumných zjištění a souvislostí	56
5.4 Další zjištění	81
Závěr	86
Shrnutí.....	89
Summary	90
Literatura	91
Seznam tabulek	96
Seznam obrázků	96
Seznam příloh.....	96

Úvod

„Nikdy jsem nedopustil, aby škola stála v cestě mému vzdělání.“

Mark Twain

Individuální vzdělávání je téma, které se v naší republice týká pouze několika stovek dětí. Podle Statistické ročenky školství to bylo v roce 2014/2015 celkem 1337 dětí. Přesto vyvolává vášně a bouřlivé diskuze mezi svými zastánci i odpůrci. Mnoho osob má na něj vyhraněný názor. Postaví se skálopevně na stranu příznivců, či naopak zarputile argumentuje proti jeho šíření. Jen málokdo hledá nezaujatě jeho pozitivní i negativní stránky.

Také já jsem měla v otázce individuálního vzdělávání poměrně vyhraněný názor. Ačkoliv jsem v době, kdy nastupovala moje nejstarší dcera do školy, zvažovala tuto formu vzdělávání jako jednu z možných alternativ, nakonec jsem zvolila pro vzdělávání svých dětí běžnou školu. V daném období jsem také zjistila, že informací k tomuto tématu není mnoho. Problematice individuálního vzdělávání se v odborných kruzích nevěnuje velká pozornost a rodiče jsou nuceni vycházet pouze ze závěrů těch, kteří s ním mají osobní zkušenost. Protože věřím, že mnoho rodičů i pedagogů má o tuto problematiku zájem, rozhodla jsem se tomuto tématu věnovat i ve své diplomové práci.

Při náhodných rozhovorech ve svém okolí jsem si uvědomila značnou míru nedůvěry a negativních stereotypů v oblasti individuálního vzdělávání. Širší veřejnost považuje domácí vzdělávání za nežádoucí výstřelek a jen málokdo je ochotný nad tématem hlouběji přemýšlet a připustit jiný názor. Nejčastěji se setkáváme s obavami z nedostatečného sociálního vývoje domácích školáků. Dále jsou to předsudky o nedostatečné kompetentnosti rodičů vyučovat své děti. (Štech, 2003) Také během mého výzkumu tyto námitky rodiče domácích školáků uváděli jako nejčastější reakce okolí. Mou snahou mimo jiné bylo tyto předsudky a stereotypní vnímání individuálního vzdělávání konfrontovat s realitou.

Na začátku práce jsem si položila několik otázek. Proč se stále více rodičů rozhoduje pro domácí vzdělávání a jaké přínosy vidí nebo očekávají oproti vzdělávání běžnému? Kdo jsou rodiče těchto žáků? Vede je k tak vyhraněné volbě nedůvěra ve stávající školský systém, či individuální potřeby jejich dítěte?

Mojí snahou také bylo poukázat na možné způsoby realizace individuálního vzdělávání i na úskalí, která je mohou doprovázet. Pokusila jsem se zjistit, jaké výhody vidí doma vzdělávající rodiče na tomto způsobu plnění povinné školní docházky. Co v nabídce běžné školy tyto rodiny postrádají a čeho se obávají?

Diplomová práce se skládá z 5 kapitol. Čtyři kapitoly se věnují teoretickým poznatkům, poslední část je empirická.

V první kapitole je objasněn pojem individuálního vzdělávání a stručně nastíněny jeho počátky v ČR. Kapitola také uvádí současné postoje veřejnosti k individuálnímu vzdělávání.

Druhá kapitola je zaměřena již podrobněji na historii individuálního vzdělávání ve světě i v České republice. Hledá jeho podporu v dílech J. A. Komenského a J. Locka. Následně se zabývá novodobou historií tohoto způsobu vzdělávání, která má počátky v 70. letech 20. století.

Třetí kapitola se od tématu individuálního vzdělávání zdánlivě odklání. Věnuje se rodině a popisuje roli rodiny při vzdělávání v průběhu jejího historického vývoje. V této kapitole se snažím poodhalit pohnutky, které vedou rodiče k tomu, vzdělávat své děti uprostřed rodiny.

Poslední teoretická kapitola je zaměřena na současnou situaci v ČR. Je zde uvedeno ukotvení individuálního vzdělávání v zákoně. Dále se zabývám nejčastějšími důvody, které vedou rodiče k rozhodnutí pro domácí vzdělávání, formami realizace a možnostmi podpory, které mají k dispozici.

Pátá kapitola je věnována praktické části práce. Při jejím zpracování jsem se nejprve věnovala analýze odborné literatury. Jako metodu výzkumu jsem zvolila hloubkové rozhovory s vyučujícími rodiči. V období od srpna 2015 do ledna 2016 jsem uskutečnila celkem deset rozhovorů. Stěžejní částí kapitoly je analýza těchto rozhovorů a shrnutí zjištěných skutečností.

Věřím, že získání dalších informací o individuálním vzdělávání poskytne pedagogům, rodičům i širší veřejnosti ucelenější pohled na tuto problematiku.

1 Teoretická východiska

*„Většinu toho, co víme, jsme se naučili mimo školu.
Žáci se většinu věcí naučí bez svých učitelů a často dokonce jim navzdory.“*

Ivan Illich

1.1 Pojem individuální vzdělávání

Individuální vzdělávání je forma vzdělávání žáka, která umožňuje rodičům vzdělávat své dítě doma bez pravidelné návštěvy základní školy. K tomuto musí být splněny náležité podmínky podle § 41 školského zákona.

Legislativně je individuální vzdělávání definováno ve Školském zákoně v § 40 jako *„jiný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole.“*

Podle pedagogického slovníku je *„Domácí vzdělávání, angl. homeschooling, home education, vzdělávání probíhající doma, v rodině, kdy děti nedocházejí do školy a vyučují je jejich rodiče. Tato forma alternativního vzdělávání vznikla v USA (dnes zahrnuje 8 % dětí) a vyskytuje se i v jiných zemích, včetně ČR (zde zahrnuje v současné době 0,16% dětí – poznámka autora). 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.“* (Průcha, 2008, str. 48)

Termín individuální vzdělávání nahradil dříve užívaný a mezi laiky dodnes známější termín „domácí vzdělávání“. Tento pojem byl používán především v 90. letech a na počátku 21. století, kdy probíhalo experimentální ověřování této formy vzdělávání. Vyskytuje se také ve zprávách, publikacích či periodických té doby. Teprve Školský zákon 561/2005 Sb. termín „domácí vzdělávání“ nahradil termínem „individuální vzdělávání“. Protože je ale název „domácí vzdělávání“ mezi laickou i odbornou veřejností často používán, používám jej v této práci i já.

1.2 Počátky individuálního vzdělávání v ČR

Zavádění individuálního vzdělávání v České republice probíhalo v několika fázích. V roce 1998 vyhlásilo Ministerstvo školství na 1. stupni experimentální ověřování domácího vzdělávání. Na základě výsledků získaných tímto pokusným ověřováním byla v roce 2005 tato forma vzdělávání zakotvena ve školském zákoně a stala se rovnocennou formou plnění povinné školní docházky na 1. stupni. (Alternativní školy, 2015)

Na základě žádostí rodičů a po intervenci Asociace pro domácí vzdělávání vyhlásilo MŠMT v roce 2007 experimentální ověřování individuálního vzdělávání i na stupni druhém. Bylo vybráno několik pilotních základních škol, na kterých byl tento typ vzdělávání dětí na 2. stupni ZŠ ověřován. V dalších letech byl počet „pokusných“ škol zvýšen a experiment nebyl až doposud (únor 2016) ukončen. Jeho cílem je, podobně jako na 1. stupni, ověřit organizaci individuálního vzdělávání na 2. stupni základní školy, ověřit metody hodnocení výsledků, získat vyhodnotitelná data o průběhu individuálního vzdělávání a připravit podklady pro rozhodování o tom, zda začlenit individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy do systému vzdělávání ČR.¹ (MŠMT, 2007)

1.3 Současné postoje k individuálnímu vzdělávání

Počet rodičů praktikujících individuální vzdělávání dlouhodobě roste. Každý rok se pro tento typ vzdělávání rozhodnou rodiče několika stovek dětí. V roce 1998, kdy bylo zahájeno experimentální ověřování na 1. stupni ZŠ, nastoupilo do domácího vzdělávání 33 žáků. V roce 2005, kdy se individuální vzdělávání legislativně vymezilo, již bylo žáků v domácím vzdělávání přes pět set. V posledním uzavřeném školním roce (2014/15) vzrostl jejich počet na více než tisíc. Podobně se situace vyvíjela i na 2. stupni ZŠ. Zde bylo experimentální ověřování zahájeno ve školním roce 2007/2008 a zapojilo se do něj 32 žáků. V roce 2014/2015 bylo těchto žáků téměř 300.

¹ Podrobněji viz kapitola 4.1 Legislativní rámec individuálního vzdělávání, str. 29.

Jak uvádí V. Mertin (2003), jsou postoje současné odborné veřejnosti k individuálnímu vzdělávání spíše rezervované až negativní. V pracích, které se tématu věnují, vyjadřují mnozí odborníci obavy z nedostatku sociálních zkušeností dětí v domácím vzdělávání či z neodborného vedení rodičů (například Štech, 2003). Celkově je informací v odborných časopisech či publikacích velmi málo. Důvodem je, podle PhDr. Václava Mertina z katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, zřejmě ne příliš vstřícný postoj státu vůči domácímu vzdělávání, a z toho vyplývající malá podpora výzkumu v této oblasti. Také doma vzdělávající rodiče mohou bránit tomu, aby se jejich děti staly předmětem zkoumání. (Mertin, 2003) Je tedy otázkou, zda by se postoje odborné veřejnosti nezměnily, pokud by byla problematice domácího vzdělávání věnována patřičná pozornost a byla zkoumána v dostatečné šíři.

Na druhé straně stojí argumenty obhájců domácího vzdělávání. Například proti faktu pedagogicky nevzdělaných rodičů staví fakt osobní angažovanosti a jednoznačně pozitivního vztahu k dítěti, které znají a s nímž už více než 6 let žijí a „pracují“. Naproti tomu učitel každý rok stojí před skupinou nových, většinou velmi odlišných dětí a musí se operativně vyrovnat s požadavky na jejich hromadné vzdělávání. (Mertin, 2003)

Bude-li počet doma vzdělávajících rodin i nadále stoupat, budou se i učitelé na běžných školách stále častěji setkávat s rodiči zajímajícími se o tuto formu poskytování vzdělávání, a je tedy na místě věnovat této problematice pozornost.

2 Historie domácího vzdělávání v ČR a ve světě

„Poté byl Gargantua oblékán, česán, kadeřen, strojen a voněn, při čemž s ním opakovali včerejší lekce... Poté vycházeli, stále rozmlouvající o četbě, a dělali cviky na lukách, hrávali s míčem, tenis, malou metu, cvičíce jaře těla, jako předtím cvičili duši. Veškerá jejich hra se řídila jen jejich svobodnou vůlí, neboť nechávali té nebo oně hry, kdy se jim líbilo, a přestávali hrát obyčejně tehdy, kdy se již potili na těle nebo byli jinak unaveni... Tímto způsobem oblíbil si Gargantua vědu počtářskou a každodenně po obědě i večeri trávil jí čas zrovna tak zábavně, jako jej trávil v kostkách nebo v kartách.“

François Rabelais

Po celá staletí hledali lidé nejúčinnější způsob vzdělávání svých potomků. Zdálo se, že tím nejefektivnějším způsobem bylo zavedení povinné školní docházky na našem území v průběhu 19. století. Povinné a bezplatné základní vzdělávání je od roku 1948 také zakotveno ve Všeobecné deklaraci lidských práv. Z pohledu historie civilizace jsou tedy školy poměrně nedávno vzniklými institucemi.

Peter Gray, výzkumný profesor psychologie na Bostonské univerzitě, poukazuje ve své esaji *Proč jsou školy takové, jaké jsou* na zajímavé historické souvislosti. Po době lovců a sběračů, kdy se děti učily prostřednictvím vlastních her a prozkoumávání, nastoupilo zemědělství, které tyto hry a zkoumání potlačilo. Život dětí přešel od vlastních zájmů k práci, která sloužila celé rodině. Dalších několik tisíc let po nástupu zemědělství se vzdělávání dětí z velké části vyznačovalo snahou potlačit jejich svéhlavost a udělat z nich dobré pracovníky. Dobré dítě bylo poslušné dítě, které potlačilo svou touhu hrát si a prozkoumávat a poctivě plnilo rozkazy dospělých. S rozvojem průmyslu byla dále dětská práce přesunuta z polí do továren. V této situaci přichází postupné zavádění povinné školní docházky. V nově vznikajících školách byly používány stejné „silově-asertivní metody“ jako při práci na polích nebo v továrnách. Důležité bylo naučit se přesnosti, vykonávání příkazů, toleranci dlouhých hodin jednotvárné práce a základní schopnosti číst a psát. Podle Graye se v průběhu 19. a 20. století sice metody používané ve školství staly humánnější, ale podstata zůstala stejná: *„učení je tvrdá práce. Je to něco, do čeho se děti musí nutit, ne něco, co nastane přirozeně prostřednictvím vlastních aktivit.“* (Gray, 2012)

Už na počátku 20. století kritizuje švédská pedagožka Ellen Keyová (1849-1926) školy za to, že v dětech zabíjí zvědavost, samostatnost a představivost. Z těchto důvodů doporučuje rodičům individuální vzdělávání. Také dnešní školy čelí podobné kritice nejen ze strany zastánců individuálního vzdělávání. (in Kostecká, 2014)

Na druhé straně je třeba říci, že ve všech dobách existovala skupina obyvatel, která vzdělávala své děti doma nebo mimo rámec běžných škol. Jednalo se především o šlechtické rodiny či zámožnější rodiče, kteří se mohli sami rozhodnout, jaký způsob považují pro své děti za nejvhodnější. V našich zemích byl tento způsob vzdělávání přerušen totalitním režimem a obnoven znovu až po jeho pádu. V jiných zemích se však historie domácího školství vine dějinami bez přerušení. (Zelená kostka, 2016)

2.1 Domácí vzdělávání napříč staletími

Vzhledem k omezení daným rozsahem práce, vybírám z historie pedagogiky pouze některé myšlenky J. A. Komenského a J. Locka, které považuji pro téma domácí vzdělávání za relevantní.

2.1.1 J. A. Komenský

Učitel národů, Jan Amos Komenský (1592-1670), stojí právem v čele dlouhé řady pedagogů, kteří svými myšlenkami ovlivnili nejen školy své doby, ale v mnohém i školy dnešní. Komenského pedagogické zásady nepozbyly nic ze své aktuálnosti ani po čtyřech stoletích od jejich sepsání. I dnes se učitelé snaží o názornost, posloupnost, individuální přístup a jiné principy vyslovené již Komenským. Jaký byl však jeho postoj k formám vzdělávání? Dá se v jeho díle vystopovat nějaké doporučení pro vzdělávání domácí?

Všem začínajícím pedagogům je známý Komenského plán školské organizace podle čtyř věkových období. V něm na počátku stojí *škola mateřská*, ve které se dítě „vzdělává“ do svých šesti let. Zde, v rodinném prostředí, v bezpečí matčiny náruče, dítě rozvíjí své smysly, představy okolního světa, získává první poznatky z hospodářství a náboženské výchovy. (in Štverák, 1983)

Další stupně vzdělávání už zařazuje Komenský do škol – nejprve obecných (6-12 let), pak latinských (12-18 let) a posledních šest let akademie. Variantu, že by děti měly být vychovávány samostatně doma, Komenský neuvádí. Neznamená to ale nutně,

že s takovou možností nesouhlasí. Přesto, v kontextu jeho díla, můžeme usoudit, že preferuje vzdělávání společné, tedy školní. Tento postoj podporuje i Komenského názor, že jeden učitel může vyučovat až tři sta žáků rozdělených do skupin po deseti, kterým je z řad nejlepších žáků přidělen tzv. *pomocník učitele*. (Štverák, 1983)

Podíváme-li se přímo na názory z pera Komenského, pak nacházíme: „*Že mládež má být cvičena hromadně, to míním ve dvojím smyslu. Neboť myslím tím jednak hromadnost mládeže, aby všichni do školy přivedení byli milováni a pěstěni se stejnou péčí, jednak hromadnost nauk, v nichž se mají cvičit. Neboť tímto hromadným způsobem je možné vpravit do hlavy více nauk, vštípit lepší mravy, vymýtit více vad a konečně ušetřit více práce i peněz, když se ne pro každého zvlášť, nýbrž pro všechny dohromady najímají nejlepší učitelé, aby vychovávali všechny zároveň ve všem potřebném.*“ (in Kasper, 2008, str. 31)

V Komenského pedagogice tedy přímou podporu pro individuální vzdělávání nenacházíme. Jeho cílem bylo, „*aby všude bylo plno lidí dobře vzdělaných*“ (in Kasper, 2008, str. 30), a to se zdálo být možné pouze společným vzděláváním. Musíme brát ovšem v úvahu také kontext doby, ve které Komenský žil. Většina rodičů byla negramotná a jen málokdo měl možnost učit děti číst a psát. I přesto jsou Komenského myšlenky pro individuální vzdělávání velmi cenné. Vždyť kdo jiný než Komenský usiloval při vzdělávání o individuální přístup k dítěti, o respektování jeho potřeb a možností, o propojení učení s praxí? A právě to jsou potřeby, které lze, dle mnohých zastánců individuální výuky, saturovat nejlépe při domácí výuce.

2.1.2 John Locke

Anglický osvícenecký myslitel, lékař, matematik, filozof a ekonom, John Locke (1632-1704), zanechal v pedagogice silnou stopu. Ve svém spise *Myšlenky o výchově* (1693) hovoří o přednostech své domácí, puritánské výchovy a zmiňuje negativní zážitky z vlastní návštěvy školy. Její výchovné a vzdělávací metody, jako tuhý řád, neosobitost a nerespektování přirozeného nadání dítěte, hodnotí jako nejvýše odstrašující vzor. Vlastní negativní zkušenost s návštěvou škol vedla patrně Locka k odmítnutí školního vzdělávání a k upřednostnění domácí výchovy a domácího učitele. (Kasper, 2008)

Locke na rozdíl od Komenského nedůvěřuje tomu, že by učitel mohl dostatečně rozvíjet tak velké množství žáků najednou. To však není jediná výtka, kterou má vůči veřejnému školství. Při hromadném vyučování se obává také negativních vlivů ostatních

děti při výchově a vzdělávání gentlemana. Z těchto důvodů požaduje individuální výchovu s domácím učitelem, který musí být „*vzdělaný, moudrý, vznešený, ušlechtilých mravů a zcestovalý*.“ (in Kasper, 2008, str. 46) Této myšlence odpovídá také jeden z nejčastějších argumentů zastánců domácího vzdělávání, a tím je možnost ovlivnění morálně volních vlastností dítěte. Důvodem je předpoklad, že učitelé ve školách nemají dostatečnou kapacitu jak k předání kognitivních dovedností, tak k ovlivnění morálně volních vlastností dítěte. Tento pohled můžeme sledovat v celých dějinách vzdělávání.

Lockův pedagogický koncept klade velký důraz na tělesnou výchovu, neboť jako lékař si uvědomuje spojitost mezi tělesným prospíváním a psychickým vývojem. Locke také odmítá tvrdé tělesné tresty, tolik běžné v tehdejší školské praxi. Znakem jeho výchovy je úcta k dítěti, respektování jeho práv a vedení k výchově svobodného, zdravě sebevědomého občana. Na druhé straně je Lockova výchova založena na přísné morálce, autoritě vychovatele, důslednosti, disciplinovanosti a striktním životním stylu puritánů. V oblasti mravní výchovy se Locke zaměřuje na sebeovládání, respektování norem a pravidel, tak aby člověk žil disciplinovaně a rozvážně, ale přitom šťastně, spokojeně a úspěšně. Také rozumová výchova se odklání od tehdejšího memorování a drilu, a jde cestou porozumění a poznávání konkrétních věcí a jevů a prací s nimi. (Kasper, 2008)

Je zřejmé, že tento nákladný styl výchovy se mohl realizovat především ve šlechtických a měšťanských rodinách a nebyl určen pro široké masy. Však také Locke sám uvádí: „*Pokud jde o náklady, myslím, že peníze, které vynaložíme na své děti, jsou nejlépe uloženy. Proto nemůžeme vydržování vychovatele považovat za drahé, i kdyby bylo sebenákladnější... Šetřete na hračkách a drobnostech, na hedvábí, stuhách, krajkách a na jiných zbytečných výdajích, ale nebuďte skoupí ve věci tak závažné, jako je tato. Nehospodaříte dobře, když synovi zanecháte velký majetek, ale dáte mu ubohé vzdělání.*“ (in Kasper, 2008, str. 54) Uvedený citát dokresluje, jak vysokou hodnotu připisoval Locke vzdělání a může být pro nás vodítkem také v hledání motivace současných doma vzdělávajících rodičů. Ačkoliv dnes si většina z nich soukromého učitele neplatí, je finanční stránka domácí školy jistě i dnes značnou zátěží pro rodinu.

2.2 Chrám, výtah a pojišťovna

Zajímavý pohled na vývoj vzdělání nabízí autoři Jan Keller a Lubor Tvrdý ve své publikaci *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna* (2008). Autoři zde hodnotí vzdělání podle toho, jakou roli hrálo ve společnosti.

V dobách, kdy bylo vzdělání určeno jen pro úzký okruh vyvolených, fungovala škola jako *chrám*, kde je vědění předáváno jako něco vyššího, mimořádně cenného, výjimečného. Úkolem školy bylo nejen předat studentům sumu vědomostí a dovedností, ale také formovat studenty ve směru cílů a priorit, jež sama zastávala. Základní funkcí vzdělávacího systému bylo vytvářet a šířit loajalitu jednotlivců vůči společnosti a připravovat je na hladkou integraci do kultury a politiky národního státu.

Na přechodu od průmyslové k postindustriální společnosti sloužila škola jako *výtah* k vyvezení širokých mas do vyšších pater společnosti. Cílem bylo zaplnění pracovních míst ve veřejném sektoru, která byla masově vytvářena v rámci sociálního státu. Velkým skupinám obyvatelstva otevírala škola masově přístup k tomu, co bylo dříve vyhrazeno pouze pro příslušníky elity.

K proměně školy v *pojišťovnu* dochází v době, kdy se výtah sociálního vzestupu zastavil a většina studentů se naléhavě snažila udržet alespoň v tom patře, do kterého dojeli jejich rodiče. Škola jako pojišťovna má naučit žít studenty se všudypřítomnou nejistotou o pracovní místo.

Dnešní škola se snaží plnit současně všechny úkoly, které se během vývoje navrstvily. Tradičně má studentům poskytovat osobnostní rozvoj (chrám), zajistit každému odpovídající sociální vzestup (výtah) a navíc by měla fungovat jako spolehlivá forma investice (pojišťovna). Není divu, že nedokáže všechna tato očekávání naplňovat a selhává. (Keller, 2008)

Jak ukazují zahraniční studie, mnoho rodičů se rozhodne pro individuální vzdělávání právě z důvodu nedostatků, které spatřují ve fungování a organizaci běžných škol. Velká očekávání, která jsou na školu kladena, vedou také k velkému zklamání, když nejsou naplněna. To vede často k volbě alternativní vzdělávací cesty, kterou může být individuální vzdělávání.

2.3 Moderní historie individuálního vzdělávání ve světě

Trend individuálního vzdělávání sílí ve světě ve druhé polovině 20. století společně s bojem rodičů za právo na volbu způsobu vzdělávání svých dětí a vyhranění se proti povinné školní docházce. Dochází k tomu na přelomu 70. a 80. let minulého století a důvodem je krize tehdejšího školství. Kolébkou jsou mu Spojené státy americké, brzy následované vyspělými státy západní Evropy. Střední Evropa si na tento proud musela počkat do pádu železné opony. Rozvíjí se tak fenomén domácího vzdělávání, anglicky homeschooling. (Kostecká, 2014)

2.3.1 Povinná školní docházka versus povinné vzdělávání

Všechny vyspělé státy světa kladou na vzdělávání dětí důraz a určují jeho rozsah většinou od věku 5-7 let do 15-18 let. Jak stát pohlíží na způsob realizace vzdělávání (a tedy i na domácí vzdělávání) se však liší podle toho, zda se jedná o stát s povinnou *školní docházkou* či o stát s *povinným vzděláváním*. Podle Amandy J. Petrie (in Kostecká, 2005) je mnohdy velmi těžké jednoznačně zjistit, zda je v dané zemi uzákoněna povinná školní docházka či nikoliv. Spojení vzdělání a školní docházky bývá často tak pevné, že lidé mnohdy ani neví, že domácí vzdělávání je legální alternativou povinné školní docházky v dané zemi.

Jedná-li se o státy s *povinným vzděláváním* (Velká Británie, Dánsko, Francie, ...), pak je domácí vzdělávání vždy legální alternativou pro všechny děti. V těchto zemích jsou za vzdělávání svých dětí zodpovědní v první řadě rodiče. Mají nejen právo, ale přímo povinnost vybrat ten nejvhodnější způsob vzdělávání svých potomků. Zákon jim nenařizuje ani místo, ani formu vzdělávání. Rozhodnutí pro domácí vzdělávání je tedy jejich přirozeným právem a svobodnou volbou.

Jiná situace je v případě *povinné školní docházky*. Povinností rodičů je v tomto případě zajistit pravidelnou účast dětí ve škole. Povinná školní docházka ale ještě neznamená, že by individuální vzdělávání nebylo možné. Některé státy tuto variantu vzdělávání umožňují jako výjimku (USA, Nizozemsko, Itálie,...), a jiné ji povolují za předem stanovených podmínek (postkomunistické země). V některých zemích však tato možnost zcela chybí (Německo). (Kostecká, 2005)

Většina zemí bývalého východního bloku má uzákoněnou povinnou školní docházku. Po pádu železné opony se jen některé postkomunistické země rozhodly ji

změnit na povinné vzdělávání (například Maďarsko). Tato úprava dává větší prostor pro realizaci alternativních forem vzdělávání. Česká republika však takovou transformaci neprodělala a povinnou školní docházku ponechala. Ve své legislativě ustanovila domácí vzdělávání jako jednu z forem plnění povinné školní docházky. (Kostecká, 2014)

2.3.2 Regulace domácího vzdělávání

Většina zemí, které umožňují domácí vzdělávání, ve své legislativě zavádí určitou regulaci. Podle Informační studie č. 5.155 Parlamentního institutu ČR (Kolář, 2000) lze takové státy rozdělit také podle míry regulace:

Ve státech *bez regulace* je respektováno právo rodičů rozhodovat o způsobu vzdělávání svých dětí. Rodiče zde nemají povinnost vůči státu oznamovat domácí vzdělávání, dokládat jeho průběh a obsah či podstupovat hodnocení.

Státy s mírnou regulací umožňují domácí vzdělávání všem dětem. Cílem jejich kontroly jsou studijní plány dětí. Nebývají hodnoceny výkony dětí, ale posuzuje se kvalita poskytovaného vzdělávání. Velmi oblíbeným způsobem hodnocení ze strany rodičů je předložení portfolia – souboru nejrozličnějších prací žáka za dané období.

Státy se střední regulací umožňují také domácí vzdělávání všem dětem, jejichž rodiče o něj projeví zájem. Hodnocení je zde již však zaměřeno na výsledky dětí. Rodiče musí umožnit pravidelné (většinou roční) hodnocení výsledků, nejčastěji formou standardizovaných testů.

