Yvona Kostelecká
Andrea Beláňová
David Hána
Irena Kašparová
Jakub Pivarč
Zuzana Svobodová

Domácí vzdělávání

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

SIGILLVM · VNIVERSITATIS · STVDII · IN · HEIDELBERGA

Yvona Kostelecká
Andrea Beláňová
David Hána
Irena Kašparová
Jakub Pivarč
Zuzana Svobodová

Domácí vzdělávání

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Recenzentky:
Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D.
PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Kapitoly knihy: Tichá revoluce? Problematika domácího vzdělávání v Německu a Polsku; „Dvojí jinakost“: Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání v Česku; Faktory ovlivňující představy a postoje žáků základních škol a žáků v domácím vzdělávání o mentálním postižení jsou výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci *grantu GA16-17708S „Domácí vzdělávání – fakta, analýzy, diagnostika“*.
Kapitola s názvem Tichá revoluce? Problematika domácího vzdělávání v Německu a Polsku byla navíc podpořena *programem „Univerzitní výzkumná centra UK č. UNCE/HUM/024“*.
Kapitola Dvojí jinakost je věnována informantce Dianě, která odešla z tohoto světa příliš brzy.

ISBN 978-80-7603-187-6

OBSAH

Předmluva 9

TEORETICKÁ POJEDNÁNÍ O PROBLEMATICE DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Skloňování vybraných forem domácího vzdělávání v Česku (aneb kdo v Česku potřebuje domácí vzdělávání) 15

Uvedení do problematiky 15

Kdo – co je vlastně domácí škola? Rovnost, uniformita a svoboda 16

S kým – čím se pustit do domácí školy? Pět pilířů stability 20

Komu – čemu slouží? Domácí škola pokaždé jinak 22

Závěrečné shrnutí aneb o kom – o čem to všechno bylo? 31

Parametry výzkumu 32

Reference 33

(Ne)domácí vzdělávání v Německu 35

Uvedení do problematiky 35

Snahy o povolení domácího vzdělávání v Německu 36

Hledání alternativ 39

Svobodná alternativní škola v Sasku 41

Historie školy a její pozice v současnosti 41

Organizace a vedení školy 42

Společné vzdělávání 44

Spolupráce a