Ve státech *s přísnou regulací* domácího vzdělávání není zařazení dítěte do domácího vzdělávání snadné. Rodiče musí podat žádost k příslušným úřadům a splnit více či méně přísné podmínky. V některých zemích je tato možnost určena pouze pro specifickou skupinu dětí či pro rodiče splňující určitá kritéria (například požadavek na minimální dosažené vzdělání). Kontroly se zaměřují nejen na obsah a výsledky domácího vzdělávání, ale také na jeho průběh a podmínky, za kterých se uskutečňuje. Mezi tyto státy patří v současnosti také Česká republika. (viz také Kostecká, 2005)

Kašparová ve své práci o diskriminaci domácího vzdělávání v ČR (2015) shrnuje do několika bodů podmínky, které musí rodiče usilující o individuální vzdělávání splnit. První z nich je nutnost minimálně středoškolského vzdělání učícího rodiče. Dále rodina musí najít školu, která bude garantovat správnost vzdělávání, a která

bude respektovat vzdělávací zvláštnosti dětí. Rodina musí také poskytnout žádost se zdůvodněním své potřeby dítě vzdělávat individuálně a doložit čestné prohlášení o dostatečném materiálním zázemí. Poslední podmínkou je pak souhlas pedagogicko-psychologické poradny, bez kterého nelze individuální vzdělávání uskutečnit.

Kašparová uzavírá, že „*každý má právo se o vzdělávání doma ucházet, ale není možné vymáhat povolení, neboť domácí vzdělávání podléhá výše zmíněným podmínkám.*“ (2015 str. 167)

Na závěr této kapitoly bych ráda zmínila studii Dr. Briana Raye, který pracoval v letech 1994–96 na velkém empirickém výzkumu zahrnujícím cca. 5 tisíc doma vzdělávaných dětí. Pomocí standardizovaných testů byly porovnávány výsledky doma vzdělávaných dětí ve státech s mírnou či žádnou regulací a ve státech s přísnou regulací. Mezi oběma skupinami nebyly zjištěny žádné významné rozdíly. Přísnost regulace podle této studie tedy nemá vliv na výsledky domácího vzdělávání. (in Kostecká, 2005)

2.3.3 Situace domácího vzdělávání ve vybraných zemích

Pro stručný přehled vývoje moderního domácího vzdělávání uvádím příklad USA a některých států Evropy. Přednostně byly vybrány státy sousedící s Českou republikou a některé z větších států západní Evropy.

Následující informace jsou čerpány z Informační studie Parlamentního institutu: Systém domácího vzdělávání v USA a ve vybraných zemích Evropy od Petra Koláře a z textu Domácí vzdělávání a legislativa. Studie postkomunistických států střední Evropy od Yvony Kostecké publikované v periodiku Orbis Scholae.

Spojené státy americké

První zemí v historii domácího vzdělávání je bezesporu USA. Rozmach tohoto typu vzdělávání je spojen s organizací *Home Schooling Legal Defense Association*². Podle údajů další organizace Spojených států, která sbírá a zpracovává statistická data o

² Tato organizace založená v roce 1983 je stále aktivní - www.hslda.org

homeschoolingu, *National Home Education Research Institute*, se v roce 1999/2000 vzdělávalo v rámci homeschoolingu 1,7 mil žáků, a tento počet má stále vzestupnou tendenci.³ Ředitelem této instituce byl již výše zmíněný Dr. Brian Ray. Parlamentní institut ČR uvádí ve své Informační studii č. 5.155 některá zjištění vyplývající z Rayova obsáhlého výzkumu. Z mnoha zjištění uveďme například lepší výsledky doma vzdělávaných dětí oproti jejich vrstevníkům z běžných škol, nebo skutečnost, že úroveň dosaženého vzdělání rodičů má na výsledky dětí jen minimální vliv.

Spojené království Velké Británie a Severního Irska

Velká Británie patří mezi státy s povinným vzděláváním a již mnoho desetiletí je zde odpovědnost za vzdělávání dětí rozložena mezi rodiče a školský úřad. Poskytování alternativního domácího vzdělávání umožňoval již zákon z roku 1944. Interpretace tohoto zákona však nebyla jednoznačná. Teprve nový zákon z roku 1996 jasně vymezuje zodpovědnost rodičů za vzdělávání jejich dětí. Rozhodnou-li se pro domácí vzdělávání, musí o této skutečnosti vyrozumět vedení školy i příslušný školský úřad. Každého půl roku je pak rodina navštěvována úředníkem, který zhodnotí stav vzdělávání dítěte.

Francie

Podobná je i situace ve Francii, kde již zákon z roku 1882 stanovuje možnost uskutečňovat povinné vzdělávání ve veřejných či soukromých školách nebo doma. Vzhledem k tomu, že je francouzský školský systém tradičně spjatý s vysokou mírou státní regulace a je silně centralizovaný, podléhá také domácí vzdělávání přísnějším pravidlům než např. ve zmíněném Spojeném království. Rodiče jsou povinni oznámit domácí vzdělávání příslušným úřadům. Dále vládní dekret z roku 1999 opakovaně upozorňuje, že „*dítě musí být vyučováno v souladu se zněním lidských práv a svobod definovaných v preambuli Francouzské ústavy, ve Všeobecné deklaraci lidských práv a v Mezinárodní konvenci o právech dítěte*“ a přesně definuje obsah domácího vzdělávání.

³ V současné době se odhaduje počet doma vzdělávaných dětí v USA na 4 miliony (Kostecká, 2014)

Rakousko

V Rakousku upravuje možnost vzdělávání dětí doma novela školského zákona z roku 1985, která uvádí jako možnost splnění povinné školní docházky účast na stejně hodnotném domácím vyučování. Také zde musí rodiče informovat okresní školský úřad, který může v odůvodněných případech žádost zamítnout. Vzdělávání musí probíhat podle schváleného národního kurikula. Jak uvádí Marvánová ve své práci, musí v Rakousku na konci školního roku děti prokázat úspěšné zvládnutí požadavků pro příslušný ročník. Na základě této zkoušky je jim prodlouženo domácí vzdělávání na další školní rok. (Marvánová, 2001)

Spolková republika Německo

Německo je jedinou zemí v Evropě, kde možnost domácího vzdělávání legálně neexistuje a rodiče, kteří odmítnou posílat své děti do školy, se vystavují právnímu postihu. Podle studie Petrie (in Kolář, 2000) i zde však někteří, hlavně neněmečtí občané, své děti doma vzdělávají. Jiní volí kvůli homeschoolingu přestěhování do jiné evropské země. Kostecká ve své disertaci uvádí příklady několika rodin, které čelily soudním postihům, odebrání dětí a zbavení rodičovských práv kvůli domácímu vzdělávání (Kostecká, 2003). Přitom až do druhé světové války možnost domácího vzdělávání v Německu existovala. Byla však přerušena nástupem nacismu a po válce již nebyla obnovena. Restriktivní přístup k domácímu vzdělávání může pramenit z obavy šíření nacismu skrze tuto formu vzdělávání. (Dombrovská, 2008)

Polská republika

Polsko bylo první postkomunistickou zemí střední Evropy, ve které bylo domácí vzdělávání legalizováno. Již ve školském zákoně z roku 1991 je explicitně zmíněna možnost vzdělávat děti doma. V nařízení Ministerstva národního vzdělávání z roku 1992 je domácí vzdělávání, v polské legislativě nazývané *vzdělávání mimo školu*, již podrobně upraveno. Jako jedna z mála postkomunistických zemí umožňuje Polsko domácí vzdělávání všem dětem po celou dobu povinné školní docházky. O povolení rozhoduje ředitel školy, do níž bylo dítě přijato na základě splnění předepsaných podmínek. Jednou z nich je závazek, že dítě bude každoročně přistupovat ke klasifikačním zkouškám. Nestane-li se tak, má ředitel právo toto povolení zrušit. Za zmínku také stojí fakt, že Polsko prodělalo na cestě za domácím vzděláváním dramatický vývoj. Pravidla pro individuální vzdělávání byla nastavena nejprve poměrně volně, aby se v průběhu let počet požadavků a podmínek, za kterých může být

uskutečňováno, neustále zvyšoval a zpříšňoval. Podobný trend ve vývoji můžeme sledovat i v České republice.

Slovenská republika

Slovensko patří mezi země s velmi přísnou regulací domácího vzdělávání. Cesta k němu se otevřela až téměř 20 let po pádu železné opony. Teprve školský zákon z roku 2008 tuto formu vzdělávání legalizoval, ale přistupuje k ní velice restriktivním způsobem. Kromě žáků, jimž zdravotní stav neumožňuje účast v běžné škole, a žáků ve vazbě či výkonu trestu, umožňuje vzdělávání mimo školu jen žákům na prvním stupni, jejichž rodiče splní poměrně přísná kritéria. Individuální vzdělávání povoluje ředitel školy, do níž byl žák přijat, na základě písemné žádosti zákonných zástupců dítěte. Povolení je uděleno pouze za předpokladu, že rodič (nebo jím pověřená osoba) má kvalifikaci učitele 1. stupně ZŠ.

Také hodnocení výsledků domácího vzdělávání je přísnější než v jiných státech. Na hodnocení se podílí nejen škola, do které je dítě zapsáno, ale i Státní školní inspekce. Dítě tak dvakrát ročně stojí před tříčlennou komisí a vykonává zkoušku ze všech předmětů příslušného ročníku. Další požadavek zákona je zpřístupnění domácnosti rodiny kontrolním návštěvám osob pověřených Státní inspekční komisí a zaměstnancům školy. Z výše uvedeného vyplývá, že politika Slovenské republiky není individuálnímu vzdělávání příliš nakloněná a okruh rodin, které splní přísné požadavky, je velmi limitován.

2.4 Vývoj domácího vzdělávání v České republice

Komunistická minulost České republiky, stejně jako jiných zemí střední Evropy, zakotvila ve společnosti představu, že vzdělání se realizuje výhradně ve škole formou povinné školní docházky. Toto exkluzivní postavení školy ve vzdělávání se projevuje také při realizaci domácího vzdělávání. Škola rozhoduje, zda umožní domácí vzdělávání, škola dohlíží na jeho průběh, škola kontroluje výsledky domácího vzdělávání a v neposlední řadě také rozhoduje o tom, zda může i nadále domácí vzdělávání pokračovat. Kašparová (2015) přímo hovoří o diskriminaci této skupiny rodičů státem. Situaci neusnadňuje ani současná snaha o inkluzivní vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu. (Bartoňová, 2013) Následující kapitola stručně shrnuje historii domácího vzdělávání v naší zemi.

2.4.1 Povinná školní docházka v Rakousku - Uhersku

Podle všeobecného mínění zavedla povinnou školní docházku v našich zemích císařovna Marie Terezie v roce 1774. Tehdejší školní řád ale pouze nařizoval farním obcím zřízení tzv. triviálních škol. To, aby rodiče do těchto škol své děti posílali, zákon nevyžadoval. Kapacita nově vznikajících škol by ani nestačila pojmout všechny děti daného věku. Kasper (2008) navíc uvádí, že vzdělávací povinnost se týkala dětí, jejichž rodiče neměli dostatek finančních prostředků pro domácího učitele.

Jedním z pozdějších důvodů zavedení povinné školní docházky byla potřeba alespoň minimálně vzdělaných pracovníků do rozvíjející se strojové a manufakturní výroby. Druhý, neméně závažný důvod, pak byla snaha ovlivnit vyrůstající generaci v duchu osvícenství a renesance. Znamý výrok Marie Terezie „*škola je politikum*“ dosvědčuje, že vzdělávání je často součástí politických režimů. Tendence vychovávat nové generace k obrazu svému ostatně není ničím neznámým ani v dnešní době. Komunistický režim se svou centralizací a maximální kontrolou školství mířil stejným směrem jako průkopnice školního vzdělávání. A v mnohém tomu školy zůstávají věrny dodnes.

Co se týká domácího vzdělávání, v říšském zákoně z roku 1883, v paragrafu 23 je uvedeno: „*Povinnosti k chození do školy veřejné zproštěny jsou načas anebo trvanlivě: Děti, kteréž chodí do školy vyšší, ... konečně takové, jenž vyučovány jsou doma anebo v ústavu soukromém. V případě posledně řečeném jsou rodiče anebo jich zástupcové odpovědní, že se dětem dostane vyučování obecné škole předepsaného a to měrou dostatečnou.*“ (Virtuální knihovna právních předpisů Masarykovy univerzity, 2015) To dokazuje, že brzy po vzniku povinné školní docházky bylo individuální vzdělávání legální alternativou běžného.

2.4.2 Situace v období první republiky

Po vzniku samostatného Československa zde sice byly určité snahy o reformu vzdělávání, ale mladá republika nakonec přejala prakticky nezměněný systém rakousko-uherského školství. Do nových poměrů demokratického státu se domácí vzdělávání příliš nehodilo – připomínalo staré časy pánů a poddaných. A na víc, než úpravy v obsahu vzdělávání, stejně ani nezbyl čas. Jakékoliv snahy o změnu byly totiž přerušeny nástupem dvou totalitních režimů, které měly velký zájem na ponechání moci nad systémem vzdělávání ve svých rukou. (Kasper, 2008)

Přesto se v zákoně č. 72 tehdejšího Československa z 27. března 1936 „o zproštění povinnosti choditi do veřejné školy obecné nebo měšťanské“ možnost domácího vzdělávání povoluje. Paragraf 2 zmíněného zákona uvádí: „*Za zvláštních okolností může okresní školní úřad výjimečně povolit, aby dítě školou povinné bylo vyučováno doma a zproštěno proto docházky školní.*“ (ASPI, 2015)

K dobru První republiky ještě přiřepíme řadu experimentů a snah pedagogů o alternativní přístup k dítěti. Tito reformně naladěni učitelé zastávali pedocentrické názory a rozpracovávali otázky svobodné či volné výchovy. Věřili, že dítě je od přírody dobré, a proto mu musí být dopřáno plné svobody, aby se vyvinulo. Patří mezi ně J. Úlehla, Fr. Bakule či F. Krch.

V této době vznikaly v Čechách pokusné školy pod vedením profesora Václava Příhody. Jejich snahou byl nový pohled na dítě a respektování individuality dítěte. Dostatečný individuální rozvoj žáka měl být zaručen volitelnými předměty a zásadami individualizovaného učení. Žáci měli možnost vybírat si jednotlivé předměty podle vlastních vloh, zájmů a „životních cílů“ a tvořit si tak alespoň zčásti rozvrh „ušitý na míru“. Cíl učení podle Příhody nemohl být stejný všem dětem, ale každý žák měl mít svůj vlastní učební cíl. Stejně tak výběr situací, při kterých docházelo k učení, měl být pro každého žáka individuální. Stejně tak musel být individualizován vzdělávací obsah a učební metody. (Kasper, 2008)

2.4.3 Poválečné období

Komunistický režim usiloval ve školství, stejně jako i v jiných oblastech lidského života, o to, mít vše pevně pod kontrolou. Jakékoliv vybočení z řady bylo nežádoucí a často i trestné. Tak došlo na mnoho let k zákazu činnosti nejen pokusných škol, ale i domácího vzdělávání.

Zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství ve svém úvodním ustanovení psal: „*Veškeré mládeži se dostane jednotné výchovy a obecného i odborného vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu.*“ Této povinnosti byly zproštěny pouze děti s těžkou nemocí nebo duševní či tělesnou vadou (ASPI, 2015). Stejným směrem se ubíraly také zákony následující, které zdůrazňovaly, že jsou rodiče povinni dbát na to, aby dítě chodilo do školy pravidelně a včas (např. zákon č. 31/1953) (ASPI, 2015)

2.4.4 Situace po roce 1989

Snaha o uzákonění individuálního vzdělávání v legislativním systému České republiky se začíná projevovat na počátku 90. let 20. století. Tato snaha je úzce spojena s občanským sdružením Společnost přátel domácí školy, jehož cílem bylo prosadit domácí vzdělávání do českého právního řádu.

V roce 1998 byl zahájen projekt Domácí vzdělávání – experiment, který probíhal na jediné, státem zvolené škole v Praze. Jednalo se o Bratrskou školu a hned první rok v ní bylo do domácího vzdělávání zapsáno 33 dětí z celé republiky. Později se tento experiment rozšířil na více vybraných škol a již v roce 1999, tedy pouhý rok po zahájení, se ho zúčastnilo 169 dětí.

Průběh zavádění možnosti individuálního vzdělávání do legislativy byl pozvolný a během let prošel značnými změnami. Původně liberální podmínky, za kterých fungovalo pokusné ověřování domácího vzdělávání v devadesátých letech, byly postupně nahrazeny přísnějším zněním zákona s řadou nových požadavků a podmínek, za kterých je možné individuální vzdělávání realizovat v současnosti. I přes tento zpřísnující a omezující trend však bylo v roce 2007 umožněno domácí vzdělávání žáků i na 2. stupni základních škol, a to opět formou pokusného ověřování. Dvěře k individuálnímu vzdělávání se tedy otevřely širšímu okruhu rodičů a dětí.

Současné legislativní úpravě individuálního vzdělávání v ČR se věnuji dále v kapitole 4.1 Legislativní rámec individuálního vzdělávání, str. 33.

3 Úloha rodiny ve vzdělávání

„Udělalí jsme hroznou chybu (s nejlepšími úmysly), když jsme oddělili děti od dospělých a učení od zbytku života, a jedním z našich nejnaléhavějších úkolů by mělo být strhnout bariéry, které jsme mezi ně postavili, a dovolit jim, aby se opět sešli.“

John Holt

Většina rodičů, které jsem během své práce oslovila, považovala za jeden z nejvýznamnějších aspektů domácího vzdělávání sblížení rodiny a prodloužení jejího vlivu na vývoj dítěte. Z tohoto důvodu se v následující kapitole budeme věnovat rodině, jejímu historickému vývoji a současnému postavení rodiny ve společnosti.

Mnoho staletí před zavedením školní docházky probíhalo vzdělávání dětí podstatně jinak, než je tomu dnes. V první řadě bylo velmi úzce spjato s rodinou a vycházelo z jejích priorit a životních hodnot, ve většině případů probíhalo přímo v rodině a sloužilo i k udržení rodinných tradic. Tyto faktory se ukázaly jako významné také pro rodiče zahrnuté do praktické části práce. Pro mnohé z nich je právě soudržnost rodiny jedním z důležitých motivačních činitelů při rozhodování pro individuální vzdělávání.

S rozvojem moderních států se tato situace mění. Dochází ke změnám rodiny jako takové, jejího postavení ve společnosti, a tím i jejího vlivu na vzdělanost svých potomků. Institucionalizace služeb přenáší postupně vzdělávání potomků z rodiny na školu, mluví se o „vyvlastnění“ funkcí rodiny. Rozvoj školství vytlačuje rodinu při vzdělávání jejích potomků na vedlejší kolej. (Keller, 1992)

Kritika současného školství poukazuje na nedostatky dnešních škol a v mnoha rodičích roste nedůvěra v celý školský systém. Podle Mertina navíc *„nemá současná škola dostatečné podmínky pro to, aby mohla zajistit přiměřenou velikost skupiny, kontextualizaci vzdělávání a emoční podporu dítěti.“* A právě to jsou faktory, které zabezpečují přiměřený rozvoj dítěte, a které může nabídnout rodina. (Mertin, 2003 str. 405) Mnozí rodiče se tedy vrací k původnímu modelu, při kterém jsou to oni, kdo mají rozhodující vliv na vzdělávání svých potomků – tedy ke vzdělávání domácímu.

Tato kapitola se věnuje některým změnám v rodině a jejímu postavení ve společnosti, aby čtenáři poskytla širší kontext nutný k pochopení současných změn a trendů ve vzdělávání.

3.1 Rodina jako někdejší místo vzdělávání

Od počátku lidské existence řešili lidé nutnost předávat nahromaděné zkušenosti mladé generaci. V nejranějších dobách lidské společnosti probíhala tělesná, mravní i rozumová výchova v rodině v jednotě s přírodou a potřebami společnosti. Lidé společně žili, pracovali a učili se. Nebylo třeba škol a školských zařízení. Jak uvádí Peter Gray, „*Děti se vzdělávaly samy prostřednictvím sebe-řízených her a prozkoumávání. Dospělí v kulturách lovců a sběračů poskytovali dětem téměř neomezenou volnost hrát si a zkoumat, protože rozpoznali, že tyto aktivity jsou přirozenými způsoby vzdělávání dětí.*“ (Gray, 2012)

S rozvojem výrobních sil a dělby práce dochází postupně k oddělování práce duševní a tělesné, narůstají sociální nerovnosti a s nimi i nerovnost výchovy. Výchova tak nadále zůstává výsadou vládnoucí třídy. Šamani, kněží a vůdcové kmenů si přisvojují monopol počátků rozumové výchovy, která se odděluje od výchovy k práci a je určena pouze pro členy horních vrstev. Naproti tomu masy chudiny jsou nadále vychovávány pouze k tělesným a pracovním návykům a k podřízení se slepé kázni. S rozvojem monopolu vládnoucích tříd na vzdělání vznikají první školy. Kněží předávají své vědění v kněžských školách při velkých chrámech. (Jůva, 2007)

Vlivem sílícího křesťanství nabývá výchova i vzdělávání ve středověku postupně křesťanského charakteru. Cílem výchovy je pěstování víry. Sociální rozdělení tehdejší společnosti na jednotlivé stavy přináší také rozdílné přístupy v přípravě šlechty, duchovních, měšťanského obyvatelstva a nejchudších poddaných. První středověké školy jsou církevní. Pro přípravu duchovenstva slouží školy klášterní a katedrální. Základní poučení o křesťanském náboženství se dostává mládeži na školách farních. Z metodického hlediska charakterizuje středověkou školu mechanické pamětní učení, individuální práce s každým žákem a přísné tresty. (Jůva, 2007)

Šlechtická mládež se v dobách rozvoje feudální společnosti v církevních školách vzdělávala jen výjimečně. V sedmi letech chlapci ze šlechtických rodin vstupovali jako pážata do služeb některého rytíře, aby se zde učili ušlechtilému chování, správnému

stolování, zpěvu, hudbě a dvornosti k paním. Doprovázeli svého pána na lovu i na cestách a učili se zásadám křesťanského náboženství. Ve čtrnácti letech se stali zbrojnoši a po dalších sedm let se vzdělávali v umění boje a válečnictví. Šlechtické dívky vyučovali domácí duchovní či kněží v kláštorech základům čtení a psaní, modlitbám, ručním pracím, hudbě a zpěvu. Mnohdy byly i ony posílány na cizí dvory. (Štverák, 1983)

Jiná byla situace v případě venkovské chudiny, tedy většinové části populace. Venkovský dorost byl vychováván v rodině, kde si osvojoval nejen zemědělské znalosti a pracovní zkušenosti, ale i lidové zvyklosti a mravy. Taková výchova probíhala především napodobováním. Lidová moudrost se předávala dalším generacím v pohádkách, pověstech, příslovích a pořekadlech. Také tyto děti byly často posílány do cizích rodin, kde probíhala jejich výchova při službě či učení se řemeslu (Štverák, 1983).

Zajímavý pohled na středověkou výchovu nabízí francouzský historik Philippe Ariès (1914-1984), podle něhož probíhala veškerá výchova před zavedením školní docházky tzv. *přímým vedením*. Děti nezůstávaly doma, byly posílány do jiné rodiny, aby tam pobývaly a začaly svůj samostatný život, nebo aby se zde naučily řemeslu či způsobům chování rytíře. V takovém modelu nebylo místo pro dětství prožité v prostředí ostatních vrstevníků a závislosti na rodičích. Podle Arièse teprve škola vytváří zvláštní pojetí dětství, během kterého je dítě hýčkáno a dospělí mají povinnost uvědomit si a zachovat nevinnost a slabost dětí. Třebaže tedy škola dítě prostorově vzdaluje od jeho rodiny, rodina se s ním právě díky škole afektivně sbližuje. Díky ní se dítě vrací do své rodiny. (in De Singly, 1999)

V dalších stoletích probíhá bouřlivý vývoj nejen v oblasti výchovy a vzdělávání. Stejně dramaticky byla ovlivněna i rodina a její vzdělávací role. Vzdělávání se stále více přenáší z okruhu rodiny do oblasti škol a školských zařízení. Pro potřeby naší práce se tedy nyní odkloníme od popisu vývoje školství a vrátíme se zpět k rodině a jejím změnám.

3.2 Rodina jako místo primární socializace

Rodina je prvním místem, kde se dítě učí základní pravidla lidského soužití, respektovat ostatní členy, vycházet s nimi a uznávat autoritu. Je tedy nesporné, že rodina v životních

šancích individua hraje podstatnou edukativní roli. Podílí se na tom hlavně vytvářením vhodných podmínek pro jeho rozvoj, ať už kulturních (vzdělání a kultivovanost rodičů), sociálních (konexe a styky), či ekonomických. (De Singly, 1999)

Profesor sociologie Ivo Možný zmiňuje ve své knize (2002) dlouhodobý výzkum J. W. B. Douglase, který 13 let sledoval vývoj dětí narozených v Británii první březnový týden roku 1946. Srovnání dětí mimo jiné prokázalo, že vliv rodiny ve věku 8 až 11 let je silnější než vliv školy. Dále se ukázalo, že investice matky do vzdělání dítěte mají pro dítě podstatný vliv. Tento argument se opět může stát silnou motivací při rozhodování rodičů pro individuální vzdělávání.

Jiný výzkum prezidenta Americké sociologické asociace Jamese S. Colemana ukázal, že intelektuální vývoj dítěte ještě dlouho po pubertě závisí těsněji na jeho rodinném zázemí a společenském zařazení než na úrovni školy, kterou navštěvuje. I přes značné stáří těchto výzkumů je možné souhlasit s autorem, že *“rodina nepřestává být nejvýznamnějším ze všech faktorů, vzdorujících rovnostářským tendencím, vbudovaným do moderních vzdělávacích systémů.”* (in Možný, 2002, str. 92)

Dále podle Možného probíhá socializace dítěte podle toho, jakou koncepci rodičovské autonomie rodina přijímá. Ta může být tradiční nebo liberální. *Tradiční koncepce* dává rodičům právo a povinnost přenášet na dítě jejich hodnotový systém a představu o dobrém životě. Rodiče pro to mohou volit prostředky, které považují za nejlepší, a mohou i omezovat možnost dítěte seznámit se s těmi postoji a hodnotami ve společnosti, jež sami neschvalují. *Liberální koncepce* naopak předpokládá, že rodiče nebudou pokud možno vůbec nijak ovlivňovat dítě ve volbě hodnot a při vytváření představy dobrého života. Nechávací na něm, ať si samo vybere, co bude pro jeho život podle jeho názoru nejlepší. Mezi těmito extrémy pak stojí *koncepce demokratická*, která sice také předpokládá povinnost dětí držet se hodnot rodičů, ale otevírá v rodině prostor pro diskusi o jiných hodnotách. Pro hodnoty rodičů musí být děti získány, ne k nim být donuceny. (Možný, 2002) Jistě by bylo zajímavé v dalším výzkumu blíže sledovat příklon konkrétních doma vzdělávajících rodin k těmto výchovným koncepcím.

3.3 Mimorodinná socializace

I přesto, že je rodina prvním místem, kde dochází k socializaci dítěte, není místem jediným. Již v raném věku dítěte přicházejí ke slovu také vzdělávací instituce a masmédia. Tak, jak dítě postupuje po schodech k dospělosti, postupuje také po stupních k autonomii od rodičovského vlivu.

Profesor psychologie Stanislav Štech zdůrazňuje hodnotu školní socializace. Během ní je dítěti umožněno vytvořit si i jinak strukturovaný pohled na sebe sama a na svět kolem, než to dělá uzavřenější prostředí rodiny. Tím se dítě od rodiny emancipuje. Škola ho učí podřizovat se neosobním zákonům a s tímto podřizováním se vyrovnávat. Ačkoliv škola i rodina do jisté míry předávají dítěti stejné obsahy, teprve ve škole dítě zjišťuje, že se nejedná jen o rodinou specifikum, ale o obecněji platné hodnoty a poznatky. Štech mluví také o sociální povaze učení a o významné úloze spolužáků. Dítě se ve škole učí kooperaci, prosociálnímu chování, respektu k autoritám, dodržování řádu a pravidel, vnímání potřeb druhých, učí se usklonnovat a omezovat. Děti jsou také nuceny naučit se zvládat sociální kontakt i s lidmi, které by si samy nevybraly. Tím vším se připravují na život ve světě dospělých. (Štech, 2003)

Naproti tomu V. Mertin (2003) kritizuje školní docházku, která rozděluje děti do věkově homogenních skupin. Takto nepřírozeně vzniklá (a do té doby prakticky neexistující) skupina získává velmi brzy autonomii od školy i od rodiny. A právě obavy ze ztráty svého vlivu na dítě či z nežádoucího vlivu jiných autorit, vrstevníků a médií hrají také svou roli při rozhodnutí některých rodičů pro individuální vzdělávání.

Socializační funkci rodiny zastupují nejprve média a následně vrstevnická skupina, která ji v adolescenci zpravidla nahradí. Ameriku šedesátých let šokovala znepokojující skutečnost, že na děti v adolescentním věku mají větší vliv vrstevnické skupiny než výchovné úsilí školy či rodičů samotných. Vrstevnická skupina generuje v interakci s médii své vlastní hodnoty, vzorce chování a priority. (Možný, 2002)

Role rodiny v socializaci dítěte se tedy neustále zmenšuje. Počet hodin, které dítě stráví ve škole, při organizovaném volném čase a při sledování televize (či počítače), v porovnání s hodinami strávenými s otcem nebo matkou to jasně ukazuje. (De Singly, 1999)

3.4 Nástup modernity a vyvlastnění funkcí rodiny

V době před vznikem moderního státu plnila rodina, potažmo domácnost, řadu funkcí. Kromě reprodukční a materiální funkce zde také probíhala socializace dětí, často včetně socializace profesní. Současně zajišťovaly domácnosti své členy také ve stáří a v nemoci. Člověk mohl uvnitř vlastní domácnosti prožít celý život, aniž ji opustil. (Keller, 1992)

Na přelomu 15. a 16. století dochází k vzestupu moderního státu a jeho moci. S rozvojem ekonomických, politických i sociálních institucí ztrácí mezinárodní aliance založené na sňatku svůj podpůrný význam. Pohled na vývoj postavení rodiny ve společnosti nám pomůže pochopit fenomén domácího vzdělávání i možné důvody jeho vzniku.

3.4.1 Vyvlastnění funkcí rodiny – defamilizace

Termínem *vyvlastnění* nazývá sociologie přenesení důležitých funkcí rodiny na stát. K tomuto vyvlastnění funkcí rodině dala podmínky celá řada společenských změn uplynulých století, především vzestup státu a jeho organizací, který se udál na úkor rodin jako soběstačných jednotek. (Keller, 1992)

K vyvlastnění funkcí rodině došlo podle Kellera (1992) ve třech oblastech. První z nich je ekonomické (hospodářské) vyvlastnění. K němu přispěl systém státních daní. Stát také rozdobil a automatizoval práci, a tím vyvlastnil dělníkovu pracovní dovednost a kvalifikaci. Nastal přechod od domácností jako základních výrobních jednotek k rodinám jako jednotkám konzumním.

Další je vyvlastnění mocenské, způsobené centralizací moci. Stát postupně vytlačil šlechtu z důležitých úřadů a zařadil je profesionálními úředníky, pro které byla vůle jejich nadřízeného směřovatější než jejich původ.

Poslední vyvlastněnou funkcí je sociální reprodukce. Tento termín používá Keller (1992) k označení způsobů, jimiž je zajišťováno přežití lidské společnosti. Podle Možného (2002) se toto vyvlastnění událo zejména v oblasti vzdělávání dětí, péče o nemocné a v oblasti socializace dítěte. Vzdělávání dětí bylo profesionalizováno v systému státního školství. Tím rodina částečně ztratila kontrolu nad výchovou svých dětí. Vzdělání se stalo nástrojem kontroly státu nad jedincem. Z privilegia dostupného pouze elitě se vzdělávání stalo nejprve právem, a posléze stále více i povinností všech.

Vyvlastnění funkcí rodině přináší řadu důsledků. Mezi ně patří pád monopolu na legitimní sex, který byl po staletí v rukou rodiny. Trvalost rodiny garantovaná křesťanským „*Co Bůh spojil, člověk nerozlučuj*“ je otřesena pojetím manželství jako občanské smlouvy, která může být kteroukoliv stranou kdykoliv vypovězena. Roste počet rozvodů a opakovaných manželství. S rozvojem masově dostupné účinné antikoncepce klesá porodnost pod reprodukční linii. Se změnou povahy práce, kde již není třeba fyzická síla, opouštějí ženy domácnost (s jedním dítětem) a budují vlastní profesní kariéru. (Možný, 2002)

Je přirozeným důsledkem těchto radikálních proměn, že také vzdělávací funkce rodiny doznává zásadní trhliny. Zaměstnání matek, jejich profesní kariéra, stejně jako fakt, že mnoho dětí vyrůstá v nekompletní rodině, znesnadňuje či přímo znemožňuje rodině podílet se větší měrou na vzdělávání vlastních potomků. Chtějí-li někteří rodiče zvrátit tyto tendence a podpořit tradiční roli své vlastní rodiny, je volba individuálního vzdělávání jedním z kroků, které k tomu mohou učinit. Vzdělávání vlastních dětí s možností předávat jim své morální či duchovní hodnoty je pro tyto rodiče často primární motivací pro volbu domácího vzdělávání.

3.4.2 Scholarizace dětství

Na tomto místě bych ráda zmínila skutečnost, která spojuje dětství s požadavkem školního vzdělávání. Mluví se o tzv. scholarizaci neboli zeškolštění dětství. Tento pojem vysvětluje Zdeněk Helus (2004) jako proces, při kterém jsou děti vyjmuty ze svého mimoškolního prostředí (záliby, zábava, kamarádi, rodina) a vystaveny působení školy. Cílem tohoto kroku je určitá systematizace a organizace jejich vzdělávání. Škola se stává určující součástí života dítěte. Přínosem scholarizace je bezesporu nárůst celkové úrovně inteligence v populaci i nárůst informovanosti. Samozřejmě zde svoji nezastupitelnou úlohu sehrávají i způsob výchovy a vzdělávání a v neposlední řadě také stimulující prostředí.

Helus však v procesu scholarizace vidí dva problematické póly. První z nich se týká dětí, které ve škole neprospívají, případně neuspokojují vysoké nároky učitelů, rodičů nebo své vlastní. Škola je pro ně trvalý stres, hrozba ponížení a trestů, zdroj strachu a zpochybňování sebevědomí. To pak může vyústit v rezignaci, či naopak v určitou kompenzaci mimo školu v partách vrstevníků, kde se z problematického vztahu ke škole a vzdělání stává zásluha.

Jiným „problémem“ scholarizace jsou žáci úspěšní, kteří se natolik adaptují na podmínky školního vyučování, že mají potíže orientovat se v reálných životních situacích. Ačkoliv tedy například zvládají cizí jazyk ve školních podmínkách, při jeho použití v reálné situaci selhávají. Z těchto důvodů je třeba zdůraznit požadavek propojení školy se životem a přípravu žáků na reálné životní situace. (Helus, 2004)

Na rostoucí neduhy scholarizace, jako je úzkost u dětí i sílící negativní vztah ke škole, a tím i ke vzdělávání, reagovalo hnutí bojující za „odškolnění“ společnosti. V jeho čele stál v 70. letech 20. století sociolog a pedagog Ivan Illich, který kritizoval školní vzdělávání jako nevhodné pro současnou společnost a nepoužitelné pro život. (Illich, 2001) Jeho myšlenky jsou často inspirací pro rodiče realizující individuální vzdělávání.

4 Současnost individuálního vzdělávání v ČR

„Dětství je dnes ohroženo jako snad nikdy dříve. Děti pohlcují supermarket, jimiž jsou vláčeny, nebo bývají zavrženy ve školách, které jim něco chtějí předávat, co je pro život spíše oslabí, než posílí.“

Daniel Wirz

Pokud pomineme vzdálenější minulost, domácí vzdělávání je v ČR možné od školního roku 1998/1999. Tímto rokem bylo spuštěno „*pokusné ověřování domácího vzdělávání jako odlišné organizační formy základního vzdělávání*“, které bylo určeno pouze žákům 1. stupně ZŠ. Teprve od roku 2004 byl přijat zákon, který domácí vzdělávání oficiálně a rovnocenně ukotvuje v legislativě. Od roku 2007 je navíc umožněno také domácí vzdělávání žáků 2. stupně základních škol, ovšem opět pouze formou pokusného ověřování. Toto pokusné ověřování nebylo doposud ukončeno.

Následující tabulka uvádí podrobněji počty doma vzdělávaných žáků v jednotlivých letech od školního roku 2005/2006 do roku 2014/2015. Použitá data jsou získána ze Statistické ročenky, kterou každoročně zveřejňuje MŠMT.

	Počet žáků ve školním roce									
	2005-6	2006-7	2007-8	2008-9	2009-0	2010-1	2011-2	2012-3	2013-4	2014-5
1. st. ZŠ	473 269	462 820	458 046	458 198	460 754	465 380	474 327	488 106	505 983	529 604
1. st. ZŠ DV	546	360	376	433	473	481	553	629	832	1 038
% DV z celku	0,12%	0,08%	0,08%	0,09%	0,10%	0,10%	0,12%	0,13%	0,16%	0,20%
2. st. ZŠ	443 306	413 693	386 817	357 817	333 705	324 106	320 315	319 844	321 671	324 533
2. st. ZŠ DV⁴			32	46	65	74	101	120	177	299
% DV z celku			0,01%	0,01%	0,02%	0,02%	0,03%	0,04%	0,06%	0,09%
Celkem 1. + 2. st.	916 575	876 513	844 863	816 015	794 459	789 486	794 642	807 950	827 654	854 137
Celkem 1. + 2. st. DV	546	360	408	479	538	555	654	749	1 009	1 337
Roční přírůstek DV		-34%	+13%	+17%	+12%	+3%	+18%	+15%	+35%	+33%

Tab. 1 – Počty žáků v individuálním vzdělávání v ČR v průběhu posledních let

⁴ Pokusné ověřování na 2. stupni ZŠ.

4.1 Legislativní rámec individuálního vzdělávání

4.1.1 Legislativa individuálního vzdělávání žáků na 1. st. ZŠ

Přijetí možnosti individuálního vzdělávání do zákonné úpravy nebylo jednorázové. Od školního roku 1998/1999 bylo vyhlášeno již dříve zmíněné „pokusné ověřování“ domácího vzdělávání u žáků na 1. stupni. Tento proces vyústil v roce 2004 v legislativní vymezení individuálního vzdělávání jako jiného způsobu plnění povinné školní docházky ve školském zákoně č. 561 Sb. Zde je v § 40 uvedeno:

§ 40 – Druhy jiného způsobu plnění povinné školní docházky

Jiným způsobem plnění povinné školní docházky se rozumí:

- a) individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole (dále jen „individuální vzdělávání“),
- b) vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením.

Zákon v § 41 dále rozvádí možnosti a podmínky, při kterých mohou rodiče vzdělávat touto formou jakékoliv dítě České republiky⁵. Zastavme se alespoň nad některými z nich.

Odstavec 1 uvádí, že individuální vzdělávání je možné pouze u žáka 1. stupně základní školy na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka řediteli školy, do níž je dítě přijato k plnění povinné školní docházky.

V odstavci 2 jsou uvedeny náležitosti žádosti zákonných zástupců o individuální vzdělávání (jméno, rodné číslo, adresa trvalého pobytu, ročník, důvody, popis zabezpečení vzdělávání, doklady o vzdělání osoby, která bude žáka vzdělávat, seznam učebnic, vyjádření školského poradenského zařízení)

Odstavec 3 uvádí podmínky, za nichž ředitel školy povolí individuální vzdělávání: Patří sem například „závažné důvody“ pro individuální vzdělávání. Jak ale poznamenává Kostecká (2005), zákon nestanovuje, které důvody považuje za

⁵ Česká republika patří mezi země s přísnou regulací. Regulaci domácího vzdělávání v různých státech srovnávám v kapitole Regulace domácího vzdělávání na str. 16.

závažné. To je ponecháno zcela v kompetenci ředitele. Důvodů, proč se rodiče pro individuální vzdělávání rozhodují, je mnoho a jsou velmi různého typu (zdravotní, filozofické, akademické, náboženské, sociální, rodinné,...). Neexistují však žádná objektivní kritéria, podle kterých by bylo možné některé důvody označit za dostatečné a jiné za nedostatečné. Další podmínkou jsou vyhovující materiální, prostorové a technické podmínky pro vzdělávání. I ty jsou podle Kostecké (2005) nejasným bodem. Jsou-li totiž podmínky vhodné pro bydlení a mimoškolní život žáka, mohou nevyhovovat vzdělávání?⁶ Poslední podmínkou je, že vzdělávající osoba musí dosáhnout alespoň středoškolského vzdělání s maturitní zkouškou⁷.

Odstavce 4 až 6 §41 se věnují způsobu kontroly a hodnocení individuálního vzdělávání. Zákon zde stanovuje, že individuálně vzdělávaný žák vykoná ve škole, do níž byl přijat, každé pololetí zkoušku z příslušného učiva. Tato zkouška může být složena v náhradním termínu nejpozději do 2 měsíců od skončení pololetí. Proti hodnocení žáka u zkoušky se zákonný zástupce může odvolat a požádat ředitele školy (případně krajský úřad, byl-li zkoušejícím ředitel školy) o komisionální přezkoušení žáka. Zákon nespecifikuje, jakou formou má hodnocení probíhat. To je ponecháno zcela v kompetenci ředitelů škol.

Jak již bylo výše řečeno, patří Česká republika k zemím s přísnou regulací domácího vzdělávání. To se týká i hodnocení. Žáci podstupují dvakrát ročně písemné i ústní zkoušky a na jejich základě je stanoveno jejich hodnocení. Tento způsob hodnocení není nejefektivnější, neboť jednorázová zkouška vypovídá jen málo o skutečných znalostech dítěte, neříká nic o jeho pokroku, silných stránkách, zájmech či nedostatecích, a už vůbec nedokáže odhalit možné příčiny žákova neúspěchu. Významnou roli může při tomto způsobu hodnocení hrát také stresová situace, kterou didaktické testy jistě jsou. Mnohem efektivnější se jeví hodnocení pomocí portfolio,

⁶ Za povšimnutí také stojí fakt, že žádná jiná země v EU ve své legislativě nic o materiálních, prostorových a technických podmínkách nemá, Česká republika je jediná.

⁷ Pro srovnání, na Slovensku mohou rodiče vzdělávat své děti doma sami pouze tehdy, mají-li kvalifikaci učitele 1. stupně základní školy. Pokud ji nemají, musí si na své náklady učitele najmout. Tato podmínka významně snižuje okruh rodičů, jimž je povoleno domácí vzdělávání.

tedy shromažďování veškerých informací souvisejících se vzděláváním. Portfolio by mělo obsahovat co možná nejpestřejší soubor prací dítěte, od písemných prací přes práce výtvarné až po fotodokumentaci. Tyto záznamy dokumentují průběh vzdělávání, dosažené pokroky i aktuální informace o dítěti. Při hodnocení v českých školách je však bohužel portfolio používáno pouze jako doplňkový materiál.

Odstavce 7 až 8 §41 se zabývají důvody a způsobem zrušení individuálního vzdělávání žáka. K tomu může dojít, nejsou-li zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, je-li prospěch žáka na konci školního roku hodnocen jako nedostatečný, případně na žádost zákonných zástupců žáka.

Odstavec 9 upřesňuje způsob úhrady výdajů spojených s individuálním vzděláváním. Tyto výdaje hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a speciálních učebních pomůcek.

Souhrnně lze také k výše komentovanému zákonu 561/2004 Sb. říci, že jsou to jednotlivé školy a jejich ředitelé, kteří bdí nad průběhem domácího vzdělávání i nad jeho hodnocením. Tím se pochopitelně do prováděcích předpisů promítají vlastní představy ředitele o domácím vzdělávání. Tento způsob regionální kontroly má své výhody, ale i nevýhody.

Nevýhodou se velmi snadno může stát neschopnost dané školy rozlišit domácí vzdělávání od běžného, a s tím spojené hodnocení výsledků zaměřené jen na výkon a množství získaných poznatků. Vzniká také velmi úzký kontakt rodičů se školou, do níž je zapsáno jejich dítě. Tento kontakt je možná nakonec paradoxně užší než kontakt rodičů dětí, jež navštěvují školu. To rodiče staví do podřízené role vůči škole. Domácí vzdělávání se tak může stát vzděláváním pod diktátem školy, kdy se rodiče i děti snaží naplňovat představy školy o tom, co, jak a kdy má dítě zvládnout.

Výhodou tohoto způsobu kontroly může být naopak možnost rodičů zapsat dítě do spádové školy a využívat její technické zázemí a vybavení (tělocvičny, knihovny, ...) podobně jako možnost účastnit se školních i mimoškolních aktivit školy (kroužky, výlety, exkurze, ...). (Kostecká, 2005)

4.1.2 Pokusné ověřování individuálního vzdělávání žáků na 2. st. ZŠ

Žáci 2. stupně se mohou individuálně vzdělávat od školního roku 2007/2008. V tomto školním roce bylo vyhlášeno „Pokusné ověřování“ podle paragrafu 171 odstavec 1 zákona č. 561/2004 Sb. ze dne 23. května 2007. (MŠMT, 2007)

Pokusné ověřování na 2. stupni (dále POIV) bylo vyhlášeno se záměrem získat potřebné informace a podklady pro rozhodování o tom, zda začlenit individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy do systému vzdělávání ČR.

Podnět k vyhlášení tohoto pokusného ověřování dala Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy Asociace pro domácí vzdělávání – stěžejní organizace prosazující domácí vzdělávání v ČR. Na základě tohoto podnětu bylo POIV zahájeno 1. září 2007 na pěti vybraných základních školách, doplněných v průběhu školního roku 2008/2009 o školu šestou. (MŠMT, 2008) Je řízeno řídicím týmem tvořeným zástupci ministerstva, Výzkumného ústavu pedagogického (nyní Národní ústav pro vzdělávání), České školní inspekce, Institutu pedagogicko-psychologického poradenství a škol zařazených do pokusného ověřování. Za každý školní rok byla vypracována průběžná zpráva o průběhu pokusného ověřování. Průběžné vydávání dílčích zpráv z ověřování zajišťuje kontinuální pohled na vývoj individuálního vzdělávání a slouží jako podklad pro vyhodnocení pokusného ověřování a pro další legislativní i organizační kroky v dané oblasti vzdělávání na 2. stupni ZŠ.

První etapa POIV byla ukončena 30. června 2011, ale POIV bylo prodlouženo i na následující školní rok, a rok poté opět, tentokrát na dobu neurčitou.⁸

V dodatku číslo 3. ze dne 9. 1. 2015 (MŠMT, 2015) rozšířilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy POIV na další pilotní školy tak, aby v každém kraji byla zastoupena alespoň jedna taková škola. Kratší dojezdová vzdálenost by měla umožnit častější kontakty rodin se školou. Celkový počet škol tak stoupl na současných 19.

⁸ Prodloužení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (MŠMT, 2011). Vyhlášení prodloužení pokusného ověřování (MŠMT, 2013)

Stručný náhled legislativy POIV

Do POIV je žák 6. až 9. ročníku základní školy zařazen stejně jako v případě 1. stupně na základě písemné žádosti zákonných zástupců obsahující požadované informace. Žádost musí obsahovat také vyjádření školského poradenského zařízení. O zařazení do POIV rozhodne ředitel školy, pokud jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání, jsou k tomu zajištěny vhodné podmínky a pokud vzdělávající osoba dosáhla alespoň vysokoškolského vzdělání v bakalářském studijním programu. O výjimkách v odůvodněných případech může rozhodnout ředitel školy.

Průběh, obsah i hodnocení se řídí podobnými pravidly jako v případě individuálního vzdělávání žáků 1. stupně. Tato pravidla jsou podrobně uvedena ve Vyhlášení POIV. (MŠMT, 2007)

Výstupy Pokusného ověřování individuálního vzdělávání

Data a informace z POIV jsou shrnuty ve zprávách za jednotlivé školní roky, které obsahují údaje od jednotlivých ředitelů pilotních škol, informace z dotazníků rodičů a poznatky pracovníků Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) z jejich účasti na pololetním a závěrečném hodnocení žáků.

Podle těchto zpráv počet žáků zařazených do POIV na 2. stupni rok od roku stoupá. Ve školním roce 2010/2011 jich bylo 74, o rok později 101. Dvě třetiny rodin těchto žáků mají předchozí zkušenost se vzděláváním dětí na 1. stupni. Nejvíce doma vzdělávaných dětí pochází z Prahy a Středočeského kraje. V ostatních krajích se počty dětí pohybují řádově v jednotkách. Počet zájemců o individuální vzdělávání v POIV se stabilně pohybuje pod 0,05 % z celkového počtu žáků daného stupně.

Dosavadní průběh POIV potvrzuje možnost vzdělávat žáky na 2. stupni ZŠ formou individuálního vzdělávání, NÚV navrhl legalizaci tohoto typu vzdělávání i na 2. stupni ZŠ a zpracování metodických materiálů pro školy, které by v budoucnu garantovaly domácí vzdělávání. (NÚV, 2013) (NÚV, 2015) K doporučení legislativního ukotvení individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ došlo již na konci prvního období experimentu, tedy v roce 2011. V průběžné zprávě POIV za školní rok 2010/2011 se uvádí, že „vzhledem k dosavadním výsledkům, zjištěním a zkušenostem z POIV nelze předpokládat, že by se v průběhu dalšího eventuálního prodloužení experimentu objevily zásadní skutečnosti mající rozhodující vliv na možné legislativní ukotvení individuálního

vzdělávání na 2. stupni ZŠ a tedy i jeho zakotvení ve školském zákoně.“ (NÚV, 2011)
I přes tyto závěry k legalizaci individuálního vzdělávání žáků 2. stupně nedošlo.

Tuto skutečnost reflektuje také Asociace domácího vzdělávání ve svém dopise tehdejšímu ministru školství Marcelu Chládkovi:

„...Zaznamenali jsme, že do vnějšího připomínkového řízení byla novela předložena bez domácího vzdělávání na druhém stupni. Došlo k tomu navzdory skutečnosti, že návrh novelizace, který připravilo předchozí vedení ministerstva, úpravu domácího vzdělávání na druhém stupni obsahoval, standardně prošel vnitřním i vnějším připomínkovým řízením MŠMT, byl politicky předjednan se stranami bývalé vládní koalice a částečně i s opozicí a jeho podoba byla výsledkem vyjednávání i s ČSSD. Nerozumíme proto, proč navzdory doporučení NÚV a podrobnému projednání na MŠMT i ve vnějším připomínkovém řízení nyní dochází k této změně...“ (EDUIN, 2014)

Nutno podotknout, že ani současná situace nenaznačuje blízké ukotvení individuálního vzdělávání této skupiny dětí v zákoně.

4.2 Nejčastější motivace pro volbu individuálního vzdělávání

Podle webových stránek www.modernivyucovani.cz volí domácí vzdělávání především velmi dobře informovaní a zodpovědní rodiče, a to proto, že nemají v dosahu bydliště školy, která by vyhovovala jejich představě o vzdělávání. Místo náročného cestování do vzdálené školy, která by tyto představy rodičů naplňovala, je zde možnost vzdělávat své dítě sám. Tato cesta umožňuje rodičům velmi efektivně postupovat tempem, které dítěti vyhovuje, a využít nejvhodnější pedagogické postupy pro konkrétní dítě.

Unie center pro rodinu a komunitu rozděluje na svých internetových stránkách www.sdruzeneskoly.cz nejčastější motivy rodičů k domácímu vzdělávání do několika skupin. (Sdružené školy, 2016)

Prvním motivem je nespokojenost s místní základní školou či učitelem místní ZŠ. Roli zde hraje špatná pověst školy či neochota vyhovět představám rodičů, stejně jako nedostatečná komunikace s rodiči žáků.

Další důležitou motivací jsou specifické potřeby dětí. Velkou část domácích školáků tvoří děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky nadané, děti s poruchou autistického spektra, ADHD či jinak handicapované děti.

Individuální vzdělávání bývá také často volbou pro rodiny s životním stylem či morálními hodnotami jinými, než má většinová společnost, kteří nechtějí své dítě vystavovat vlivům běžného školství a kolektivu v něm. Do této kategorie by bylo možno zařadit i rodiče, jimž nevyhovuje běžný model kombinace práce a rodiny. Při něm musí matka zvládnout jak plný pracovní úvazek, tak péči o domácnost. Děti tráví většinu dne v péči institucí. Tento model s sebou nese stres a pro mnohé ženy je natolik nevyhovující, že raději volí cestu individuálního vzdělávání (Kašparová, 2015).

V některých případech je motivem rodičů nedůvěra ve vzdělávací systém jako takový. Příliš zdoluhavý cyklus změn, kterými vzhledem k akceleraci vývoje světa disponují školy, vede rodiče k převzetí zodpovědnosti za vzdělání svých potomků. Jak tvrdí příznivci sdružených škol: „*Rodiče a dítě nemohou čekat, až se školství změní, protože žijí nyní a čas běží.*“

Václav Mertin (2003) rozděluje doma vzdělávané děti do tří skupin. Jsou to děti zdravotně znevýhodněné či postižené, jimž zdravotní stav neumožňuje docházku do školy, pak děti z rodin, které dlouhodobě žijí v zahraničí, a děti, jejichž rodiče se sami rozhodli pro domácí vzdělávání bez výše uvedených důvodů. Tuto skupinu je možno dále rozdělit na děti rodičů, kterým škola neposkytovala dostatečné individuální služby pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito rodiče jsou přesvědčeni, že budou své dítě vzdělávat lépe, než by to učinila škola. V zahraniční literatuře jsou nazýváni jako *pedagogové*. Druhou skupinou jsou děti rodičů, kteří jsou přesvědčeni, že jejich rodičovská zodpovědnost spočívá nejen ve výchově, ale i ve vzdělávání svých dětí. Nemají výhrady ke škole či systému, ale vzdělávání svých dětí považují za tak důležité, že je nesvěří cizím lidem, byť by to byli odborníci. Svou roli zde hraje i snaha chránit své dítě před některými negativními vlivy, se kterými by se mohlo ve škole setkat, jako je šikana, ponižování, drogy či násilí. Tyto rodiny většinou nesdílí hodnoty většinové společnosti, ale předávají dětem svůj vlastní hodnotový žebříček. V zahraniční literatuře se pro ně vžil termín *ideologové*.

Kašparová se domnívá, že „*domácí vzdělávání by nemělo být vnímáno jako reakce na rostoucí nespokojenost se současným vzdělávacím mainstreamem, reprezentovaným státními školami, ale spíše jako přirozené vyústění alternativních postojů, zakotvené v odlišném pojetí učení, výuky a vzdělávání.*“ (2015 str. 162)

4.3 Možnosti realizace individuálního vzdělávání

Jak jsem uvedla již dříve, je škála způsobů, kterými je realizováno individuální vzdělávání, velmi pestrá. Jsou rodice, kterým vyhovuje pevný režim a jejich domácí vzdělávání se formou příliš neliší od běžné školy – vyučování je rozděleno na předměty, každému se věnuje určitý čas. Ten je však na rozdíl od běžné školy podřízen potřebám a zájmům dítěte. Jiné rodiny nechávají „vyučování“ plynout volněji a každý jejich den je originální, bez jasného řádu a organizace.

Co však všechny rodiny spojuje, je velká variabilita v průběhu vzdělávání. Co vyhovovalo před rokem nebo včera, nevyhovuje dnes, a je tedy přirozeně změněno a přizpůsobeno aktuální situaci. Stejně tak dnešní forma není navždy daná, ale umožňuje rodiči stále hledat nové způsoby, formy, režimy tak, aby vyhovovaly měnícím se požadavkům rodiny i dětí.

4.3.1 Zvláštní formy individuálního vzdělávání

Forem, jakými probíhá domácí vzdělávání, je nepřeberné množství. Každá rodina je originál a jen těžko bychom našli dvě stejné. Přesto je mezi způsoby, jak rodiče vzdělávají své děti doma, několik ojedinělých, které bych ráda blíže představila.

Unschooling

Unschooling, neboli svobodné vzdělávání, je filozofie učení, výchovy a života, která se zaměřuje na přirozené, dětmi řízené učení. Český ekvivalent anglického „unschooling“ je „odškolnění“. Autorem tohoto termínu je sociolog a pedagog chorvatského původu Ivan Illich. Ten ve svém polemickém spise *Odškolnění společnosti* obviňuje školu, že má na „společnost vyloženě ‚antivzdělávací‘ vliv, přestože je uznávána jako instituce, která se na vzdělávání specializuje.“ (Illich, 2001 str. 19)

Toto nezávislé učení je podle jeho tvůrců klíčem k vyřešení mnoha současných problémů v oblasti vzdělávání, a nejen tam. Unschooling předpokládá, že lidé jsou zvědaví přirozeně. Narodili se do neznámého světa, jež touží poznat, z čehož vyplývá neutuchající touha učit se. Podle této filozofie se děti vzdělávají rády a nikdo je k učení nemusí nutit. Nejlépe se učí v prostředí, kde mají svobodu následovat své vlastní zájmy, interakcí s okolním světem, hrou, diskutováním a zkoumáním okolí. Tímto způsobem se dokáží naučit vše, co je pro život důležité, a zároveň si uchovají svou zvědavost a

touhu učit se po celý život. Důležitá je zde volná komunikace s různě starými dětmi i dospělými, pocit bezpečí a možnost otevřeně vyjadřovat svůj názor. (Illich, 2001)

Česká legislativa praktickou aplikaci unschoolingu téměř vylučuje nutností pravidelných půlročních hodnocení, při kterých dítě musí prokázat osvojené znalosti dle stanovených osnov, bez ohledu na jeho individuální tempo. (Svoboda učení, 2012)

Sdružená škola

Rodiče, kteří volí pro své děti individuální vzdělávání, jsou povětšinou velmi zodpovědní a informovaní. Hledají pro své dítě nejlepší formu vzdělávání. Někteří zvolí cestu alternativního školství, pro jiné je tato možnost nedostupná například z důvodu velké vzdálenosti od místa bydliště. Další chtějí mít větší podíl na vzdělávání svých dětí. I to jsou časté důvody pro rozhodnutí učit své dítě doma. Ne každý rodič je však ochoten a schopen stát se pedagogem. V tomto případě se jako vhodné řešení nabízí založení Sdružené školy. Za touto myšlenkou stojí Unie center pro rodinu a komunitu, celostátní zastřešující organizace mateřských, rodinných a komunitních center.

Jedná se o komunitně zakládané a vedené školy podle systému Komunitní individuální vzdělávání. V tomto případě je to tedy komunita, která zajišťuje dětem výuku mimo systém formálního vzdělávání.

Legislativně vychází sdružená škola stejně jako individuální vzdělávání z § 41 školského zákona. Samostatná legislativní úprava pro tento způsob vzdělávání zatím není připravena, ale podmínky pro individuální vzdělávání uvedené v § 41 touto způsobu vzdělávání plně vyhovují.

Tato forma vzdělávání nabízí kompromis. Vytváří prostor pro společné učení dětí, které spojuje zájem o jejich vzdělání, možnost individualizace výuky, přizpůsobení tempa výuky a zároveň dostatečný prostor pro socializaci dětí a také možnost rodičů věnovat se svému povolání. Dětem se věnuje jeden nebo více kompetentních vyučujících, přičemž nemusí jít o rodiče žádného z dětí. Nevýhodou se může stát finanční náročnost této formy individuálního vzdělávání. Oproti běžné škole však Sdružená škola nabízí malý počet žáků, respektování individuálního rozvoje dětí a také

možnost rodičů rozhodovat či se přímo podílet na průběhu vyučování. (Unie center, 2011)⁹

Na podzim v roce 2012 byl zahájen dvouletý projekt na podporu vzniku metodiky, lektorského týmu a síťování sdružených škol ve Středočeském kraji s názvem Lecnín – Lektor komunitního individualizovaného vzdělávání.¹⁰ Cílem projektu v první fázi bylo vyškolit lektory, kteří budou schopni metodicky podporovat vznikající Sdružené školy a vést semináře pro zájemce o metodiku Sdružených škol.

Práce těchto lektorů byla potom druhou etapou projektu. Absolventi programu Lecnín například vedli v období leden – květen 2014 sérii setkání pro rodiče a vzdělavatele dětí mladšího školního věku ve Středočeském kraji. Při nich se zaměřovali na informování rodičů v oblastech jejich možností výběru školy, v rozdílech mezi státní, soukromou, sdruženou školou a domácím vzděláváním. Představili rodičům výhody a rizika v jednotlivých typech škol. (Lecnín, 2016)

4.4 Podpora – asociace a instituce pro domácí vzdělávání

Jak už bylo několikrát zmíněno, postoj státu i odborníků k individuálnímu vzdělávání není příliš vstřícný. Také mínění veřejnosti můžeme označit za nedůvěřivé až negativní. Tak malé procento rodin, které se pro domácí vzdělávání rozhodly, potřebuje proto podporu spřízněných organizací.

V našem státě postupně vzniklo několik projektů, které si kladou za cíl zvýšit povědomí o domácí škole mezi laiky a nalomit stereotypní nahlížení na tuto formu vzdělávání. Většina je organizována samotnými rodiči domácích školáků. Ti se sdružují pod hlavičkami několika asociací, aby hájili svá práva a zájmy svých dětí.

Většina těchto projektů je internetových a jejich činnost spočívá především v rozšiřování informací o domácím vzdělávání, překládání a publikování cizojazyčných článků, internetové poradně, případně pořádání společných setkání či konferencí.

⁹ <http://www.uniecenter.cz/o-unii-center/aktivity/sdruzene-skoly>

¹⁰ Původní název modelu, Komunitní individualizované vzdělávání, byl nahrazen mediálně zavedeným termínem Sdružené školy

V následujících kapitolách uvádím nejvýznamnější internetové projekty zabývající se individuálním vzděláváním. Seznam některých dalších zdrojů je uveden v příloze.

4.4.1 Asociace domácího vzdělávání (<http://www.domaciskola.cz>)

Asociace pro domácí vzdělávání (ADV) je dobrovolným sdružením fyzických a právnických osob se sídlem v Praze. Vznikla v roce 2002 jako dobrovolné sdružení rodičů doma vzdělávaných dětí, kmenových škol a sympatizantů domácího vzdělávání. Jako své cíle si stanovuje především prosazovat zájmy domácího vzdělávání v legislativní oblasti, být partnery MŠMT a mnohých jiných subjektů v otázkách domácího vzdělávání, informovat veřejnost o možnostech domácího vzdělávání, a v neposlední řadě poskytovat doma vzdělávajícím rodičům poradenskou a metodickou pomoc. Nejvyšším orgánem Asociace domácího vzdělávání je valná hromada ADV.

Ve svém programovém prohlášení uvádí ADV jako důvod svého vzniku snahu „*prosazovat právo rodičů zvolit jak, kde a jakým způsobem budou jejich děti vzdělávány*“. Usiluje o rozšíření možnosti legálně vzdělávat děti v rámci domácího vzdělávání na prvním, druhém i středním stupni. Zájemcům o domácí vzdělávání nabízí informace a podporu při rozhodování. Pokouší se o restauraci tradičních hodnot spojených s rodinou, navrácení důležitosti a postavení ve společnosti, které rodině náleží.

Mezi pravidelné činnosti ADV patří každoročně pořádaná konference domácího vzdělávání, která umožňuje rodičům i zájemcům o domácí vzdělávání společné setkání, sdílení a obohacení o nové vědomosti a dovednosti či setkání s odborníky. Dalšími organizovanými akcemi je slavnostní zahájení a ukončení školního roku či občasná setkání rodičů domácích školáků. Patří sem ale i tvořivé velikonoční či dějepisné dílny či Akademie domácích školáků.

Na stránkách asociace naleznou rodiče řadu zajímavých odkazů na tipy pro zpestření výuky v jednotlivých předmětech, stejně jako řadu článků, odborných studií a rozhovorů na téma domácího vzdělávání. (Asociace domácího vzdělávání, 2002)

4.4.2 Paměť domácího vzdělávání (<http://pamet-dv.sweb.cz>)

Tento internetový projekt zahájil svoji činnost na přelomu let 2002/2003. Jeho cílem je připomenout historii domácího vzdělávání, které zde bylo po staletí a není ničím novým

a neověřeným, jak se snaží tvrdit jeho odpůrci. Paměť domácího vzdělávání je stránka o vzdělávání usilující o obnovení legální možnosti domácího vzdělávání všem dětem bez rozdílu věku. Je odpovědí na „*zlovolné lži, které mají zdiskreditovat tento způsob vzdělávání v očích veřejnosti.*“ Podle autorů neznamena domácí vzdělávání „*anarchii ani rozklad školství, existuje celá staletí, a kdyby bylo nefunkční či neefektivní, dávno by samo zaniklo.*“ (Paměť domácího vzdělávání, 2002)

Na svých stránkách projekt uvádí databázi významných osobností vzdělávaných nebo vzdělávajících doma. Paměť domácího vzdělávání vyvrací tvrzení, že domácí vzdělávání je nové a netradiční. Naopak poukazují na dlouholetou tradici domácího školství u nás i ve světě. Tato několik století trvající alternativa byla násilně přerušena nacistickou a komunistickou mocí, která „*potřebovala mít celou populaci dětí ve školách, aby je mohla ideologicky formovat a aby omezila ‚podvratný‘ vliv rodičů na smýšlení vlastních dětí.*“ (Zelená kostka, 2016). Zájemci zde také najdou srovnání českého domácího vzdělávání v roce 1903 a 2003.

4.4.3 Svoboda učení (<http://www.svobodauceni.cz>)

Stránky Svoboda učení jsou dalším internetovým zdrojem, který často rodiče domácích školáků vyhledávají. Tato stránka propaguje filozofii svobodného vzdělávání nazývaného unschooling, přirozené učení či dětmi řízené učení. Propagátoři tohoto vzdělávacího postupu mají velmi kritický postoj k současnému školství, které již po staletí nemění své zaběhnuté řády, přestože společnost kolem něj jde vpřed mílovými kroky.

Projekt Svoboda učení vznikl na počátku roku 2012 a ušel od té doby kus cesty. Z laického nadšení se postupem času začala formovat iniciativa s velkými ambicemi. Její snahy se upínají k zahájení pokusného ověřování svobodného učení v ČR a k legislativním změnám v zákoně ve prospěch unschoolingu. (Svoboda učení, 2012)

5 Empirická část

„Správným místem a nejlepším místem, kde se mohou děti naučit cokoliv, co potřebují nebo chtějí vědět, je místo, kde se to až do nedávna téměř všechny děti učily – ve světě samotném, v hlavním proudu života dospělých.“

John Holt

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Jak už bylo v úvodu práce naznačeno, v české odborné literatuře je zatím tématu individuálního vzdělávání věnována pouze nepatrná pozornost. V odborných periodících se čas od času objeví statě o vhodnosti či nevhodnosti tohoto způsobu vzdělávání, ale ucelený rámec zatím chybí. Mou snahou bylo prozkoumat tuto problematiku a hledat odpovědi na otázky, které se jí přímo dotýkají.

Cílem výzkumu bylo zmapovat několik rodin z mého okolí a poskytnout zájemcům o individuální vzdělávání další informační zdroj. Jak už vyplývá z názvu práce, směřovala jsem výzkum k zodpovězení základních otázek, které jsem rozdělila do tří oblastí:

První oblastí byla *motivace rodičů* k domácímu vzdělávání. Během výzkumu jsem se snažila zjistit, jakou motivaci mají rodiče k volbě individuálního vzdělávání. Pátrala jsem po speciálních vzdělávacích potřebách dětí v domácím vzdělávání. Snažila jsem se zmapovat hlavní výhody individuálního vzdělávání, o kterých hovořili rodiče. Zjišťovala jsem, zda jsou si vědomi i jeho nevýhod a omezení, a v čem je případně spatřují.

Druhou zkoumanou oblastí byla *vlastní realizace* individuálního vzdělávání v konkrétních rodinách. Rodiče odpovídali na otázky týkající se denního režimu, rozvrhu činností, plánování. Snažila jsem se zjistit, nakolik je individuální vzdělávání podobné běžnému vzdělávání ve škole a čím se liší. Předpokládala jsem velkou variabilitu mezi jednotlivými rodinami (což výzkum potvrdil). Svoje otázky jsem zaměřila také na problémy, na které rodiče s dětmi během realizace naráží.

Poslední sledovanou oblastí byla *podpora*. Cílem bylo zjistit, jaké možnosti podpory při domácím vzdělávání rodiče mají, a které z nich využívají. Zkoumala jsem,

zda se rodiče obracejí o pomoc spíše na podporu, která je organizovaná a poskytovaná institucemi, či volí raději neformální podporu od blízkých přátel.

5.2 Metody a techniky výzkumu

Vzhledem k omezenému počtu rodin, které jsem mohla vyhledat a oslovit, a k předpokládané rozmanitosti jejich praxe v individuálním vzdělávání, jsem zvolila kvalitativní výzkum. Jeho cílem je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Roman Švaříček ve své publikaci *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* uvádí následující definici: „*Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ (Švaříček, 2007 str. 17) Teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána. V procesu kvalitativního výzkumu se pravidelně střídá sběr dat a jejich analýza a interpretace.

Plán výzkumu

Na počátku jsem si vytvořila plán výzkumu. Podle Šed'ové (2007) tato část slouží výzkumníkovi ke zpřesnění představy o cílech výzkumu a cestách, kterými jich dosáhne. Zároveň slouží jako informační podklad pro zainteresované okolí, jakým je například vedoucí práce či grantová komise.

Před vlastním zahájením výzkumu jsem si zmapovala terén ve snaze zjistit, zda pro mne téma bude zpracovatelné. Oslovila jsem několik prvních rodičů s dotazem, zda budou ochotni zúčastnit se výzkumu. Zjišťovala jsem také, zda mi první respondenti poskytnou další kontakty na vhodné rodiče věnující se individuálnímu vzdělávání. V této části práce jsem si předběžně stanovila pokusit se získat alespoň 10 rozhovorů s rodiči. Tento závazek se mi podařilo dodržet.

Ve svém plánu jsem si stanovila vytvoření případové studie několika rodin. Mým původním záměrem bylo několikrát tyto rodiny navštívit a pomocí rozhovorů a pozorování zjistit jejich motivaci k individuálnímu vzdělávání, průběh jeho realizace a podporu, kterou využívají. Během výzkumu jsem však musela tento postup přehodnotit. Nepodařilo se mi navštívit zúčastněné rodiny více než jednou. Za většinou z nich jsem musela cestovat na delší vzdálenost a vzhledem k mému pracovnímu zařazení nebylo

možné návštěvy opakovat. Navíc dopoledne, kdy se v rodinách domácí výuka realizuje, jsem nemohla opustit vlastní pracovní místo a návštěvy jsem vykonávala až v odpoledních hodinách či o víkendu. Pozorování tedy nebylo z praktických důvodů možné. Základní metodou výzkumu se tedy nakonec stal hloubkový rozhovor.

5.2.1 Metoda sběru dat - hloubkový rozhovor

Hloubkový rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Hloubkový rozhovor je podle Švaříčka (2007 str. 159) definován jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ Tak může být zachycena výpověď respondenta v přirozené podobě bez omezení položkami v dotazníku.

Rozhovor, který jsem s účastníky šetření vedla, byl polostrukturovaný. Vycházela jsem při něm z předem připravených otázek. Jejich kladení však probíhalo podle rozvíjejícího se rozhovoru, atmosféry, důvěry i sdílnosti respondenta.

Průběh všech rozhovorů probíhal podobně. V úvodu jsem rodičům objasnila důvody svého výzkumu i jeho cíle. Rodiče byli také seznámeni s předpokládanou délkou rozhovoru, která v průměru činila asi jednu hodinu. Pro zajištění soukromí jsem rodiče ujistila, že v závěrečné práci budou změněna všechna jména i údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci. Po těchto vstupních informacích jsem se již zaměřila na jednotlivá témata stanovená ve struktuře rozhovoru. Celý rozhovor jsem zaznamenávala na diktafon, přepsala nejprve doslovně a následně vypracovala shrnutí podstatných údajů.

5.2.2 Charakteristika sledovaného vzorku

Pro získání prvních respondentů jsem využila osobních vztahů, které mám v okolí, a oslovila jsem konkrétní rodiče s možností jejich zapojení do výzkumu. Všichni dotázaní byli velmi vstřícní a ochotně se rozhovorů zúčastnili. Díky těmto přátelským vazbám byla atmosféra rozhovorů velmi příjemná, mnozí rodiče mi umožnili nahlédnout do jejich soukromí. Při těchto prvních rozhovorech jsem metodou sněhové koule získala další kontakty na doma vzdělávající rodiče. Tak se mi podařilo realizovat celkem 10 rozhovorů s rodiči z různých oblastí Moravy a s rozdílným životním příběhem.

Stěžejní část výzkumu proběhla od července 2015 do ledna 2016. Během této doby jsem se setkávala s rodiči, kteří se rozhodli pro individuální vzdělávání.

Rozhovory, až na výjimky, proběhly pouze s tím rodičem, který v rodině zajišťuje vzdělávání. V devíti případech se jednalo o matku, pouze v jedné rodině je vzdělávajícím rodičem otec. Všechny rodiny byly úplné.

Šest učících rodičů dosáhlo vysokoškolského vzdělání, dva jsou absolventi vyšší odborné školy a dva mají ukončené střední vzdělání s maturitou. Žádný z učících rodičů nemá pedagogické vzdělání, ale dva z jejich partnerů jsou učitelé. Jedna respondentka studuje učitelství na 1. stupni ZŠ.

Počet dětí v rodinách kolísal od dvou do čtyř. Většina zúčastněných rodičů v současné době učí jedno dítě, avšak polovina z nich prošla obdobím, kdy doma vzdělávali dvě či tři děti současně. Dvě maminky se věnují individuálnímu vzdělávání prvním rokem, jedna z maminek učí doma již desátý rok.

Sedm z oslovených rodin žije na venkově a svou touhu učit doma spojuje také s návratem k přírodě a alternativním životním stylem. Některé rodiny obývají odlehle usedlosti, pěstují plodiny a chovají hospodářská zvířata. V dalších rodinách nevlastní televizi či internet. Jiní jsou vegetariáni. Podobně bych mohla vyjmenovávat další alternativy, pro které se tyto rodiny rozhodly. Přehledně je základní charakteristika sledovaného vzorku zachycena v následující tabulce.

Účastník výzkumu	Věk ¹¹	Dosažené vzdělání ¹¹	Děti celkem / v DV	Bydlení
Marie	39, 41	VŠ, SŠ	3 / 3	vesnice
Josefína	39, 41	VOŠ, VŠ	2 / 1	město
Patricie	41, 43	VŠ, SŠ	4 / 3	vesnice, samota
Erika	34, 36	VOŠ, SŠ	3 / 2	vesnice, samota
Drahomíra	45, 46	SŠ, SOU	4 / 3	vesnice, samota
Libor	34, 28	VŠ, VŠ	2 / 1 (8 ve sdr. škole)	město
Lenka	31, 32	SŠ, VŠ	2 / 1	město
Julie	33, 41	VŠ, SŠ	2 / 1	vesnice
Jitka	41, 42	VŠ, VŠ	2 / 1	vesnice, samota
Radana	42, 53	VŠ, (?)	3 / 3	vesnice

Tab. 2 – Demografická data respondentů

¹¹ V pořadí – vyučující rodič, jeho partner/partnerka.

V další tabulce jsem se pokusila zachytit změny, které probíhaly v rodinách v oblasti domácího vzdělávání. Je patrné, že rozhodnutí vzdělávat své děti doma nebylo pro mnohé účastníky rozhodnutím rigidním a neměnným. Naopak, výzkum ukázal značnou flexibilitu těchto rodin. Některé z nich se rozhodly pro domácí vzdělávání až poté, co se ve školním prostředí projevíly nebo zhoršily potíže dítěte. Jiné naopak přehodnotily své rozhodnutí a po určitém čase domácího vzdělávání se přiklonily k běžné formě vzdělávání. V těchto případech iniciovalo změnu často samotné dítě. V tabulce je také u každého rodiče uvedena celková délka jeho působení v domácím vzdělávání a fakt, zda je v rodině dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvodem, který rodiče udávají jako hlavní motiv pro změnu, jsou často právě vzdělávací potřeby dítěte.

	Roků praxe DV	Dítě se SVP	Vyučované děti: ■/□ celý rok/část roku doma vzděláné, □ v běžné škole, W: ve Waldorfské škole, S: učitel sdružené školy, – předškolní věk										
			2005-6	2006-7	2007-8	2008-9	2009-0	2010-1	2011-2	2012-3	2013-4	2014-5	2015-6
Marie	6	ano	Alexandr	–	–	–	–	–	■	■	□	■	□
			Bartoloměj	–	–	–	–	–	–	■	■	■	■
			Simona	–	–	–	–	–	–	–	–	■	□
Josefina	3	ano	Alžběta	–	–	–	–	–	–	–	■	■	■
			Julián	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Patricie	7	ano	Kristýna	–	–	–	■	■	■	■	■	□	□
			Eva	–	–	–	–	–	■	■	■	■	□
			Martin	–	–	–	–	–	–	–	■	□	□
			Táňa	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Erika	3	ano	Matěj	–	–	–	□	□	□	■	■	□	□
			Kryštof	–	–	–	–	–	□	■	■	□	□
			Leontýna	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Drahomíra	10	ano	Zita	□	□	□	–	–	–	–	–	–	–
			Dagmar	■	■	■	■	□	□	□	□	–	–
			Hynek	–	–	–	■	■	■	■	■	□	□
			Alena	–	–	–	–	–	–	■	■	■	■
			Klaudie	–	–	–	–	–	–	W	W	■	■
Libor	2	ne	Dominik	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
				–	–	–	–	–	–	–	–	S	S
Lenka	2	ano	Lucie	–	–	–	–	–	–	–	–	■	■
			Lada	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Julie	1	ne	Natalie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	■
			Alice	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Jitka	4	ne	Adriana	–	–	–	–	–	–	■	■	■	■
			Tereza	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Radana	1	ne	Jakub	–	–	–	–	□	□	□	□	□	■
			Tomáš	–	–	–	–	–	–	□	□	□	■
			Petr	–	–	–	–	–	–	□	□	□	■
				–	–	–	–	–	–	–	–	–	S

Tab. 3 – Přehled praxe domácího vzdělávání u respondentů

V následujících řádcích bych čtenáře ráda seznámila s jednotlivými účastníky výzkumu. Kapitoly jsou nazvány jménem rodiče, který se vzdělávání v rodině věnuje. Pořadí respondentů koresponduje s pořadím rozhovorů, jak byly ve skutečnosti vedeny. Jména účastníků i rodinných příslušníků byla změněna.

Marie

Rodina Marie je pětičlenná. Marie má 39 let, je vysokoškolsky vzdělaná. Její manžel Richard má 40 let, vystudoval střední školu. Rodina má tři děti ve věku 7, 10 a 12 let. Nejstaršího chlapce Alexandra učila Marie v domácí škole

39 let, VŠ

6 let DV

vesnice

3 děti
(12, 10, 7)

syn ADHD

od 1. do 5. třídy s roční přestávkou – ve 3. třídě navštěvoval běžnou ZŠ. U Alexandra je diagnostikováno ADHD. Zhoršení jeho hyperaktivních potíží, které rodiče pozorovali v průběhu jeho docházky do 3. třídy základní školy, bylo také důvodem pro jeho opětovné vzdělávání doma. Prostřední chlapec Bartoloměj zahájil školní docházku v běžné škole. Byl to stejný rok, kdy docházel do školy i jeho starší bratr Alexandr. Hned v 1. pololetí 1. třídy však rodiče vnímali, že se Bartoloměj ve škole nudí a v kolektivu si nenašel kamaráda. Navíc byl tento chlapec v některém učivu napřed oproti spolužákům, protože během domácí výuky bratra se společně s ním mnoho naučil. Proto ho od pololetí prvního ročníku začali rodiče vzdělávat doma. U nejmladší holčičky Simony byla situace přesně opačná. Marie ji začala vzdělávat doma, ale už během prvního pololetí si uvědomila, že Simonku velmi láká školní kolektiv a s oběma chlapci, kteří byli v učení o mnoho napřed, se nudí, nestačí jim a cítí se osaměle. Proto ji v pololetí 1. třídy přeřadili do místní základní školy.

Rodina žije v malé vesnici v rodinném domku. Marie i její muž rádi pracují na zahradě, na které se snaží vypěstovat maximum plodin pro svou potřebu, a být tak co nejméně odkázáni na běžné produkty na trhu. Oba vyznávají zdravý životní styl, ke kterému vedou i děti. Jsou vegetariáni.

K volbě individuálního vzdělávání vedla rodinu zjištěná porucha pozornosti s hyperaktivitou u nejstaršího syna. Dalším důvodem byla i touha směřovat své děti ke křesťanským životním hodnotám, které vyznávají rodiče. Vnímají však svá rozhodnutí jako daná primárně potřebami konkrétního dítěte.

Josefina

Josefina (39 let) je maminka dvou dětí. Starší

Alžběta má 8 let a v době rozhovoru měla ukončenou 2. třídu v domácím vzdělávání.

Mladší syn Julián má rok a půl. Otec rodiny

Adam je původní profesí pedagog. V současné

době se již pedagogické práci nevěnuje. Josefina má vyšší odborné vzdělání.

39 let,
VOŠ

2 roky DV

město

2 děti
(8, 1)

otec
pedagog

Rodina žije na okraji malého města v rodinném domku společně s matkou Josefínou. Také tato rodina usiluje o zdravý životní styl v souladu s přírodou, jsou vegetariáni. Jejich aktivní křesťanství je vedlo k rozhodnutí vzdělávat své děti individuálně. Mají tak možnost ovlivnit, co se jejich děti učí, a formovat jejich charakter ve směru křesťanských hodnot a principů. K rozhodnutí pro individuální vzdělávání přispěly také Adamovy negativní zkušenosti s českým školským systémem. Jejich vizí je vzdělávat své děti doma po celý 1. stupeň, i když připouští, že bude záležet na dětech samotných a jejich potřebách.

Patricie

Vysokoškolačka Patricie žije se svou rodinou na samotě uprostřed přírody.

Patricie má za sebou šestiletou zkušenost s domácím vyučováním. Doma učila tři ze svých čtyř dětí. Třináctiletou Kristýnu od

1. do 6. třídy, jedenáctiletou Evu od 1. do 5. třídy a osmiletého Martina pouze v 1. třídě. V současné době děti navštěvují běžnou základní školu. Poslední holčička Táňa je v předškolním věku, a zda bude i ona vzdělávána v domácí škole, zatím rodiče zvažují.

Životní styl rodiny by bylo možno označit za alternativní. V nedávné době se rodina přestěhovala do rodinného domku asi 2 kilometry od nejbližší vesnice. Ke stavení přiléhá zahrada a sad. Kromě pěstování základní zeleniny a ovoce chová Patricie také včely a jejím snem je pořídit si v brzké době pár ovcí či koz. Zde ve spojení s přírodou vyučuje své děti nejen základním vědomostem, ale i vlastním morálním hodnotám, které vychází z její křesťanské víry.

41 let, VŠ

6 let DV

vesnice -
samota

4 děti
(13, 11, 8, 4)

už
nevyučuje

Erika

Rozhovor s Erikou zprostředkovala Patricie. Obě respondentky žijí v sousedství, také Erika se rozhodla s manželem pro odchod z města a život v odlehlé oblasti. Erika je 34 let, vystudovala vyšší odbornou školu. Její manžel Dušan má 36 let a dosáhl středoškolského vzdělání. Rodiče se starají o tři děti ve věku 6, 11 a 14 let.

34 let, VOŠ	3 roky DV	vesnice - samota
3 děti (14, 11, 6)	syn - dysortografie	vyhoření
	už nevyučuje	

Dvě starší děti nastoupily školní docházku do běžné základní školy v místě bydliště. Nejstarší syn Matěj však začal mít brzy ve škole potíže. Byla u něj diagnostikována dysortografie. S postupem do vyšších ročníků se chlapcovy potíže začaly horšit a Erika potřebovala vzniklou situaci co nejrychleji řešit. Domácí škola se pro ně zdála být vhodnou volbou, proto se rodiče rozhodli začít vzdělávat své děti doma. Chlapci byli tenkrát ve 2. a 4. třídě a v individuálním vzdělávání zůstali po následující tři roky. Nejmladší Leontýnka je v předškolním věku a způsob jejího vzdělávání zatím rodiče zvažují.

Při rozhovoru Erika otevřeně vyjádřila, že během období, kdy se věnovala individuálnímu vzdělávání, psychicky vyhořela.

Rodinu a její životní styl ovlivňuje jejich křesťanská víra a duchovní hodnoty, které vyznávají.

Drahomíra

Drahomíra je v mém výzkumu nejdéle učící respondentkou. Je jí 43 let a se svým mužem Stanislavem vychovává 4 děti. Nejstarší Zita má dnes už 23 let, je vdaná a má

43 let, SŠ	10 let DV	vesnice - samota
4 děti (23, 17, 14, 9)	vyhoření	

dvouletého synka. Sedmnáctiletá Dagmar byla v individuálním vzdělávání od 1. do 4. třídy, v současné době studuje střední školu cestovního ruchu. Mladšímu synovi Hynkovi je 14 let, navštěvuje 8. třídu ZŠ a v individuálním vzdělávání byl od 1. do 6. třídy. V současné době Drahomíra učí nejmladší devítiletou Alenku, která je nyní ve 3. třídě domácí školy.

Rodina Drahomíry žije na samotě mimo centrum obce, stará se o rozlehlé hospodářství, chová hospodářská zvířata. Jejich cílem je vymanit se z konzumního způsobu života a být nezávislí na státu a jeho institucích.

Důvodů, proč se rodina rozhodla pro individuální vzdělávání, bylo několik. V prvé řadě to byl jejich hodnotový systém, který neodpovídal většinovému smýšlení. Dalším motivem byla povaha jejich dcery Dáši, která by podle mínění rodičů neobstála ve školském systému. V neposlední řadě sehrál svou roli i problém s dopravou do školy.

Drahomíra vystudovala střední školu, manžel Stanislav je vyučen.

Během rozhovoru Drahomíra zmínila své přetížení, které nakonec po 9 letech domácího vzdělávání vedlo k fyzickému i psychickému zhroucení. K tomuto stavu přispělo celkové přetížení dalšími povinnostmi a aktivitami, do kterých se Drahomíra zapojila.

Libor

Libor (34 let) je jediný učící otec v mém výzkumu. Je vysokoškolsky vzdělaný, stejně jako jeho manželka Ivana (28 let). Rodina má 2 děti – devítiletou Klaudii, která je ve 4. třídě a mladšího pětiletého Dominika, který je zatím v předškolním věku. Rodina žije ve městě v činžovním domě.

34 let, VŠ	2 roky DV	město
2 děti (9, 5)	sdružená škola	unschooling

Liborova cesta k domácímu vzdělávání vedla přes práci ve Waldorfské škole, kde působil nejprve jako asistent, později jako pedagog. V té době byl třídním učitelem své starší dcery, která navštěvovala 1. třídu. Protože se však v pojetí vzdělání s Waldorfskou školou postupně rozešel a jinou vhodnou alternativu nenašel, rozhodl se odejít a vyučovat své dítě sám v domácí škole. Postupně se k němu přidalo několik spřátelených rodin, které mají také děti v individuálním vzdělávání, a které využívají možnosti několikrát týdně své dítě svěřit do péče jiného nadšeného rodiče. Hned od začátku Libor věděl, že v jeho pojetí nepůjde čistě o domácí vzdělávání tak, jak je u nás většinou realizované. Jeho snahou bylo zorganizovat učení více dětí z několika rodin.

Tak postupně vznikla Živá škola Olomouc¹² (viz kapitola Sdružená škola, str. 41), která se od letošního školního roku učí v pronajaté „jurtě“ na pozemku s biozahradou za městem. Libor se zde snaží o svobodné učení dětí, které nese známky unschoolingu (viz kapitola Unschooling, str. 40).

Co se týká budoucnosti, zvažuje učit i na 2. stupni, ale bylo by třeba zajistit více zainteresovaných osob v roli průvodců.¹³

Lenka

Lenka patří mezi nejmladší účastníky výzkumu. Tato jedenatřicetiletá středoškolačka se domácímu vzdělávání věnuje druhý rok. Společně s o rok starším manželem vychovává

31 let, SŠ

2 roky DV

město

2 děti
(7, 5)

unschooling

dvě děti. Starší sedmiletou Lucii a mladší pětiletou Ladu. Její cesta k domácímu vzdělávání byla poněkud netradiční. Na rozdíl od většiny rodičů, kteří se už od mateřské školy připravují, že své dítě budou učit doma, pro Lenku a jejího manžela přišlo toto rozhodnutí náhle a neplánovaně. Za stěžejní důvod Lenka považuje osobnost dcery. Rozhodnutí podpořily i problémy s vyzvedáváním dětí ze školy a školky. Po roce a půl individuálního vzdělávání toto rozhodnutí hodnotí velmi pozitivně. Jejich způsob vzdělávání se od ostatních rodin liší. Lence je blízká myšlenka unschoolingu a snaží se domácí vzdělávání vést tímto způsobem.

Rodina žije v rodinném domku v malém městě. O jejich způsobu života se mi bohužel nepodařilo více zjistit.

¹² Jméno školy zůstalo na přání respondenta nezměněno.

¹³ Popis role učitele jako průvodce je převzat z alternativních pedagogických směrů a naznačuje nenápadné vedení a pomoc žákovi, který sám řídí své vzdělávání

Julie

Julie je v mém výzkumu maminkou s nejkratší dobou působení v domácí škole. Společně s manželem vychovává 2 dcery, přičemž starší z nich, Natálku, začala letos učit v 1. ročníku v domácí škole. Mladší holčička ještě

33 let, VŠ

1 rok DV

vesnice

2 děti
(7, 4)

navštěvuje mateřskou školu. Julii je 33 let, vystudovala vysokou školu. Její manžel Michal má 41 let a dosáhl středoškolského vzdělání s maturitou. Žijí v rodinném domku se zahradou na malé vesnici.

Během rozhovoru Julie zdůrazňovala duchovní hodnoty, které jsou pro její rodinu prioritou, a které také byly důvodem, proč se rozhodli vzdělávat svou dceru doma. Po půl roce individuálního vzdělávání hodnotí Julie své rozhodnutí věnovat se dětem pozitivně a přeje si, aby mohla učit své děti i nadále.

Jitka

Rozhovoru s Jitkou se účastnil i její manžel Roman, který je aktivní také v jejich domácí škole. Oba manželé jsou vysokoškoláci, Roman má dokonce pedagogické vzdělání. Mají dvě děti, 10 letou Adrianu, kterou již 4.

41 let, VŠ

4 roky DV

vesnice -
samota

2 děti
(10, 2)

biofarma

rok vzdělávají v domácím vzdělávání. Mladší Tereška je teprve dvouletá. Již 6 let bydlí rodina na biofarmě, kterou sama spravuje. Do domu není zavedena elektřina, vodovod ani plyn. Energii získávají pomocí slunečních kolektorů, topí dřívím. Do jejich života nepatří televize ani internet.

Důvodem pro rozhodnutí vzdělávat Adrianu doma byla zejména efektivnost, kterou viděli u domácího vzdělávání, kdy stačí mnohem méně času na to, aby se celé učivo zvládlo. Jako značnou výhodu oba manželé zmiňují velkou svobodu dítěte i rodičů.

Radana

Radana je matkou tří chlapců, které společně s manželem vychovává v rodinném domku na vesnici. Nejstarší Jakub (12) chodí do 7. třídy. Mladší dvojčata Tomáš a Petr (10) jsou ve 4. třídě. Všichni chlapci začali chodit od

42 let, VŠ

1 rok DV

vesnice

3 děti
(12, 10, 10)

sdružená
škola

1. třídy do Montessori školy, kde maminka pracovala jako asistentka. V 6. třídě přestoupil Jakub na druhý stupeň do běžné školy. Tento přechod byl pro něj náročný a během prvního pololetí rodiče pozorovali chlapcovy adaptační potíže. V té době Radana začala zvažovat individuální vzdělávání jako možnost vlastní realizace. Zнала již delší dobu rodinu, která doma vyučovala, a tento způsob vzdělávání ji zaujal. S kamarádkou se proto rozhodly, že budou svoje děti vyučovat společně. Radana měla vhodné prostory, které zařídily tak, aby vyhovovaly jejich potřebám učit zde 6 svých dětí. Postupně se o jejich „projektu“ dozvěděli další doma vzdělávající rodiče a nyní (po půl roce) již učí nejen šest svých vlastních dětí, ale v různých dnech v týdnu k nim dochází dalších šest dětí z jiných rodin. Vznikla tak další sdružená škola.

Radana je se současnou situací velmi spokojená. Přestože má vysokoškolské vzdělání, rozhodla se zahájit ještě studium učitelství 1. stupně ZŠ, aby časem jejich škola mohla získat akreditaci MŠMT. Její vizí je vybudovat soukromou školu rodinného typu, která by pojala asi 40 žáků. Domácí vzdělávání se tedy pro ni stalo odrazovým můstkem, jak svůj sen realizovat.

5.3 Shrnutí výzkumných zjištění a souvislostí

Během analýzy jsem přepsané rozhovory několikrát přečetla a následně jsem ke každému vypracovala shrnutí. V něm jsem se snažila vystihnout vše podstatné, o čem se respondenti rozhovořili.

Následovala fáze otevřeného kódování. Tato technika je díky své jednoduchosti a zároveň efektivnosti použitelná ve velmi široké škále kvalitativních výzkumů. Jedná se o rozdělení analyzovaného textu na jednotky, které následně spojujeme novým způsobem. Každá takto vzniklá jednotka je opatřena kódem, který vystihuje typ jednotky a odlišuje ji od ostatních. Kód je jakousi „nálepkou“, která co nejvíce odpovídá povaze jednotky ve vztahu k výzkumné otázce. S přibýváním dat a jejich analýzou dochází k opakování jednotlivých kódů. Je možné se ke kódům vracet,

revidovat je a podle potřeby přejmenovávat. Souběžně s kódováním se vytváří seznam použitých kódů, aby se následně mohly kódy kategorizovat. Kategorizace spočívá v seskupování souvisejících či podobných kódů. Vytváří se tak systém, ze kterého postupně vyvozujeme vztahy, souvislosti a závěry celého výzkumu. (Švaříček, 2007)

Během kódování jsem znovu pročetla shrnuté rozhovory a jednotlivé položky označovala kódy. Kódem bylo většinou slovo nebo slovní spojení, které vystihovalo podstatu určitého jevu. Postupně jsem vytvořila seznam asi 60 kódů, které jsem dále třídila do kategorií. Některé kódy se objevily pouze ojediněle. Ty jsem časem ze seznamu odstranila. Jiné se naopak opakovaly u všech nebo téměř všech rodičů. Z těch jsem vycházela v analytické části práce. Některé kódy se svým významem shodovaly s jinými. V takových případech jsem oba kódy sloučila pod jeden. V závěru této části zůstalo asi 10 kategorií kódů, které jsem dále podrobila hlubší analýze. Výsledky této analýzy předkládám v následujících kapitolách.

5.3.1 Motivace

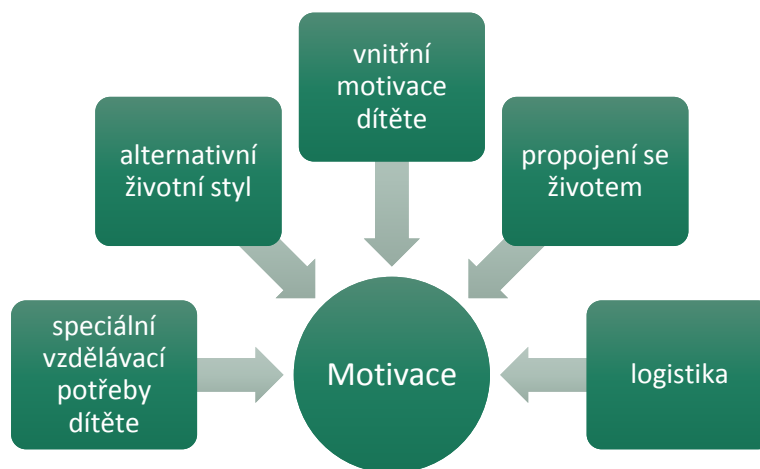
Jednou z oblastí, na kterou jsem se během rozhovorů zaměřila, byla motivace rodičů pro domácí vzdělávání. Zajímalo mne, odkud se o domácím vzdělávání dozvěděli a také to, zda se u nich objevil nějaký konkrétní důvod pro tuto vzdělávací variantu.

Přestože pohled každé z oslovených rodin byl originální, je možné v jejich výpovědích sledovat určité společné znaky.

Z výzkumu vyplynulo, že rozhodování o způsobu vzdělávání dítěte bylo u většiny rodin velmi pomalé a užívalo delší dobu. Někteří rodiče dokonce uváděli, že jim zpočátku domácí vzdělávání připadalo jako zcestná varianta. Teprve po delší době, když se s touto možností seznámili blíže, či se dokonce setkali s doma učícími rodinami, se začali o tento způsob vzdělávání více zajímat. Byli to v mnoha případech právě doma učící přátelé, kteří inspirovali mnou oslovené rodiče ke zvolení domácího vzdělávání.

Došla jsem k závěru, že rodiče praktikující individuální vzdělávání důkladně zvažují možnosti, které daný způsob vzdělávání přinese dítěti i celé rodině. Nepřejímají bezmyšlenkovitě názory okolí, ani se nerozhodují ukvapeně. Právě naopak, jsou ochotni zvážit všechny varianty a přijmout zodpovědnost za vzdělání svých dětí, pokud zjistí, že je jejich volba správná.

Ve schématu jsou uvedeny kategorie jednotlivých motivů tak, jak jsou popisovány v práci dále.



Obr. 1 – Motivace k volbě individuálního vzdělávání

Speciální vzdělávací potřeby dítěte

Jak jsem již zmínila, u většiny rodičů trvalo rozhodování delší čas. Někteří hledali vhodnou vzdělávací cestu pro své děti již od jejich nejútlejšího věku. Jen málo z nich se rozhodlo náhle a spontánně, aniž měli dostatek času promyslet všechna pozitiva či negativa.

Jiná však byla situace Eriky, která potřebovala rychle a účinně řešit vzdělávací potíže svého nejstaršího syna Matěje, u kterého byla diagnostikována dysortografie. Matěj navštěvoval v té době 3. ročník běžné základní školy a přístup paní učitelky k chlapcovým potížím byl rodiči hodnocen jako nevstřícný. Matějovy problémy se stupňovaly, ze školy chodil s pláčem, bylo stále těžší jej zklidnit a přimět k domácím úkolům. Ačkoliv se rodiče snažili komunikovat se školou, nesetkali se s ochotou chlapci pomoci. Pro domácí školu se rozhodli z potřeby uchránit Matěje před narůstajícím stresem ze školních neúspěchů. Erika tedy zvolila individuální vzdělávání jako vhodný přístup k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podobná motivace se opakuje i u několika dalších rodin. Rodiče při rozhovorech vzpomínali, že si již v předškolním období uvědomovali jistá specifika svých dětí. Někdy se jednalo o dítě s podezřením na ADHD, jiné mělo pomalé pracovní tempo. Další respondentka označovala své dítě za mimořádně nadané, jiná vnímala jeho nesoustředěnost. To byly časté důvody, které vedly rodiče k volbě individuálního vzdělávání.

Do popředí se tak dostávala obava, že jejich dítě nedostane v běžné škole dostatečnou podporu pro svůj vývoj a respekt ke svým individuálním zvláštnostem a potřebám. Při pátrání po příčinách těchto obav vyšly často najevo negativní zkušenosti se školou. Byli to rodiče, kdo vzpomínali na vlastní školní léta s trpkostí a smutkem. Jejich snaha uchránit své děti před podobnými zážitky je vedla k volbě individuálního vzdělávání. Josefína vyznává: „*Kdybych mohla vrátit čas, tak bych určitě chtěla, aby mě moje maminka učila doma. Ted' toho [školní docházky, pozn.] chci ušetřit alespoň Alžbětku (8).*“

Některé negativní zkušenosti zažily přímo děti ze zkoumaných rodin. Jejich potíže byly impulzem pro rodiče přeradit dítě z běžné školy do individuálního vzdělávání. Kromě již zmíněného Matěje je to také Mariin syn Alexandr, u něhož se v době školní docházky zhoršily hyperaktivní potíže či Jitčin syn Jakub, který se těžko adaptoval na nové prostředí při přechodu na 2. stupeň.

Na druhou stranu nelze říci, že by oslovení rodiče měli zcela negativní postoj k současnému školství. Jejich rozhodnutí povětšinou primárně nepramení z nutnosti vymanit se ze systému. Vnímají však, že přístup, který mohou dětem zajistit při individuálním vzdělávání, nemohou očekávat od běžné školy. Řečeno slovy Lenky: „*My jsme se pro domácí školu rozhodli, protože je to dobré, ne proto, že něco jiného je špatné.*“

Některé respondentky na otázku týkající se motivace uvedly, že se jim líbí velká efektivita individuálního vzdělávání. Odpadá nejen čas strávený cestováním, ale i promarněný při hromadné výuce různě disponovaných žáků.

Tato pozitiva, která doma vzdělávající rodiče vyzdvihují, mohou být námětem přemýšlení pro současný školský systém naší země. Školská politika ČR je rovněž zacílena na respekt individuálních požadavků dítěte a podporu jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Skupina rodičů kolem individuálního vzdělávání je však natolik náročná, že podmínky, které nabízí současná škola, nepovažuje za dostatečně vhodné pro své děti. Bude-li se i nadále vzdělávat ve třídách s 30 žáky, bude-li stále hlavní vyučovací formou frontální výuka, pak budou i nadále někteří rodiče dávat přednost individuálnímu vzdělávání.

Alternativní životní styl

Zajímavou zkušeností z výzkumu pro mne byl životní styl respondentů. Už samotný fakt, že žádná z oslovených rodin nežije v panelovém domě uprostřed sídliště, naznačuje, že okruh rodičů bude specifický. Pouze tři rodiny žijí ve městě, ostatní pocházejí z venkova. Čtyři zúčastněné rodiny zvolily za svůj domov odlehlé části obcí, často několik kilometrů vzdálené od nejbližších sousedů.

Ve výzkumu figurují také rodiče aktivní v křesťanském společenství. Není proto překvapivé, že častým důvodem pro jejich rozhodnutí vzdělávat své děti doma je také silná potřeba předávat dítěti své morální hodnoty a zásady.

Téměř všichni rodiče uvedli jako jeden z důvodů, proč se rozhodli pro domácí školu, mnohem větší možnost předat dítěti hodnotový systém vlastní rodiny. Někteří tuto skutečnost neuvádí přímo jako motivaci k volbě individuálního vzdělávání, ale zmiňují jej jako důležitou výhodu vyplývající z množství času stráveného s dítětem. Marie uznává, že nemůže očekávat od dnešní sekularizované školy, že její dítě seznámí s křesťanským přístupem k životu. Doma má prostor začít každý den duchovní výchovou a společným zamyšlením. Tyto chvíle nazvala „*ranní dýchání*“ a dávají jí prostor směřovat dítě ke svému pojetí života. Podobně se vyjadřovali i další oslovení rodiče.

Také snaha ochránit své dítě před negativními vlivy školního prostředí je pro mnohé rodiče významná. Drahomíra vzpomíná na rodičovské schůzky nejstarší dcery, na kterých byli rodiče opakovaně upozorňováni na rizikové chování některých žáků a nabádáni k důkladné kontrole svých dětí. Jednalo se o kouření, alkohol, drogy, šikanu, ale i opatrnost před zneužíváním cizí osobou a podobně. „*Do tohoto jsem další dítě posílat nechtěla*“ uzavírá nakonec.

Zde se dostáváme k častému argumentu *proti* domácímu vzdělávání. Někteří odborníci se obávají, aby dítě, takto silně ovlivňované rodiči a bez možnosti autonomního poznávání světa, nevyrostlo v extrémně orientovaného dospělého. Tato obava je pravděpodobně jedním z důvodů poměrně přísné regulace individuálního vzdělávání v naší zemi (viz kapitola 2.3.2 Regulace domácího vzdělávání, str. 16). Dostávají se tak do sporu dvě tendence, při čemž každá z nich se cítí povinná chránit práva dítěte. Na jedné straně stojí rodiče, kteří se snaží ochránit dítě před systémem, jež v jejich pohledu vede ke konzumnímu způsobu života a ignoranci tradičních hodnot a

ideálů. Snaží se vychovat dítě v lásce a úctě k morálním zásadám a postojům. Většina doma učících rodičů by jistě souzněla s motem webu Výboru na obranu rodičovských práv (Výbor na obranu rodičovských práv, 2016): *„Jsme skupina konzervativně zaměřených rodičů, kteří nechtějí dětem vysvětlovat, že všechno je jinak, než se dověděly ve škole jako to museli dělat jejich rodiče v totalitě. Jsou mezi námi i učitelé, kteří nechtějí učit věci, které jsou v rozporu s jejich svědomím. Nechceme mlčet ke špatným vlivům novodobých ideologií, které se do škol infiltrují proti vůli rodičů i učitelů.“*

Na druhé straně pomyslné barikády stojí stát, v čele se školským systémem, který chrání dítě před extrémistickými postoji rodičů. Jeho deklarovanou snahou je vychovat svobodného demokratického občana a zajistit mu určité penzum vědomostí, které mu rodiče mohou upírat.

Z vnějšího pohledu si tyto snahy neodporují, naopak jedna podporuje druhou. Ve skutečnosti zde ale dochází k častému styku třecích ploch. Aby byly obě strany zklidněny a nedocházelo k opakovaným nedorozuměním a střetům, bylo by vhodné zahájit hodnotnou komunikaci zúčastněných. Domácí škola je tak výzvou současnému školskému systému – k vzájemnému porozumění, respektu a zmírnění oboustranných obav.

Vnitřní motivace dítěte

U všech rodičů se jako velmi významný motiv ukázala možnost nadchnout dítě pro poznávání. Zvláště ti, kteří uváděli jako silný motivační faktor svobodu učení, zdůrazňovali vnitřní motivaci dítěte jako nepostradatelnou k úspěšnému vzdělávání.

Rodiče zmiňují nadšení dětí z domácí školy, jejich touhu poznávat. Josefína se vyjadřuje otevřeně: *„Líbily se mi děti domoškoláků. Nebyly otrávené učením, jako jsem to vídala u dětí z normálních škol. Chtěla jsem, aby i Alžbětka (8) měla podobnou radost z poznávání.“*

Julie si uvědomila až v průběhu individuálního vzdělávání, jak moc záleží na vnitřní motivaci dítěte: *„Překvapilo mě, jak je důležitá motivace. Když Natálka (7) chce, tak udělá strašně moc věcí. A taky je důležitý pokoj, klid. Jakmile je ve stresu, tak z ní nic nevydupu, nic z ní nedostanu. A ona musí být zodpovědná, že to je její práce.“* Podobně hodnotí vnitřní zaujetí dítěte i ostatní rodiče.

Často se rodiče nerozhodli pro domácí vzdělávání, aniž by tuto věc konzultovali s dítětem samotným. Naopak, v mnoha rodinách se k otázce demokraticky mohly vyslovit i děti. Je nasnadě, že pro mnohé z nich byla vidina domácí školy lákavější než nutnost pravidelné docházky do školy. Tento faktor byl zvláště významný u starších dětí, které už prošly několika třídami běžné školy a individuální vzdělávání pro ně představovalo možnost vybočení ze stereotypu.

Stejně jako se rodiče rozhodovali společně s dětmi pro individuální vzdělávání, rozhodovali se také společně pro přestup do běžné školy. Mnozí rodiče uvádějí, že respektovali přání dětí, pokud vyslovily touhu jít do školy. Někteří se však naopak proti této skutečnosti vyhraňují. Jsou přesvědčeni, že takové rozhodnutí je natolik zásadní a komplikované, že k němu nelze dítě přizvat – alespoň do určitého věku.

Do této kategorie motivace patří také svoboda dítěte rozhodnout se, co a kdy se chce učit. Tuto problematiku zmíním více dále v kapitole o unschoolingu (viz kapitola Unschooling, str. 68).

Pokud opět budeme hledat paralelu s běžným školstvím, najdeme ji ve snaze vnitřně motivovat dítě k učení. Moderní pedagogika klade důraz na žáka jako subjekt učení, který ví nejen, co se má učit, ale i proč se to má učit.

Propojení se životem

Jednou z pedagogických zásad Komenského je spojení teorie s praxí, školy se životem. Jistě mnozí učitelé a mnohé školy tuto zásadu aplikují a v rámci svých možností se o toto propojení snaží. Je však zřejmé, že skutečné propojení učení a života může probíhat pouze tam, kde probíhá samotný život – tedy v domácím prostředí. To je bezesporu velkou výhodou individuálního vzdělávání a jen stěží ho lze dosáhnout v běžné škole.

O propojení školy s životem se vyslovují všichni zapojení rodiče. Je pro ně důležité, že se děti mnohé věci učí přímo ve spojení s realitou. Pracovní činnosti tak mohou probíhat při vaření, zahradničení či domácích pracích. Na zahradě nebo v lese mohou dítěti ozřejmit mnoho z učiva vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Mariin syn Alexandr (12) nazval toto učení „životavědou“.

Patricie si pochvaluje také to, že děti v domácí škole vidí práci rodičů, nejsou od ní odtrženy: „*Vi, kde se vzalo čisté prádlo, že se oběd sám neuvařil. Mohou se ve vhodném věku přímo podílet na chodu domácnosti a přirozeně přebírat některé domácí povinnosti. Je to snazší, než kdyby chodily do školy. Na to už pak není čas.*“

Stejně se vyjadřuje i Josefína, když říká: „Škola zde může být opravdu propojena se životem a ne od něj oddělena, jak to bývá v běžné škole.“

Jitka se v této souvislosti vyhraňuje proti postupům běžných škol: „Proč bych jí měla v přírodovědě učit všechna ta dělení, kategorie a řády? Vždyť nemůže pochopit, proč je to tak rozdělené. Zato umí už teď poznat víc bylinek, stromů a brouků než já. A to je něco, co její vrstevníci z normálních škol neznají.“

Také sdružená škola zapojená do mého výzkumu neučí děti o přírodě v lavicích, ale má možnost jim denně na pozemku umožnit pozorování a aplikaci znalostí. Jejich páteční výlety za poznáním jsou vhodnou příležitostí pro děti prozkoumat nové oblasti či si ověřit již známé.

Spojení učení a života je pro skupinu rodičů praktikujících individuální vzdělávání velmi důležité. Učení se přímou zkušeností usnadňuje dětem pochopení některých složitějších jevů či dějů. Prožité je také mnohem snadněji zapamatovatelné než pouze slyšené či viděné. Chce-li i současná škola usnadnit dětem učení, musí podporovat specializované formy výuky, jako exkurze, vycházky, práci v laboratořích, na školních pozemcích apod. Tomu ovšem brání zaměření dnešních škol na výkon a na podávání výsledků. Školy jsou tlačeny obstat v nejrůznějších srovnávacích testech a měřeních a jejich vzdělávací program tlačí učitele do zvládnutí kvantity na úkor kvality učiva.

Individuální vzdělávání je v tomto směru mnohem svobodnější. Zkušenost Libora, který vede sdruženou školu, však ukazuje, že zaměření na výkon se může týkat i rodičů: „Jedna maminka nám dala synka, protože pro něj chtěla to nejkvalitnější vzdělání. Ve smyslu, kde se nejvíc naučí. Ne, kde to pro něj bude nejlepší, kde bude šťastný, ale kde dostane nejvyšší vzdělání. A to individuální vzdělávání jí asi připadalo, že by mohlo být ono. Tak ho k nám dala, ale on moc nechtěl, v podstatě ho k tomu donutila. Takže teď to řešíme a možná chodit přestane.“ Z uvedeného můžeme usuzovat, že alternativní formy vzdělávání vidí „kvalitu vzdělání“ v něčem jiném, než běžné školy a většina rodičů.

Logistika

Přeprava dítěte do školy nebyla zásadním motivem, který vedl rodiče v mém výzkumu k rozhodnutí vzdělávat své dítě doma. Přesto několikrát rodiče v rozhovorech uvedli jako výhodu možnost zůstat doma a nemuset cestovat s dítětem do školy.

Některé oslovené rodiny žijí v okrajových částech obcí či úplně na samotách. Pro tyto rodiny je samozřejmě výhodnější věnovat se dítěti doma, než složitě cestovat do školy. Například Drahomíra měla v době, kdy měla starší Dáša nastoupit do 1. třídy, ročního chlapce. Cesta z místa bydliště na autobus, doprava do školy a zpátky domů s malým dítětem by byla pro ni příliš náročná. Sama uvádí: „*Představa, že se budeme 2 až 3 hodiny učit doma, aniž bychom museli někam cestovat, byla pro mě lákavější.*“ Podobně na stejnou situaci nahlížely i jiné respondentky.

Lenka sice žije s rodinou ve městě, ale manžel pracuje daleko od domova a i pro ni by nástup do zaměstnání a včasné vyzvedávání dětí ze školy a školky představoval problém. Proto je velmi spokojená, že v domácím vzdělávání nemusí tyto nepříjemné situace řešit.

Jiné rodiny zase neměly to štěstí, aby se v místě jejich bydliště vyskytovala škola, které by důvěřovaly, a které by svěřily své dítě. Z nedostatku možností výběru (blízké) školy se proto rozhodly vzdělávat dítě samy.

Jak už jsem řekla, logistické problémy nebyly primárním důvodem pro individuální vzdělávání v žádné oslovené rodině. Přesto se při rozhodování ukazovaly jako významný moment. Rušení malých škol a jejich slučování do škol větších (a vzdálenějších) přispívá pravděpodobně k rozhodnutí některých rodičů ponechat si dítě v individuálním vzdělávání. Je možné, že pokud by těmto rodičům byla dostupná dostatečně pestrá nabídka různých (i alternativních) typů škol, upřednostnili by ji před individuálním vzděláváním. Z vlastní pedagogické zkušenosti vím, že mnoho rodičů upřednostní malou vesnickou školu, ke které má důvěru, a kde se zná s učiteli i s ostatními rodiči, před velkou školou ve městě, kde je individualita dítěte i rodičů v pozadí kolektivu. Podpora takových malých rodinných typů škol je tedy i z tohoto důvodu na místě.

5.3.2 Realizace

Další část výzkumu se týkala zjištění konkrétních zvyklostí dané rodiny v oblasti vzdělávání. Mým cílem bylo zmapovat, jakou formou probíhá domácí vzdělávání ve vybraných rodinách, co je pro ně společné, čím se liší a kdo se na vzdělávání dětí podílí.

Témata, která se objevila v rozhovorech, jsem rozdělila do několika skupin, jak ukazuje další schéma. Jedná se o rovnováhu pevného režimu a volnosti a zapojení dalších osob do vzdělávání. Samostatné podkapitoly potom tvoří unschooling a sdružená škola coby konkrétní formy realizace domácího vzdělávání.



Obr. 2 – Realizace individuálního vzdělávání

Rovnováha mezi režimem a volností

Zajímavým zjištěním pro mne bylo, že v rozhovorech se často objevovala zdánlivá protichůdnost mezi pevně daným plánem a řádem na jedné straně a volností na straně druhé. Téměř všichni rodiče mezi těmito dvěma póly oscilovali. Postupně se mi podařilo formulovat určité vzorce, které se v rozhovorech opakovaly.

Jako stěžejní se jeví věta, kterou vyslovila se smíchem Marie, když jsme se dotkly otázky denního režimu: „*Za prvé se režim neustále mění. To je specifikum domácí školy, zvláště pokud je víc dětí...*“ To dosvědčují i odpovědi ostatních rodičů.

Rodiče pokládají režim za nutný hlavně v případech, kdy učí dvě či více dětí. Tehdy se neobejdou bez jistého, pevně daného plánu. Je také zajímavé, že rodiče, kteří učit teprve začínají, lpí na stanoveném režimu více, než rodiče, kteří už mají s domácí školou jisté zkušenosti. Počet současně vyučovaných dětí a množství zkušeností se propojují a udávají tón celému pojetí domácí školy v dané rodině: Rodiče, kteří učí prvním či druhým rokem, mají přesně vymezeno, co, kdy a kolik musí zvládnout. Podobně jsou na tom respondenti, kteří učí více dětí. Pouze rodiče, kterým již některé

děti z domácí školy odešly do hlavního vzdělávacího proudu, a které učí opět jen jedno dítě, mají při učení více volnosti a režim není v těchto případech tak pevný. Řečeno opět slovy Marie: „*Domácí vzdělávání přináší dítěti velké možnosti, ale vzhledem k tomu, že rodič získává zkušenosti postupně se svými dětmi, nevyužije je většinou úplně naplno.*“

Dalším významným faktorem pro volbu individuálního vzdělávání se jeví také povahové založení učícího rodiče. Někomu vyhovuje více režim a řád, jiný má raději svobodu a volnost. I to se v odpovědích rodičů často objevovalo.

Podobně je tomu i s charakterem jednotlivých předmětů. Zatímco podle zkušenosti většiny rodičů výuka českého jazyka a matematiky jistý režim vyžaduje, výuka dalších předmětů činnostní povahy už může probíhat volněji. Stejně bychom mohli rozdělit i další předměty, které přibývají ve vyšších ročnících. Drahomíra je toho názoru, že „*k některým věcem je třeba děti dovést.*“

Ať už rodiče preferují režim či učí volnějším způsobem, shodují se na výhodě měnit podobu realizace vzdělávání podle potřeb dítěte i celé rodiny. Tak dochází k tomu, že s každým školním rokem přichází režim pozměněný, vyhovující momentální situaci, reagující na změny ve vývoji dětí, jejich počtu a podobně. Také v průběhu roku je možno pružně reagovat na měnící se potřeby vzdělávaných dětí, ale i na nečekané události, netypické dny a podobně. Tak lze například přesunout vyučování na odpoledne, když se dítě potřebuje dospát po náročném předchozím dni. Stejně si rodiče pochvalují možnost kdykoliv výuku přerušit, odjet, udělat si výjimečné prázdniny a přitom nemají strach, že by dítě muselo něco dohánět. Josefina se domnívá, že „*Alžbětka má více volna, více prázdnin i více času než kdyby chodila do školy.*“

Tato svoboda a nesvázanost pevným chodem školního roku, vyhovuje těmto rodičům zejména proto, že jsou sami hodně aktivní v různých oblastech, často cestují, organizují nejrůznější akce a domácí školu mohou tomuto svému životnímu stylu přizpůsobit. Například Jitka s Romanem v době od května do září na své farmě hostí zájemce o biozemědělství a dobrovolníky, kteří na farmě vypomáhají. V této době se život rodiny hodně změní, vše se podřizuje potřebám hospodářství a sklizni. Domácí škola je v těchto měsících zaměřená na praktické práce na farmě. Podobně i jiné rodiny využívají tuto svobodu v organizaci domácí školy.

Osoby zapojené do vzdělávání

Vzhledem k nutnosti vyplývající ze zákona dokládat informace o osobě, která bude žáka vzdělávat, se vzdělávání dítěte formálně, ale i fakticky věnuje převážně jedna osoba. Většinou se jedná o matku. V mnoha rodinách však do vzdělávání vstupují i další lidé.

V několika rodinách se do vzdělávání zapojil i otec dítěte. V případě Eriky, která učila staršího syna i na druhém stupni, vypomáhal otec s výukou určitých předmětů, jako byla například fyzika. U Drahomířina syna Hynka zase bylo přirozenější realizovat pracovní činnosti při práci s otcem v dílně než s maminkou v kuchyni. Julie využila skutečnosti, že její manžel vede sportovní kroužek dětí, k „výuce“ tělesné výchovy dcery Natálky. Těmito způsoby se na vzdělávání dětí podíleli i otcové v ostatních rodinách.

Dalšími osobami zapojenými do vzdělávání domácích školáků jsou učitelé v základních uměleckých školách či zájmových kroužcích a trenéři sportovních klubů. V těchto organizacích většina zkoumaných rodin vzdělává své děti v rámci vzdělávacích oblastí Umění a kultura a Člověk a jeho zdraví. Děti dochází na hru na hudební nástroje, do keramiky, výtvarnou výchovu, do Sokola a mnoha sportovních kroužků dle svých vlastních zájmů.

Ve dvou rodinách se do vzdělávání dětí zapojily ještě i jiné osoby. V případě Marie to byla kamarádka, která se věnovala dvěma starším chlapcům 2-3x týdně v době, kdy se rodina stěhovala. Pro Marii to byla pomoc v náročném období, ale jak sama uvádí, tento způsob jí nevyhovoval a jakmile to situace dovolila, upustili od něj. Druhým případem bylo docházení dětí některých rodin na výuku angličtiny do sousedství.

Z výpovědí respondentů nepřímo vyplývalo, že mají děti v individuálním vzdělávání mimo jiné proto, že se chtějí podílet na jeho učení sami. Z tohoto důvodu nevyhledávali další osoby, které by se mohly do vzdělávání zapojit. Do popředí by v opačném případě vyvstala také finanční otázka. Hradit „domácího učitele“ by pro většinu rodin byla značná zátěž. Z těchto důvodů se tedy ve většině zkoumaných rodin věnuje individuálnímu vzdělávání matka, zatímco otec zajišťuje rodinu finančně.

Unschooling

Jak již bylo v teoretické části vysvětleno (viz kapitola Unschooling, str. 40), někteří doma učící rodiče se přiklánějí k myšlence unschoolingu, tedy odškolnění. Také v mém výzkumu lze tyto myšlenky nalézt.

U Drahomíry došlo během dlouhé doby, kdy se věnovala domácímu vzdělávání (10 let), k postupnému přerodu v pojetí domácí školy. U první dcery, kterou vzdělávala doma, byl její přístup spíše klasický. Když učila současně dvě děti, cítila také potřebu mít pevný řád a kontrolu. Teprve v posledních letech, když učí již jen nejmladší dceru Alenku (9), nechává věcem více volnosti. K postupnému přiklonění k unschoolingu přispělo i zjištění, že *„děti se toho nejvíc naučily o prázdninách, když jsem ani neměla záměr něco je naučit, jen jsme si tak povídali.“* Nyní Drahomíra využívá běžné denní situace k učení. Sama říká, že *„učí za provozu.“*

Podobně vidí situaci i Marie, která dnes učí již jen jednoho syna (Bartoloměj, 10), užívá si jeho nadšení z poznávání, ke kterému využívá nejrozličnější životní situace.

Nejsilnějšími zastánci unschoolingu jsou v mém výzkumu Libor a Lenka. Celé jejich pojetí vzdělávání je namířeno na svobodnou volbu dítěte, které se samo rozhoduje o tom, co se chce učit, kdy se to chce učit či jak dlouho se to chce učit. Za nejdůležitější považují vnitřní motivaci dítěte, která ho vede ke svobodnému rozhodnutí.

Lenka zdůrazňuje, že dceru Lucii (7) k ničemu nenutí. Hned na začátku první třídy zjistili, že ji nebaví matematika a také čtení je pro ni nepříjemné. Naopak psaní ji bavilo a šlo. Věnovali se tedy psaní. Lucie si sama určovala, co chce psát a kolik, a aniž by ji systematicky vedli ke čtení či počítání, naučila se obojí sama. Lenka se snaží dceru pouze podporovat, když si chce něco přečíst na plakátě nebo v zadání pracovního listu. K učení se dostanou tehdy, když chtějí děti samy něco vědět, když je něco zaujme, což může být klidně při jízdě vlakem. Snaží se tyto chvíle využít, něco o tom dětem říct, zajdou si do knihovny vyhledat další informace k tématu. Tím se přirozeně do domácího vzdělávání zapojuje i mladší Lada (5), která je v předškolním věku.

Podobně vnímá učení i Libor, ačkoliv jeho situace je poněkud odlišná – vzhledem ke sdružené škole, kterou vede. Jako největší výhodu Libor uvádí *„Zajištění maximální míry svobodného vzdělávání a vnitřní motivaci dětí. To, že je přitom ještě něco učíme, to už je věc podružná, ale zachování svobodné vůle, je to nejdůležitější.“*

Všichni rodiče se shodují na tom, že současná situace v České republice není unschoolingu právě nakloněná. Děti musí při pololetním či závěrečném přezkoušení prokázat výstupy znalostní povahy. To může být při unschoolingu problém. Důležité je, aby unschooling podporovala kmenová škola a brala při půlročním přezkušování na toto pojetí vzdělávání ohled (spíše než „encyklopedické znalosti“ hodnotila porozumění problému, schopnost samostatně uvažovat, komunikovat apod.). Pokud nejsou děti tlačeny k podání výkonu a přezkušovány podle tabulek, pak jakmile k tomu dozrají, naučí se danou dovednost samy. Z tohoto důvodu volí rodiče často kmenovou školu ne podle místa bydliště, ale podle jejich přístupu k těmto alternativám. Je proto velmi časté cestování na přezkoušení na značné vzdálenosti (viz dále ještě v kapitole Podpora, Kmenová škola, str. 78).

Sdružená škola

Sdružená škola jako forma realizace individuálního vzdělávání není v našem státě zatím příliš obvyklá. I přes tuto skutečnost se podařilo do výzkumu zařadit dva rodiče, kteří takovou školu provozují.

Jedním z nich je Libor, který provozuje Živou školu Olomouc. V této škole využívá možnost docházky celkem osm dětí, které jsou zapsány v individuálním vzdělávání. Do Živé školy přicházejí dle domluvy a možností rodičů každodenně či několikrát týdně. V současnosti se děti společně se svým „průvodcem“ Liborem scházejí v pronajaté „jurtě“ za městem.

Vyučovací den probíhá podle toho, kolik se sejde dětí. Ty přichází do 9:00 a jejich první činnost je zaměřená na intuitivní hry nebo výtvarnou dílnu. Po té nechává Libor děti protáhnout a chvíli odpočinout. Pak následuje projektová práce zaměřená na aktuálně probírané téma. K tématu využívá vyprávění příběhů, metodu kladení otázek a podobně. Na závěr děti vyzve, aby téma libovolným způsobem pojaly. Následuje asi 20-30 minut přestávky, podle potřeby dětí. Po 11. hodině začíná tradičněji pojatá půlhodina, kdy si děti mají možnost vybrat, na čem chtějí pracovat. Děti se vzájemně neruší a každý pracuje individuálně svým tempem tam, kde předchozí den skončil. Následuje oběd, který jim přivezou přímo do jurty.

Odpoledne mají děti zcela volné – stavějí, vyrábějí, běhají. Maximum času tráví venku, kde mají možnost budovat úkryty, pozorovat ovečky, sportovat... Libora střídá

další „průvodce“, který je s dětmi do doby, než si pro ně přijdou rodiče. „Škola“ končí v 15:30.

Od těchto běžných dnů se liší čtvrtky, kdy se děti celý den věnují angličtině. Tento den je také více navštěvovaný. V pátek Živá škola organizuje výlety. I na tento den přichází zpravidla více dětí.

Živá škola pracuje druhý rok a už nyní vidí Libor výsledky své práce v podobě *„vnitřní motivace dětí, které se nebojí říct, co je baví a co ne, zajímají se o různé obory, jsou sebevědomé.“*

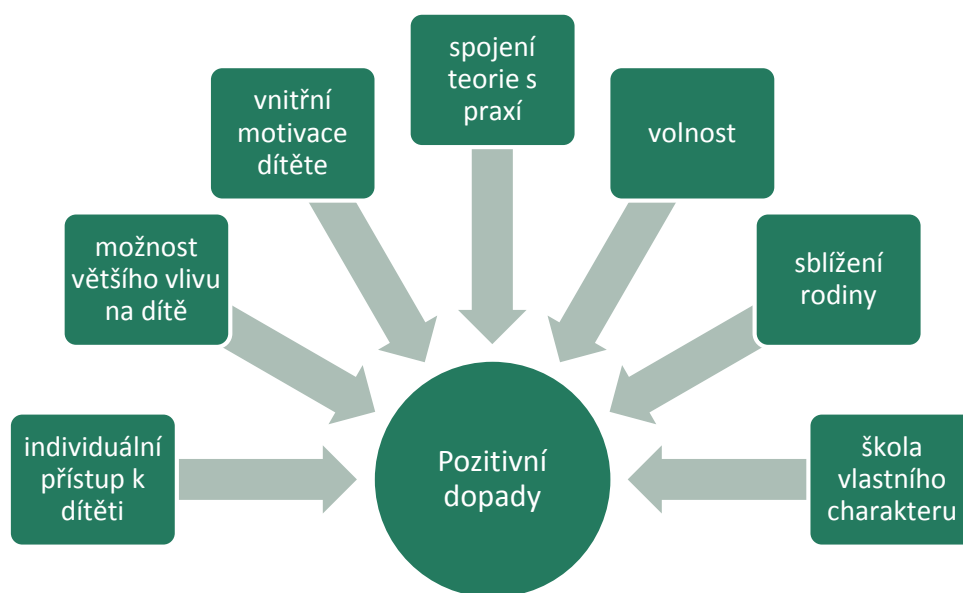
Druhým rodičem, který pracuje podobnou formou, je Radana. Ta se před rokem rozhodla vzít své tři děti ze státní školy a začít je vyučovat doma. Ve stejné době se pro individuální vzdělávání rozhodla také její kamarádka, která má rovněž tři děti. Obě matky se rozhodly pro společné vzdělávání svých dětí. Tak vznikl základ jejich sdružené školy. K jejich šesti vlastním dětem se postupně přidalo dalších šest, které dochází pouze některé dny v týdnu. Radana má vizi vytvořit soukromou školu rodinného typu s maximem kolem 40 žáků. Individuální vzdělávání je tedy pro ni startovací pozicí.

5.3.3 Dopady individuálního vzdělávání

Individuální vzdělávání s sebou do každé rodiny přineslo řadu změn. Některé byly očekávané a vítané, jiné rodinu překvapily ať už v kladném nebo záporném smyslu. Následující kapitoly tyto dopady domácího vzdělávání stručně shrnují.

Pozitivní dopady individuálního vzdělávání

To, co přispělo k rozhodnutí rodičů učit děti doma, se v mnoha případech potvrdilo a přineslo své ovoce při jeho následné realizaci. Následující obrázek shrnuje nejčastější přínosy tak, jak je uváděli vyučující rodiče.



Obr. 3 – Pozitivní dopady individuálního vzdělávání

Z dřívější kapitoly, která zkoumala motivaci rodičů pro individuální vzdělávání, připomenu individuální přístup k dítěti. Domácí vzdělávání nabízí rodičům možnost skutečně u každého konkrétního dítěte postupovat individuálně podle jeho potřeb a pokroků, tempo zrychlit či zpomalit, zvládnuté učivo probrat rychleji, jiné přesunout a podobně. V případě odhalení speciálních vzdělávacích potřeb mohou rodiče adekvátně reagovat a zvolit takovou formu a míru podpory, která danému dítěti pomůže překonat jeho potíže. Jako přínosné také rodiče zmiňují možnost zastavit se déle u témat, která dítě zajímají, zpracovat je formou projektu, prostudovat je nad rámec učebnic a učebních plánů.

Rodiče také oceňují možnost většího vlivu a směřování dítěte v životě, důraz na vnitřní motivaci dítěte k učení a poznávání. Domácí škola dále umožňuje rodičům přenést teoretické poznatky do praxe a učit se cestou aplikace. V neposlední řadě poskytuje domácí škola jak rodičům, tak dítěti větší volnost.

Zmíněné výhody jsou zároveň i motivy, pro které se respondenti pro individuální vzdělávání rozhodli. Podle slov rodičů však individuální vzdělávání přináší také další, často nezamýšlené dopady.

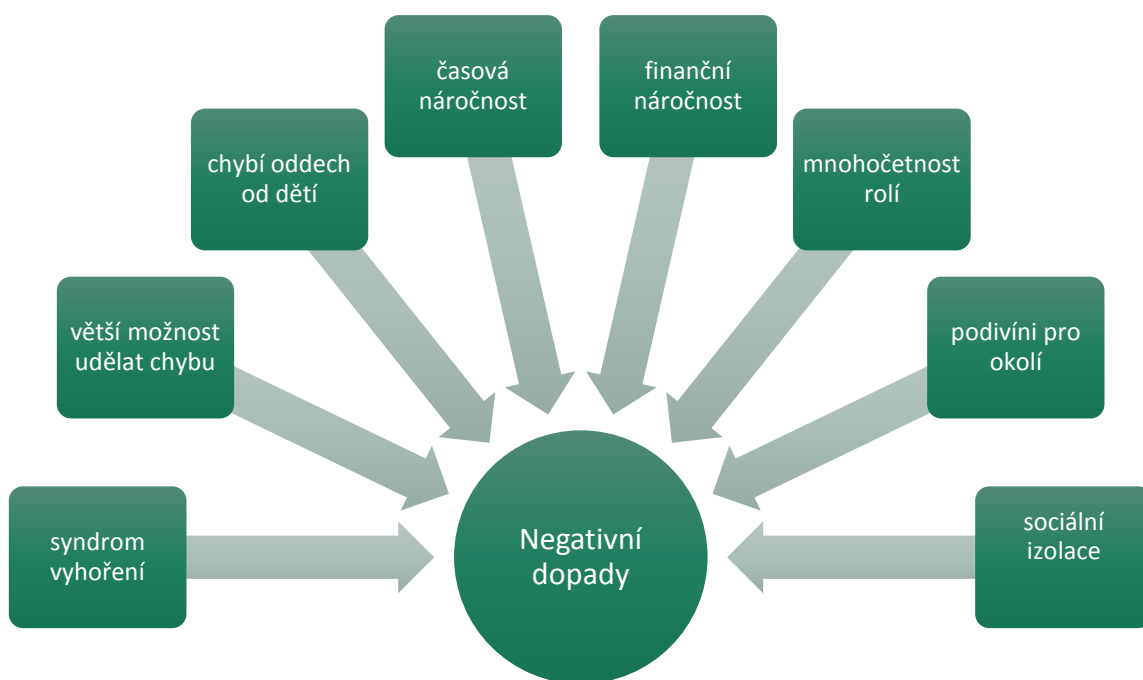
Jedním z nich je sblížení rodiny. Pro zúčastněné rodiče je velmi podstatná stálá přítomnost dítěte v rodině. Mají možnost většího sblížení a předávání svých postojů i názorů. Lenka spatřuje výhodu individuálního vzdělávání v rodinné pohodě a zázemí, které mohou děti zakoušet. Svoji zkušenost komentuje následovně: „Čas ukázal, že to

byla úžasná volba. Nejen pro dítě, ale i pro celou rodinu a pro sourozence. Jsme moc spokojení. “ Podobně Josefína vyzdvihuje skutečnost, že „Alžbětka může dětství prožívat v úzkém vztahu s rodinou, od které nemusí být odloučená v době školy. Vidím, jak se rozvíjí, jak poznává svět a jaký mám vliv na její vývoj. “

Další, možná nečekanou výhodou, je osobní přínos pro učícího rodiče. Mnozí z nich si pochvalují třeba i jen oprášení svých vlastních znalostí z jednotlivých vzdělávacích oborů. Drahomíra je si jistá, že nebýt domácí školy, nikdy by se nezajímala o některé věci, které ji nakonec velmi zaujaly. Jiné informantky domácí škola inspirovala k vlastnímu sebevzdělávání a rozvoji svých kreativních schopností. Největší přínos v této oblasti ale charakterizuje sdělení Julie: *„Cítím se být domácí školou sama vychovávána. Učím se jako matka pokoře a trpělivosti. “* Také Josefína považuje domácí vzdělávání za *„školu vlastního charakteru“*. Marie navíc dodává: *„Mám více příležitostí uvědomovat si svoje chyby a také víc možností, kdy se tyto chyby mohou projevit. “* Tím se však posouváme z okruhu pozitivních dopadů individuálního vzdělávání k jeho dopadům negativním.

Negativní dopady individuálního vzdělávání

Je zajímavé, že rodiče se v rozhovorech o nevýhodách individuálního vzdělávání téměř nezmiňovali. Některá rizika si sice uvědomují, ale dokáží s nimi počítat a vhodně na ně reagovat (například sociální izolace), nebo je za nevýhody vůbec nepovažují (například oddálení osamostatňování dítěte od rodiny). Nejčastější z nich zachycuje následující schéma.



Obr. 4 – Negativní dopady individuálního vzdělávání

a) Syndrom vyhoření

Největší negativum domácího vzdělávání spatřují rodiče v riziku vyhoření. Některé respondentky jsou s dětmi doma více než 10 let a jak samy přiznávají, postupně je opouštějí síly.

Nejen tyto dlouholeté „učitelky“ jsou ale ohrožené syndromem vyhoření. Erika otevřeně přiznává, že během své tříleté „kariéry“ domácí učitelky skutečně vyhořela. Dodává, že šla do individuálního vzdělávání s velkým očekáváním a nadšením. Právě takoví „angažovaní pomahači“ jsou ovšem vyhořením ohrožení nejvíce. Ke zhroucení došlo také u Drahomíry, která přecenila své síly a po 10 letech domácího vzdělávání zkolabovala.

Ani jedno z těchto psychických i fyzických vyčerpání ale nelze přičítat pouze na vrub individuálnímu vzdělávání. Například Drahomíra se kromě domácí školy věnovala intenzivně také canisterapii, pro zlepšení rodinného rozpočtu chodila na 12 hodinové směny do pečovatelského ústavu a starala se nejen o domácnost, ale i o poměrně rozlehlé hospodářství. Tuto situaci komentuje následovně: „*Cítila jsem, že takto to dál nejde, že jsem v rozjetém rychlíku, který musím zastavit. Ale jelo to nějak samo setrvačností. Sice jsem dělala nějaké kroky k tomu, abych to zbrzdila, ale šlo to příliš pomalu. Říkala jsem si, že vydržím do zří, ale v červnu jsem zkolabovala.*“

O tomto riziku mluvily i některé další respondentky zapojené do výzkumu. Zajímavé pro mne bylo zjištění, že jsou všechny velmi vytížené, podobně jako Drahomíra. Individuální vzdělávání není totiž zdaleka jedinou alternativou, pro kterou se ve svém životě rozhodly. Některé rodiny, jak už bylo řečeno, žijí na samotách a k tomu patří starost o zahradu a často i o zvířata. Rodiny se snaží být v maximální možné míře soběstačné, pěstují zeleninu, chovají včely, starají se o hospodářská zvířata. Lépe na tom nejsou ani informantky, které žijí ve městech. Také ony jsou často zapojeny do řady projektů, dobrovolnických činností, organizují společné akce či se na nich aktivně podílejí.

Tato činnost byla typická pro více účastníků výzkumu. Zdá se, že právě tento povahový rys je spoluzodpovědný za volbu individuálního vzdělávání dětí v dané rodině. Tito rodiče jakoby chtěli vše zvládnout. Proč by tedy právě vzdělávání vlastních dětí mělo být výjimkou? Je otázkou, nakolik dokáží správně odhadnout své síly a nakolik si uvědomují rizika takového způsobu života. Zaměření na životní styl doma učících rodičů by mohlo být námětem pro další pokračování výzkumu individuálního vzdělávání.

b) Další nevýhody individuálního vzdělávání

Jednou z dalších možných nevýhod je již Marií zmíněná možnost udělat chybu. Domácí školu hodnotí jako mnohem výchovně náročnější, než pokud jsou děti v běžné škole a rodiče s nimi tráví 3 – 5 hodin odpoledne. Cituji z Mariiny výpovědi: *„Vliv matky je v domácí škole mnohem větší nejen v pozitivním, ale i v negativním smyslu. Ten špatný vliv bych nejradši vymazala. Tam si uvědomuji víc, že do nich vkládám i svoje chyby než kdyby chodily do školy a byli bychom spolu chvíli. Ale snad se na druhou stranu i tím něco naučí – že i dospělí dělají pořád chyby, i když nechtějí. Mám taky příležitost tu chybu uznat a omluvit se.“*

Mezi další možné nevýhody zařadili rodiče chybějící oddech od dětí. Tuto nevýhodu lze chápat jako nenaplnění vlastní potřeby soukromého času a odpočinku. Josefina to popisuje tak, že *„si s dcerou nejsou tolik vzácné a mohou si začít jít na nervy“*.

Jiná nevýhoda se týká časové náročnosti individuálního vzdělávání. Některé maminky přiznávají, že tento čas musely získat na úkor něčeho nebo někoho jiného, často nejmladších členů rodiny.

Nezanedbatelná je také finanční náročnost individuálního vzdělávání. Rodina se rozhodla vzdát se jednoho příjmu a musí s tím ve svém rozpočtu počítat. Erika realisticky hodnotí, že je „*mnohem jednodušší koupit dítěti zlevněnou vstupenku na školní představení, než když se musí do divadla vypravit celá rodina za plné vstupné.*“ Lenka vidí situaci optimisticky: „*Je třeba se omezit, vždycky z toho rozpočtu jde něco škrtnout, pro někoho je důležitější jet na dovolenou k moři a pro někoho být s dětmi doma.*“

Dalším znevýhodňujícím faktorem je mnohočetnost rolí, které musí učící rodič zastávat. Toto se projevuje zejména v případě učících matek, které kromě maminky, musí být také učitelky, uklízečky, kuchařky a manželky v jedné osobě.

Někteří rodiče uvádějí také jako možnou nevýhodu individuálního vzdělávání skutečnost, že jsou okolím považováni za podivíny. Pro většinu z nich to ale nepředstavuje významnější problém. Jak jsem už zmínila, pro mnohé je domácí škola jen jednou z mnoha „zvláštností“ v jejich způsobu života, proto jsou na reakce okolí již zvyklí a nepotřebují okolí k potvrzení správnosti svých rozhodnutí.

Nakonec bych chtěla zmínit často uváděnou námitku proti individuálnímu vzdělávání. Je jí sociální izolace dětí vzdělávaných doma. Na mou přímou otázku, jak se s tímto rizikem vypořádávají, mnozí rodiče s úsměvem odpověděli, že na tuto otázku čekali. Je to totiž nejčastější námitka ze strany těch, kteří domácí vzdělávání příliš nepodporují. Všechny rodiny o tomto riziku byly informovány a ani jedna z nich ho nepovažuje za vážný problém. Připouští však, že je třeba o této skutečnosti vědět a dobře se k ní postavit. Všechny děti, které jsou zahrnuty ve výzkumu, jsou zapsány v několika zájmových kroužcích či uměleckých školách. Jejich rodiče jsou si vědomi potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky a tuto potřebu neponechávají bez naplnění. Navíc se často jedná o rodiny s větším počtem dětí, kde již samotní sourozenci jsou významným socializačním prvkem.

5.3.4 Podpora

Poslední část výzkumu byla zaměřena na možnosti podpory, které rodiče realizující individuální vzdělávání znají, a které aktivně využívají. Ze zjištěných skutečností vyplynulo několik oblastí podpory, které znázorňuje obrázek níže.



Obr. 5 – Podpora rodičů v individuálním vzdělávání

Spřátelené rodiny

Jako nejvýznamnější oblast podpory se ukázalo přátelství s ostatními doma učícími rodinami. Všichni respondenti jsou zapojeni do větší či menší sociální sítě doma učících rodičů. Téměř všichni již v době rozhodování pro individuální vzdělávání znali ze svého okolí jednu nebo více učících rodin, které se pro ně staly inspirací. Někteří informanti uvádějí, že u zrodu jejich rozhodnutí stála právě rodina ze sousedství, od které se o domácím vzdělávání dozvěděli.

Kromě sousedských či přátelských vazeb je pro některé rodiče významná účast na akcích či setkáních organizovaných pro rodiče domácích školáků. Mnoho oslovených rodičů však není pouze pasivními konzumenty těchto akcí. Někteří respondenti se přímo podílejí na organizaci programů pro ostatní rodiny. Tak například Marie organizuje školy v přírodě, Lenka pořádá pro ostatní rodiny výtvarná setkání. Patricie v době svého aktivního působení v domácím školství pravidelně pořádala setkání doma vzdělávajících rodin z širokého okolí. Z uvedeného vyplývá, že lidé zapojení v individuálním vzdělávání se často formují z řad aktivních rodičů, kterým není lhostejná situace ve vzdělávání. Sami přitom nejsou pouhými kritiky školského systému, ale aktivními organizátory společných aktivit. Pokud vnímají nedostatky či absenci něčeho podstatného, jsou ochotni a schopni danou věc vlastními silami nahradit, zastoupit či zorganizovat.

Sociální komunita rodičů, kteří doma vzdělávají své děti, se ukazuje jako velmi významná a téměř nepostradatelná. Rodiče zde hledají nejen prvotní informace při

rozhodování, ale také inspiraci a nápady v průběhu realizace. Neméně významná je i podpora sblížených rodin při vzniklých potížích či nejistotě rodičů. Patricie uvádí: „čas od času přijde na každého pocit, že je toho na něj hodně, že to nezvládá. Pak je dobře, že můžu zajít za sousedkou (která také učí) a postěžovat si nebo jen tak si popovídat.“

Zajímavý pohled na sociální komunitu nabízí také Marie, která se domácímu vzdělávání věnuje už 6. rokem: „pokud jsme byli více v kontaktu s ostatními doma učícími rodinami, rozhodovali jsme se v otázkách domácí školy podobně jako oni. Když oni budou pokračovat na 2. stupni, tak my taky. Ted', když už s nimi v kontaktu tolik nejsme, se rozhodujeme víc podle svých vlastních potřeb a potřeb našich dětí.“ Tento příklad může ilustrovat významnost sociálních vazeb mezi jednotlivými rodinami domácích školáků.

Rodič zapálený pro učení

Jako významný faktor v roli podpory se v rozhovorech objevovalo i zapálení rodiče pro domácí školu. Z tohoto hlediska jsem si rodiče rozdělila na dvě skupiny.

Do první skupiny jsem zařadila rodiče, kteří učili převážně proto, že „museli“. Jejich hodnotový systém, speciální vzdělávací potřeby dítěte či potřeba ochránit ho před škodlivým vlivem školního prostředí jim velela učit dítě doma. Tento způsob vzdělávání jim připadal jako nejvhodnější a oni se pro něj rozhodli v zájmu svého dítěte. Učení jim však nepřinášelo velké uspokojení. V jejich výpovědích se objevovaly stesky: „Je to náročné... Museli jsme se něčeho vzdát...“ apod.

Druhou skupinu tvoří rodiče, pro které se učení stalo zábavou, koníčkem či přímo způsobem seberealizace. V jejich odpovědích často zaznívalo, že je učení baví. Příkladem takového typu rodiče je Lenka, která říká: „Vím, že dělám správnou věc, baví mě to, naplňuje, je krásné se s dětma učit, sledovat, jak jsou zvědavé, jak se jim to krásně dostává do hlavy... Je to taková fascinující výprava...“

Marie navíc vyzdvihuje možnost přenést své nadšení na děti: „Během posledního roku si uvědomuji, že záleží hodně na nadšení toho rodiče. Mě hodně témat baví – příroda, dějiny, a myslím si, že jsem to nadšení přenesla na ty děti. Takže když se do něčeho pustíme, tak se nechám strhnout do dalších okruhů, nejedeme jenom to nejnutnější. Spíš to tedy zaujme nejprve mě. Někdy zase zaujme něco děti a přejdeme na jejich téma. To si myslím, že je dost podstatné. Myslím si, že by asi neměl učit doma

rodič, který je tím otrávený. Myslím si, že motivace některých rodičů je i taková, že chtějí děti vychovat podle svých hodnot a tu školu doma přetrpí, i když je to tak nebaví.“

Tím se dostáváme opět k motivaci rodičů pro individuální vzdělávání. Z uvedeného je zřejmé, že kvalita domácího vzdělávání může být silně ovlivněna pohnutkami, které rodiče k volbě domácího vzdělávání vedly. Zde vidím podobnost mezi individuálním vzděláváním a klasickou školou, protože stejně jako může své nadšení a zapálení pro svůj obor přenést na žáky učitel v běžné škole, může tak učinit i nadšený doma vzdělávající rodič.

Kmenová škola

Škola, ve které jsou děti zapsány k individuálnímu vzdělávání, plnila v mém výzkumu podpůrnou funkci jen ojediněle. Rodiče ve většině případů považovali tuto instituci pouze za nutné legislativní přihlášení se k individuálnímu vzdělávání. Komunikace se školou se omezovala pouze na pololetní a závěrečné hodnocení. Přesto přístup škol hodnotili rodiče pozitivně. Byli spokojeni s průběhem hodnocení, které probíhalo většinou portfoliově (viz kapitola 4.1.1 Legislativa individuálního vzdělávání žáků na 1. st. ZŠ, str. 33).

Erika vzpomíná, že škola byla sice velice vstřícná, ale když potřebovala poradit se vzděláváním, řekli jí: „*Jsou to vaše děti. Vy musíte vědět nejlíp, co potřebují.*“ To ji od dalších otázek odradilo a pomoc raději hledala jinde. Jiní respondenti udávají, že je možnost obrátit se na kmenovou školu ani nenapadla.

Je zde však i skupina rodičů, která s kmenovou školou v případě potřeby komunikovala a potřebnou pomoc získala. Tento kontakt probíhal většinou telefonicky nebo pomocí emailové korespondence. Další rodiče sice pomoc kmenové školy nikdy nepotřebovali, ale jsou přesvědčeni, že by se jim ji v případě nutnosti jistě dostalo.

Možným důvodem tak slabého kontaktu rodičů se školou, která zaštiťuje vzdělávání jejich dětí, je velká vzdálenost školy od místa bydliště. Jen v jednom případě sledovaného vzorku jsou děti zapsány ve škole nedaleko místa bydliště. Ostatní děti jsou zapsány ve školách rozestých po celé republice, mnohé cestují na pololetní přezkoušení i více než 200 kilometrů. Přitom možnost přihlásit se k individuálnímu vzdělávání existuje na každé základní škole v ČR.

Ze zjištěných skutečností vyplývá, že pro rodiče je velmi důležitá důvěra, kterou mají v kmenovou školu, do níž zapíší své děti. Obávají se, že škola, která nemá

zkušenosti s domácím vzděláváním, nebude ochotná tolerovat individuální potřeby jejich dítěte, nevyjde jim vstříc v úpravě vzdělávacího plánu, bude striktně vyžadovat výstupy v jednotlivých předmětech a podobně. Z těchto důvodů je pro rodiče přijatelnější cestovat dvakrát do roka na větší vzdálenost, než pracovat pod diktátem školy v místě bydliště. Libor (učitel ve sdružené škole) to shrnuje takto: „*Je lepší zapsat se u školy, která je k tomu přátelsky nakloněná. Někteří rodiče si myslí, že se dohodnou s místní základkou, že budou chodit na přezkušování tam, ale to většinou není úplně dobře. Ti ředitelé mají třeba představu, že tam ty děti budou na přezkušování chodit tři dny. Mají taky strach, vůbec nemají představu, jak by to měli dělat. My taky splňujeme ŠVP leckteré běžné školy, ale není v tom ten dril, že by děti musely napsat desetiminutovku s takovým počtem chyb. A to by ty běžné školy popudilo a to my víme, a proto se s nimi nechceme dostávat do takových sporů, protože to nemůže dopadnout dobře pro nikoho. Proto je dobré zjistit si, která škola s tím má zkušenost a tam se zapsat.*“ Ke stejným závěrům došla ve svém výzkumu také Kašparová (2015), která uvádí, že rodiče hledají vhodnou školu, která by jim vyšla vstříc a respektovala domácí vzdělávání.

Jednotlivé školy, které pracují s individuálně vzdělávanými dětmi již delší dobu, se navíc snaží rodičům situaci s velkou vzdáleností usnadnit. Společně s aktivními rodiči organizují pololetní i závěrečné přezkoušení dětí nejen na svém pracovišti, ale vyjíždí také do různých částí republiky.

Některé kmenové školy nabízejí rodičům propracovaný systém internetového vzdělávání, který umožňuje dětem přímo na internetu plnit úkoly a procvičovat učivo. Takových škol zatím není příliš mnoho a například Erika tento přístup ani nepovažuje za nejšťastnější. Do takového typu školy přestoupili s přechodem staršího syna Matěje na 2. stupeň ZŠ. Podle jejích slov bylo pozitivní, že učivo vyšších ročníků bylo pěkně zpracováno a jí, jako matce a učitelce, ušetřilo práci. Na druhou stranu však zde Erice chyběla svoboda v tom, co chce děti učit. Škola požadovala mnoho vyplněných materiálů, diktovali, co mají doma dělat a kdy. Tento způsob Erice nevyhovoval.

Jak naznačují zkušenosti jednotlivých rodičů, každý z nich očekává od kmenové školy jiné zázemí. Pro většinu rodičů je naprosto zásadní soulad v jejich očekávání s pedagogickým přístupem školy. Pokud ho nenaleznou v místě bydliště, jsou ochotni za ním cestovat i na velké vzdálenosti.

Pro rozvoj individuálního vzdělávání by bylo jistě přínosné, kdyby byla většina škol přístupna volnějším zvládnutí učiva a pamatovala na to také při tvorbě svého ŠVP. Domnívám se, že pokud by škola v místě bydliště vycházela vstříc rodinám v jejich osobní jedinečnosti, rozvíjela by se přirozeně i spolupráce mezi rodinou a školou. Rodiče by získali důvěru ve školu, která je netlačí do zaběhnutých norem a představ, ale ponechává jim svobodu a volnost. Tím by se usnadnil (a možná i uspil) také následný přechod dětí z individuálního vzdělávání do hlavního vzdělávacího proudu.

Další možnosti podpory

Další možnosti podpory zmíním již jen stručně.

V teoretické části práce jsem se zmínila o organizacích, které se věnují problematice individuálního vzdělávání. Mezi tyto organizace patří například Asociace pro domácí vzdělávání (www.domaciskola.cz). Z mého šetření ale vyplynulo, že akce pořádané touto organizací navštěvují rodiče jen ojediněle. Akce asociace jsou pořádány v Praze, což představuje pro moravské rodiny logistický problém. Drahomíra navštívila konferenci o domácím vzdělávání v prvních letech, kdy se věnovala individuálnímu vzdělávání. Získala zde potřebné informace a ujistila se o správnosti této vzdělávací varianty. Sama podotýká: *„Organizovaná podpora domoškoláků podle mě neexistuje. Asociace sice funguje, ale spíš směrem k přijetí domácího vzdělávání v zákonech a k informování laické veřejnosti, ale dovnitř k učícím rodičům jejich podpora nesměruje. Každý se tím musí prokousat sám.“*

Zajímavé také bylo zjištění, že téměř žádný informant neuvedl jako zdroj podpory internetová diskuzní fóra. Všichni o jejich existenci věděli, ale jen málokdo je využíval ke zjišťování informací, komunikaci s dalšími doma vzdělávajícími rodiči či k vlastnímu povzbuzení. Jednou z možných příčin tak malé obliby využívání internetových zdrojů může být značné vytížení rodičů. Drahomíra tuto skutečnost hodnotí výstižně: *„já potřebuji učit a ne vysedávat na internetu.“* Druhou příčinou je i fakt, že několik rodin zapojených do výzkumu nemá připojení na internet, mnoho z nich nevlastní televizi. Tímto způsobem bojují, slovy jedné z respondentek, *„proti konzumu a mediální masáži“*.

Někteří respondenti uvedli jako zdroj podpory literaturu. Ta jim pomáhala jak při řešení vzdělávacích potíží, tak pro povzbuzení a relaxaci.

Věřící rodiče uváděli ve velké míře jako zdroj podpory svůj duchovní život. Často se také opakovalo rodinné zázemí, které bylo důležité zejména pro matky-učitelky. Vědomí, že mají manželovu podporu, jim usnadňovalo překonat krizová období.

5.4 Další zjištění

Na začátku výzkumu byly vymezeny tři výzkumné oblasti – motivace, realizace a podpora. Kromě nich jsem se však během výzkumu dotkla několika dalších oblastí, které stojí za povšimnutí. Patří mezi ně flexibilita rodičů, jejich variabilita a velká míra zodpovědnosti.

5.4.1 Flexibilita rodičů

Laická veřejnost je v otázce domácího vzdělávání plná předsudků. Jedním z nich je například názor, že rodiče, kteří vzdělávají své dítě doma, se rozešli se školským systémem a nikdy by mu své dítě nesvěřili. V rozhovorech, které jsem provedla, se však objevovaly odlišné postoje.

Rodiče se ve většině případů rozhodují pro individuální vzdělávání z důvodů jeho vhodnosti pro konkrétní dítě. V jejich motivu se primárně neobjevuje „*škola je špatná*“, nýbrž „*jak nejlépe se může moje dítě vzdělávat*“. Pokud si na svoje otázky odpoví, že nejlepší variantou pro jejich dítě (děti) je individuální vzdělávání, pak se pro něj také rozhodnou. Není to ovšem rozhodnutí neměnné a dogmatické, jak ukazují příklady několika zúčastněných rodin.

Například Marie si otázku, zda vzdělávat své děti doma, položila hned několikrát. Nejstaršího Alexandra vzdělávala doma v 1. a ve 2. třídě. Když potom projevil zájem jít do školy, zvážili s manželem všechna pozitiva i negativa a rozhodli se pro přestup do běžné školy. Svou roli sehrál i fakt, že Alexandr trpěl ADHD a poradenské zařízení doporučilo rodině nástup do menšího kolektivu malé školy. Ta však byla k dispozici pouze do 4. ročníku. Od 5. třídy by chlapec musel dojíždět do města do školy s 800 dětmi. Alexandr tedy nastoupil do 3. třídy a společně s ním zahájil školní docházku od 1. třídy také mladší bratr Bartoloměj. U obou chlapců však rodiče časem začali sledovat změny v přístupu k učení i v jejich chování. U Bartoloměje, který se do školy velmi těšil, opadlo nadšení z učení a poznávání velmi brzy. Proto již v pololetí přestoupil do domácího vzdělávání. Alexandr chodil do školy celý rok, ale zhoršení jeho

hyperaktivních projevů přimělo rodiče k opětovnému návratu do individuálního vzdělávání. Nejmladší Simonka naopak velmi toužila chodit do běžné školy, proto ji to rodiče umožnili od pololetí 1. třídy.

Jak je vidět na příkladu této rodiny, rozhodovali se v otázce vzdělávání vždy podle potřeb a přání svých dětí. Ačkoliv jejich představa byla vzdělávat děti doma, časem se ukázalo, že každé z jejich dětí má jiné potřeby a podle nich se odvíjela i realizace jejich vzdělávání. V současné době již Alexandr nastoupil na 2. stupeň ZŠ a pomalu se adaptuje na nové podmínky. Vzhledem ke složitosti jeho povahy jistě adaptační potíže rodiče sice pocítují, ale předem s nimi počítali a daří se jim s nimi vypořádat. Doma zůstává i nadále prostřední Bartoloměj ve 4. třídě. Marie vnímá, že je mu samotnému doma smutno, když jsou ostatní děti ve škole a všichni se momentálně přiklání k jeho přechodu od příštího školního roku na běžnou školu.

Podobným procesem prošla i rodina Patricie. Její tři nejstarší děti nastoupily k individuálnímu vzdělávání. Postupně však samy pocítily potřebu kolektivu a zatoužily po běžné škole. Patricie jim v tom nebránila a u ředitele místní základní školy domluvila dětem týdenní „návštěvu“ školy. Děti se mohly účastnit vyučování a samy se rozhodnout, zda chtějí zůstat doma či přestoupit do školy. Dvě z nich se rozhodly pro školu, jedno pro domácí vzdělávání.

Tento přístup boří předsudky o tom, že doma vzdělávající rodiče odmítají dogmaticky školní vzdělání a jsou přesvědčeni o jeho nevhodnosti. Naopak moje zkušenost s doma vzdělávajícími rodinami dokazuje jejich schopnost svá rozhodnutí přehodnocovat a v případě potřeby změnit. Rodiny zapojené do výzkumu zdůrazňují spokojenost dětí a od toho se odvíjí jejich přístup ke vzdělání.

Stejně jako o rodině Marie a Patricie bych mohla hovořit i o rodině Eriky, Drahomíry či Lenky. Téměř všichni respondenti uvedli, že bude záležet na dětech a jejich potřebách, jak dlouho se budou domácímu vzdělávání věnovat. Pokud pocítí, že vzdělávání ve škole by bylo pro jejich dítě vhodnější, nemají problém své rozhodnutí změnit. Domnívám se, že v tomto směru je nutné veřejné mínění opravit a doma vzdělávající rodiče vnímat nikoliv jako osoby lpící na odtržení od systému, ale jako milující rodiče, kteří hledají pro své děti to nejlepší. Podobně jako rodiče volící hlavní vzdělávací proud.

5.4.2 Variabilita zapojených rodin

Dalším zjištěním výzkumu byla velká různorodost rodin, které se domácímu vzdělávání věnují. Jejich pestrost sahala od doma rodících ekologických biofarmářů, přes rodiny aktivně prožívající svou víru až po rodiny nijak „nevybočující“ z průměrné společnosti.

Samotní respondenti také uvádějí, že je pro ně těžké shodnout se na pojetí vzdělávání s jinou rodinou, protože mají odlišné představy.

Marie, která se domácímu vzdělávání věnuje už 6. rok, vnímá „velkou individualitu rodin s domácím vzděláváním, kvůli které není lehké se nějak spojit. Nemyslím organizačně – vyrazit třeba do muzea nebo na nějaký výlet, to ano, ale že by se ty rodiny nějak víc setkávaly třeba doma nějaký čas a učily se spolu nebo tak to prostřídaly, to je třeba vybrat opravdu rodiny, které mají podobné cíle nebo skoro stejné. Ty rodiny jsou hodně své a někdo to chce volněji, jiný chce určitý režim. Vím to i z diskuzí jiných rodin třeba tady, když jsem byla na besedě v knihovně, tak ty rodiny, i když mají všichni prvňáčky, se prostě nemohou scházet, protože někdo chce unschooling, někdo zas určitý režim a nemohou se tak nějak domluvit.“

Podobně nahlíží na situaci i Lenka: „Když jsme se rozhodovali, byli jsme se podívat u jedněch lidí, ale oni jsou úplně jiní než my, ale úplně. Takže ta zkušenost se nedá nijak přebrat, protože to dítě učí úplně jinak, než ho chceme učit my. Takže se v podstatě ani nebylo kde inspirovat... Když jsme na nějakém setkání, tak je to ... alternativní, ale člověk je alternativní v určitých věcech, ale tamti chodí bosky, rodí doma, jiní nejedí to a to... Je to z extrému do extrému... Společné máme ty děti v domácím vzdělávání, tu přátelskost, otevřenost, ale opravdu pociťuji, že jsou to extrémy. My jsme třeba další extrém (s úsměvem). My jsme třeba alternativní taky v tom jídle, konzum taky odsouváme, nemáme televizi ani facebook.“

Uvedené příklady ilustrují rozdíly, které si uvědomují i samotní rodiče. Jejich představa o domácí škole je natolik osobitá, že jen těžko nachází stejně laděnou rodinu. To je také možná důvod, proč sdružených škol není mnoho. Na serveru www.sdruzeneskoly.cz se dočteme, že ani délka jejich trvání nemusí být příliš dlouhá – právě z důvodu rozchodu jednotlivých rodičů v pojetí vzdělávání.

Osobitost těchto rodin přispívá k pestrosti naší společnosti a měla by být státem podporována a tolerována právě i v otázkách vzdělávání.

5.4.3 Zodpovědnost rodičů za vzdělávání

Dalším poznatkem z výzkumu je míra zodpovědnosti, kterou zúčastnění rodiče pocítují za vzdělání svých dětí. Všichni respondenti uvádějí, že jim nebylo jedno, jak a kde se bude jejich dítě vzdělávat. Nechtěli ho svěřit první instituci, která se nabízí. Hledali proto možné varianty a zvažovali, která z nich bude nejvhodnější pro jejich dítě. Vstup dítěte do školy považovali za velký mezník v jeho životě a snažili se proto vybrat opravdu zodpovědně vhodnou variantu. Někteří z nich do poslední chvíle hledali školu, která by splňovala jejich představy. Většinou se zaměřovali na školy alternativní. Teprve po té, co se ujistili, že žádná z dostupných škol nesplňuje jejich očekávání, přistoupili k jinému způsobu plnění povinné školní docházky, čímž je podle školského zákona individuální vzdělávání.

Z vlastních zkušeností vím, že i pro ostatní rodiče je důležité nalézt vhodnou formu vzdělávání pro své děti. Ne každý ale chce a má tu možnost opustit zaměstnání, spokojit se s jedním platem v rodině či vzdát se vlastní kariéry. Mnoho rodičů se nespokojí se spádovou školou v místě bydliště, ale hledají dál i za cenu delšího dojíždění. Mnozí rodiče volí alternativní školy, protože předpokládají, že právě zde bude přístup k jejich dětem nejlepší. Většina rodičů se spokojí s tím, že udělali pro výběr vhodné školy maximum a dál se na vzdělávání svých dětí podílejí již „jen“ v rámci domácí přípravy.

Rodiče praktikující individuální vzdělávání se však s tímto postupem nespokojí. Pro ně je vzdělávání dětí natolik závažné, že jej nesvěří škole, která nemá jejich plnou důvěru. Neodradí je ani nutnost odejít ze zaměstnání a zůstat s dítětem doma. Pocítují tak velkou zodpovědnost za vzdělávání svých potomků, že jim individuální výuka přijde jako nejvhodnější varianta.

Zajímavou zkušenost v tomto směru uvedla Lenka, která vzpomíná, že na jejich rozhodnutí učit doma reagovaly maminky z okolí podrážděně. *„Došlo mi, že jakoby vědí, že je to správně, ale mají výčitky: ‚Já snad nechci být se svým děckem? Já mu nechci dopřát mateřskou péči?‘ Ptali se: ‚Proč jste se rozhodli pro domácí školu?‘ – ‚Protože jsem ráda se svými dětmi, baví mě to a starší dcera má takovou povahu, že jí to udělá dobře.‘ A kamarádky byly úplně rozhozené. Podvědomě se jich to dotklo. ‚Copak já nedělám to nejlepší pro svoje děti?‘ A takové to nalomení a napadalo je, jestli to neudělají taky? No neudělají, protože pro to nejsou rozhodnutí. Ale je tam ta otázka:*

„Nemá to moje dítě taky dostat to nejlepší? ‘ A to je pro mě důkaz toho, že nějak podvědomě se to ví, že to je ta hodnota. ‘“

Lenka z reakcí okolí vyvodila závěr, že vzdělávat své děti doma je správné rozhodnutí, pro které by se měli rozhodnout všichni rodiče. Mým názorem je, že vzdělávat děti doma je vhodné pouze pro ty rodiče, kteří nelitují ztrát, které s sebou domácí vzdělávání nese. Ať již se jedná o finanční ztrátu, časovou náročnost, psychickou námahu, nemožnost jiné realizace a podobně. Zároveň tyto rodiče musí disponovat jistými vlastnostmi nezbytnými pro pedagogickou práci, jakými je například trpělivost, empatie či tolerance. Podmínky vhodnosti domácího vzdělávání tedy nemusí být splněny jen na straně dítěte, ale také (a možná ještě víc) na straně vzdělávajícího rodiče.

Závěr

„Učit se není všechno a zcela určitě je jeden každý kousek vzdělání stejně dobrý jako jiný.“

John Holt

Ke studiu individuálního vzdělávání mne vedl nedostatek informací o této problematice. Přestože je téma domácího vzdělávání časté mezi širokou veřejností, relevantních informací najdeme jen málo. Mezi laiky převládá názor o jeho nevhodnosti, nejčastěji jsou to obavy z izolace dítěte a z nízké kvality vzdělání. Často se také společnost dívá na doma vzdělávající rodiče jako na podivíny.

V odborných zdrojích nacházíme často jen absolutní souhlas, nebo nesouhlas. Snažila jsem se v této práci představit, jak případné výhody a nevýhody vnímají samotní učící rodiče. Chci tím poskytnout všem, kteří se o toto téma z nějakého důvodu zajímají, další díl do vznikající mozaiky.

Výzkumná část byla zaměřena na tři oblasti individuálního vzdělávání – motivaci, realizaci a podporu. Do výzkumu se podařilo zapojit deset rodin realizujících individuální vzdělávání. Všechny rodiny pocházely z Moravy, byly úplné, měly dvě až čtyři děti. Věk doma vzdělávaných dětí byl od 7 do 12 let a věk rodičů se pohyboval mezi 30 a 45 lety. V téměř všech rodinách měl alespoň jeden rodič vysokoškolské vzdělání.

Z šetření vyplynulo, že pro zúčastněné rodiče je velmi důležité svobodně se rozhodnout o způsobu, jakým bude vzděláváno jejich dítě. Nejčastěji je k volbě individuálního vzdělávání vedly speciální vzdělávací potřeby, které rozpoznali u svého dítěte. Jednalo se o děti s ADHD, děti s pomalejším psychomotorickým tempem, specifickými poruchami učení nebo naopak děti nadané. Rodiče měli obavy, že by jejich děti nenašly ve škole dostatečnou podporu svých potřeb. Chystaná reforma školství směřující k inkluzi a podpoře těchto žáků by snad mohla pomoci těmto rodičům začlenit své děti do hlavního vzdělávacího proudu.

Podstatný pro rodiče byl také jejich životní styl, který chtěli předávat svému dítěti. Mnozí z nich se rozcházeli s běžným školstvím v otázkách úspěchu, výkonu, ale také například světonázoru. Potřeba směřovat dítě jiným než všeobecně rozšířeným

směrem je vedla k individuálnímu vzdělávání. Také možnost dopřát dětem nejvyšší možnou míru svobody v učení patřila mezi časté důvody děti individuálně vzdělávat. Zde je vhodné zamyslet se nad tlaky, kterým musí čelit učitelé i samotné školy. Na mysli mám například srovnávací testy, očekávané výstupy, úspěšnost žáků ve výkonnostních soutěžích apod. Bude-li tento trend pokračovat, bude pravděpodobně růst i angažovanost rodičů v domácím vzdělávání.

Mezi další důvody, kvůli kterým se rodiče rozhodli vzdělávat své dítě doma, patřilo propojení učiva s životem či logistické problémy spojené s každodenní docházkou do školy.

V oblasti realizace individuálního vzdělávání se projevila velká variabilita jednotlivých rodin. Jejich denní režim vycházel z osobních preferencí rodičů i z potřeb jejich dětí. Ty se měnily s počtem dětí, jejich věkem i s charakterem probíraného učiva. Tak se ve většině rodin režim přizpůsoboval momentální situaci nejen na začátku školního roku, ale i v jeho průběhu. Rodiče pozitivně hodnotili možnost přizpůsobit způsob i tempo „výuky“ potřebám dítěte a jeho zájmům.

Kromě očekávaných přínosů objevili rodiče v průběhu realizace také další, sekundární dopady individuální výuky. Patří mezi ně celkové sblížení rodiny, její semknutí, rozvoj vlastní osobnosti vzdělávajícího rodiče apod.

Všichni rodiče si byli vědomi a byli připraveni i na určité osobní ztráty a nevýhody individuálního vzdělávání. Řadili mezi ně především psychickou, časovou i finanční náročnost. Dvě respondentky připustily psychické vyhoření, další se s tímto rizikem vědomě snaží bojovat. Tato celková náročnost individuální výuky a určité osobní oběti jsou zřejmě jakýmsi přirozeným filtrem, který brání většímu rozšíření individuálního vzdělávání. Zajímavé v tomto ohledu bylo také zjištění, že oslovení respondenti patřili mezi i jinak aktivní a činnorodé rodiče schopné zapojit se do řady různých projektů. S jejich širokým záběrem aktivit nebylo překvapivé, že někteří z nich bojovali s fyzickým i psychickým přetížením. Inspirací pro další zkoumání v této oblasti by mohlo být zaměření na tento rys životního stylu doma učících rodičů.

Další nevýhodou, kterou je třeba zmínit, je riziko nedostatku sociálních kontaktů doma vzdělávaných dětí s vrstevníky. Tento fakt je jak mezi laiky, tak mezi odborníky často uváděn a mnohdy zveličován. Oslovení rodiče si byli zmíněného rizika dobře vědomi, a tomuto problému čelí zapojením dětí do dostatečného množství odpoledních

kroužků a zájmových aktivit. To se potvrdilo bez výjimky ve všech sledovaných rodinách.

Do výzkumu se podařilo zapojit také rodiče věnující se unschoolingu (odškolnění) a dva rodiče vedoucí sdruženou školu (domácí škola vzdělávající více dětí v individuálním vzdělávání). Jedná se o specifické přístupy k individuálnímu vzdělávání, které nejsou v naší zemi zatím příliš praktikované.

V otázce podpory se účastníci shodují především na důležitosti vytvoření sociální sítě spřátelených rodin. Pokud potřebovali pomoc či radu, obraceli se zejména na tyto blízké přátele. Kmenová škola poskytovala zúčastněným rodinám podporu jen minimálně. Také organizace zabývající se touto problematikou nejsou rodiči příliš vyhledávány. Napomáhá k tomu zřejmě i malá důvěra těchto rodičů v instituce a potřeba zůstat na nich nezávislí.

Problematika individuálního vzdělávání je okrajovým problémem dnešního školství. Navíc zcela nezapadá do inkluzivního pojetí vzdělávání, které je v současné době preferováno. Právě to je však dle mého názoru důvod, proč se o toto téma více zajímat a věnovat mu pozornost. Je třeba odhalit motivaci rodičů k volbě této vzdělávací formy, definovat pozitiva, která v ní vidí a porovnávat je s běžným školstvím. Věřím, že individuální vzdělávání může být zdrojem inspirace pro mnohé pedagogy, kteří mají zájem na tom, pracovat s dětmi podle jejich skutečných individuálních potřeb. Pokud se nám podaří implementovat postupy, metody a způsoby práce individuálního vzdělávání do práce v běžných školách, jistě to bude přínosem pro mnohé žáky. A možná to bude alespoň pro některé, dosud doma vzdělávající rodiče, důvod uvažovat o přínosech vzdělávání ve škole.

Shrnutí

Diplomová práce se věnuje tématu individuálního vzdělávání. V teoretické části mapuje historii tohoto způsobu vzdělávání u nás i ve světě. Stručně se vyjadřuje k úloze rodiny ve vzdělávání a k tomu, jak se tato úloha měnila s vývojem společnosti. Významnou kapitolu tvoří také podoba individuálního vzdělávání v současnosti. Čtenáři je nabídnut stručný přehled legislativního zakotvení i možné způsoby realizace.

Praktická část zkoumá na případech deseti rodin konkrétní podoby individuálního vzdělávání. Zaměřuje se na zjištění primární motivace rodičů pro individuální vzdělávání. Popisuje formy jeho realizace a pozitivní i negativní dopady. Poslední část nabízí pohled na prostředky podpory, které jednotlivé rodiny využívají.

Svémi závěry se práce snaží inspirovat současné školy k využití silných stránek individuálního vzdělávání při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu.

Klíčová slova

individuální vzdělávání, domácí škola, odškolnění, sdružená škola, vzdělávací funkce rodiny

Summary

The topic of this diploma thesis is homeschooling. The theoretical part contains the history of homeschooling in the Czech Republic and in some other countries. The role of family in education and how family's role has been changing along with the development of society is also mentioned. The current form of homeschooling in the Czech Republic is the topic of the next chapter. A brief overview of Czech homeschooling legislation ends the theoretical part.

Ten homeschooling families were interviewed in the empirical part of the thesis. The focus was on the primary motivation for individual education. The forms of homeschooling practice in families and positive and negative consequences of homeschooling are described. The last chapter in this part is an overview of possible support for homeschooling families.

The thesis conclusion calls for utilization of positive aspects of homeschooling in education process in regular schools.

Keywords

Homeschooling, home education, unschooling, community school (in the Czech Republic), educational role of family.

Literatura

Alternativní školy Povídání o alternativních školách a školství [Online] // Domáci (individuální) vzdělávání. - 2015. - cit. 23. 11. 2015. - Dostupné z <http://www.alternativniskoly.cz/category/domacivzdelavani/>.

Asociace domácího vzdělávání [Online]. - 2002. - cit. 1. 2. 2016. - Dostupné z: <http://www.domaciskola.cz/>.

ASPI Stejnopis sbírky zákonů a nařízení republiky Československé. Ročník 1948 [Online] // Automatizovaný systém právních informací. - 2015. - cit. 15. 9. 2015. - dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1948/038-1948.pdf>.

ASPI Stejnopis sbírky zákonů a nařízení státu československého. Ročník 1936 [Online] // Automatizovaný systém právních informací. - 2015. - cit. 8. 9. 2015. - dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1936/019-1936.pdf>.

ASPI Stejnopis sbírky zákonů republiky Československé. ročník 1953 [Online] // Automatizovaný systém právních informací. - 2015. - cit. 17. 9. 2015. - dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1953/018-1953.pdf>.

Bartoňová Miroslava a Vítková Marie Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII. - Brno : Masarykova univerzita, 2013. - ISBN 978-80-210-6632-8.

Cipro Miroslav Průvodce dějinami výchovy. - Praha : Panorama, 1984.

De Singly Francois Sociologie současné rodiny. - Praha : Portál, 1999. - ISBN 80-7178-249-1.

Dombrovská Lenka Přednosti a nedostatky domácího vzdělávání z hlediska angažujících se rodičů a dětí [Online]. - 2008. - dostupné z: https://is.muni.cz/th/104715/pedf_m/domaci_vzdelavani.pdf.

EDUIN Dokument: Asociace pro domácí vzdělávání píše ministru Chládkovi [Online] // www.eduin.cz. - 2014. - cit. 25. 11. 2015. - dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/dokument-asociace-pro-domaci-vzdelavani-pise-ministru-chladkovi/>.

Ferjenčík Jan Úvod do metodologie psychologického výzkumu. - Praha : Portál, 2000. - ISBN 80-7178-367-6.

- Gray Peter** Proč jsou školy takové, jaké jsou I: Stručná historie vzdělávání [Online] // www.svobodauceni.cz. - 20. 1. 2012. - cit. 5. 12. 2015. - dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/strucna-historie-vzdelavani>.
- Helus Zdeněk** Dítě v osobnostním pojetí // Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. - Praha : Portál, 2004. - ISBN 80-7178-888-0.
- Helus Zdeněk** Vyznat se v dětech. - Praha : SPN, 1984.
- Hendl Jan** Kvalitativní výzkum. - Praha : Portál, 2005. - ISBN 80-7367-040-2.
- Holt John** Jak se děti učí. - Praha : Agentura Strom, 1995. - ISBN 80-901662-7-X.
- Holt John** Proč děti neprospívají. - Volary : Stehlík, 2003. - ISBN 80-902707-6-X.
- Illich Ivan** Odškolnění společnosti. - Praha : Sociologické nakladatelství, 2001. - ISBN 80-85850-96-6.
- Jůva Vladimír** Stručné dějiny pedagogiky. - Brno : Paido, 2007. - ISBN 80-85931-43-5.
- Kasper Tomáš a Kasperová Dana** Dějiny pedagogiky. - Praha : Grada, 2008. - ISBN 978-80-247-2429-4.
- Kašparová Irena** The Right to be Included: Homeschoolers Combat the Structural Discrimination Embodied in Their Lawful Protection in the Czech Republic [Článek] // International Electronic Journal of Elementary Education 8.1. - září 2015. - stránky 161-174.
- Keller Jan a Tvrdý Lubor** Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. - Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. - ISBN 978-80-96429-78-6.
- Keller Jan** Nedomyšlená společnost. - Brno : Doplněk, 1992. - ISBN 80-901102-0-7.
- Keller Jan** Soumrak sociálního státu. - Praha : Sociologické nakladatelství, 2005. - ISBN 80-86429-41-5.
- Klofátová Zuzana** Škola doma. - Praha : nakladatelství Praha, 2010. - ISBN 978-80-902177-3-7.
- Kolář Petr** Systém domácího vzdělávání v USA a ve vybraných zemích Evropy. Informační studie č. 5.155 [Online]. - Parlamentní institut, 2000. - cit. 8. 9. 2015. - dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=20841>.

Kostelecká Yvona Doma, nebo ve škole? [Online] // Studia paedagogica. - 2014. - Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/704/805>. - ISSN 1803-7437.

Kostelecká Yvona Domáci vzdělávání [Online] // Dizertační práce. - Univerzita Karlova Praha, 2003. - dostupné z: www.kuchynka.org/files/d_kostel.rtf.

Kostelecká Yvona Domáci vzdělávání a legislativa. Studie postkomunistických států střední Evropy [Online] // Orbis Scholae. - 8 (1) 2014. - cit. 25. 8. 2015. - dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_01.pdf.

Kostelecká Yvona Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice [Online] // Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. - 4/ 2005. - cit. 15. 8 2015. - dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1732&lang=cs>.

Kratochvílová Jana Doma, nebo ve škole? [Článek] // Komenský - Odborný časopis pro učitele základní školy. - Brno : Masarykova univerzita, červen 2015. - 04, ročník 139.

Leknín Lektor komunitního individualizovaného vzdělávání [Online] // Projekt Leknín. - 2016. - cit. 9. 1. 2016. - dostupné z: www.leknin.eu.

Marvánová Gabriela Experiment domácího vzdělávání v ČR [Online]. - Brno: Masarykova univerzita, 2001. - cit. 28. 9. 2015. - dostupné z: http://www.kuchynka.org/files/d_marvan.pdf.

Matějček Zdeněk Škola rodičů. - Praha : Maxdorf, 2000. - ISBN 80-85912-29-5.

Mertin Václav Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání [Online] // pages.pedf.cuni.cz. - Pedagogika časopis pro vědy o výchově a vzdělávání, 4/ 2003. - cit. 15. 12. 2015. - dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969&lang=cs>.

Možný Ivo Sociologie rodiny. - Praha : Sociologické nakladatelství, 2002. - ISBN 80-86429-05-9.

MŠMT Dodatek č. , č.j. MSMT-40945/2014 k vyhlášení pokusného ověřování podle par. 171 ods. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [Online] // Ministerstvo školství, mládeže

a tělovýchovy. - 9. leden 2015. - cit. 15. 12. 2015. - dostupné z:
<http://www.msmt.cz/file/34677/>.

MŠMT Dodatek č.j. 18 347/2008-22 k Vyhlášení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - Individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ (č.j. 9 587/2007-22) [Online] // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. - 15. září 2008. - cit. 15. 12. 2015. - dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dodatek-c-j-18-347-2008-22-k-vyhlaseni-pokusneho-overovani>.

MŠMT Prodloužení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [Online] // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. - 15. duben 2011. - cit. 15. 12. 2015. - <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/individualni-vzdelavani-na-2-stupni-zakladni-skoly>.

MŠMT Vyhlášení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [Online] // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. - 23. květen 2007. - cit. 15. 12. 2015. - dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-podle-171-odst-1-zakona-c-561>.

MŠMT Vyhlášení prodloužení pokusného ověřování [Online] // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. - 2. duben 2013. - cit. 15. 12. 2015. - dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/individualni-domaci-vzdelavani-na-2-stupni-zs-ministerstvo>.

NÚV Individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ v České republice ve školním roce 2010/2011 [Online] // Národní ústav pro vzdělávání. - listopad 2011. - cit. 10. 12. 2015. - dostupné z: http://www.nuv.cz/file/1_1_1.

NÚV Výroční zpráva 2012 [Online] // Národní ústav pro vzdělávání. - 2013. - cit. 10. 12. 2015. - dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/nuv/VZ/VZ2012.pdf>.

NÚV Výroční zpráva 2014 [Online] // Národní ústav pro vzdělávání. - 2015. - cit. 11. 12. 2015. - dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/nuv/VZ/V2014.pdf>.

Paměť domácího vzdělávání <http://pamet-dv.sweb.cz> [Online]. - listopad 2002. - cit. 25. 1. 2016. - dostupné z: <http://pamet-dv.sweb.cz/>.

Průcha Jan, Walterová Eliška a Mareš Jiří Pedagogický slovník. - Praha : Portál, 2008. - 4. vydání. - ISBN 978-80-7367-416-8.

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2007. - Praha : VÚP, 2007.

Sdružené školy [Online]. - 2016. - cit. 12. 2. 2016. - dostupné z: www.sdruzeneskoly.cz.

Skalková Jarmila Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. - Praha : SPN, 1983.

Statistické ročenky školství výkonové ukazatele [Online]. - cit. 4. 10. 2015. - dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Svoboda učení [Online] = Svoboda učení // Připravila vás škola na život?. - 2012. - cit. 15. 2. 2016. - dostupné z: www.svobodauceni.cz/clanek/o-co-jde.

Svobodová Jarmila Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. - Brno : MSD s.r.o., 2007. - ISBN 978-80-86633-93-0.

Štech Stanislav Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky [Online] // Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. - 4/ 2003. - cit. 5. 11. 2015. - dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1966&lang=cs>.

Štverák Vladimír Stručné dějiny pedagogiky. - Praha : SPN, 1983.

Švaříček Roman, Šedřová, Klára Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. - Praha : Portál, 2007. - ISBN 978-80-7367-313-0.

Unie center Unie center pro rodinu a komunitu [Online]. - 2011. - cit. 15. 10. 2015. - dostupné z: www.uniecenter.cz.

Virtuální knihovna právních předpisů Masarykovy univerzity Říšská sbírka 1883 [Online]. - Právnická fakulta, 2015. - cit. 20. 12. 2015. - dostupné z: <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/praf/ps09/dlibrary/web/rs.html>.

Výbor na obranu rodičovských práv Kdo jsme [Online]. - 2016. - cit. 2. 2. 2016. - Dostupné z: <http://www.vorp.cz/cs/kdo-jsme>.

Wirz Daniel Výchova začíná vztahem. - Brno : akademické nakladatelství CERM, 2007. - ISBN 978-80-7204-503-7.

Yves Bertrand Soudobé teorie vzdělávání. - Praha : Portál, 1998. - ISBN 80-7178-216-5.

Zelená kostka Vše podstatné o domácím vzdělávání čili Zelená kostka [Online]. - 2016. - cit. 15. 12. 2015. - dostupné: <http://pamet-dv.sweb.cz/vse.htm>.

Seznam tabulek

Tab. 1 – Počty žáků v individuálním vzdělávání v ČR v průběhu posledních let.....	32
Tab. 2 – Demografická data respondentů.....	48
Tab. 3 – Přehled praxe domácího vzdělávání u respondentů	49

Seznam obrázků

Obr. 1 – Motivace k volbě individuálního vzdělávání	58
Obr. 2 – Realizace individuálního vzdělávání.....	65
Obr. 3 – Pozitivní dopady individuálního vzdělávání.....	71
Obr. 4 – Negativní dopady individuálního vzdělávání.....	73
Obr. 5 – Podpora rodičů v individuálním vzdělávání	76

Seznam příloh

Příloha 1 – Scénář rozhovoru

Příloha 2 – Další internetové stránky podporující individuální vzdělávání

Příloha 1 – Scénář rozhovoru

I. motivace

Jaká byla vaše cesta k domácímu vzdělávání?

- a) Kdy jste se poprvé setkali s možností DV? Od koho (odkud) jste měli prvotní informace?
- b) Jak dlouho trvalo od prvního seznámení s DV k uvažování o DV až k samotné realizaci?
- c) S jakými reakcemi okolí jste se setkali při rozhodnutí k DV? Převažovali reakce kladné či záporné? Jak vás tyto reakce při rozhodování ovlivnily?
- d) Ovlivnila Vaše rozhodnutí pro DV nějakým způsobem Vaše vlastní zkušenost se školským systémem?

II. realizace

Jaký je váš denní režim v rámci domácího vzdělávání?

- a) Jaký největší přínos DV vidíte?
- b) Které prvky umožňuje vaše forma DV navíc ve srovnání s běžnou školou?
- c) Jakým způsobem realizujete DV?
- d) Kdo s dítětem pracuje – matka, otec, jiná osoba
- e) Které situace (prostředí) využíváte ke vzdělávání (kromě domova)?
- f) Kde získáváte informace o DV, výuce, vzdělávacích metodách, pomůckách?
- g) Jak úzce spolupracujete s kmenovou školou? Konzultujete s ní své postupy, výběr pomůcek, ...?
- h) Orientujete se při DV podle přání dítěte (zařazujete témata, která ho aktuálně zajímají, upravujete plán podle aktuálních zájmů dítěte, ...)?

III. Podpora

Cítíte sociální podporu svého rozhodnutí v otázce domácího vzdělávání??

- a) Jste v kontaktu s jinými rodinami s DV?
Jak úzký je tento kontakt (přátelství, náhodná či pravidelná setkání, společné akce, ...)?
- b) Kde hledáte podporu v otázce DV (internet, literatura, kmenová škola, komunita, ...)?
- c) Vzděláváte se kvůli DV (CŽV, semináře, studium literatury, ...)?
- d) Jak zvládáte emocionální vytížení, mnohočetnost rolí? Bojujete proti syndromu vyhoření?
- e) Kde hledáte pomoc v případě, že řešíte vzdělávací problém (dítě nerozumí, nevíte, jak vysvětlit, ...)?

Ostatní

- 1. Co vám DV osobně přináší (seberealizace, obohacení, ...)?
- 2. V čem vám DV naopak brání (profesní kariéra, výdělek, ...)?
- 3. Jak dlouho DV realizujete? Změnil se během té doby váš přístup k DV či učební styl (metody), který uplatňujete?
- 4. Myslíte si, že DV je vhodné pro každého (dítě, rodiče)?

Příloha 2 – Další internetové stránky podporující individuální vzdělávání

Domácí škola – www.domaciskola.estranky.cz

Sdružené školy – www.sdruzeneskoly.cz

Rodiče vítáni – Škola otevřená rodičům, rodiče otevření škole – www.rodicevitani.cz

Alternativní školy – Povídání o alternativních školách a školství –
www.alternativniskoly.cz

Unie center pro rodinu a komunitu – www.uniecenter.cz

Projekt LEKNÍN – www.leknin.eu

NeŠkola – www.neskola.cz

Unschooling, svobodné vzdělávání – www.unschooling.eu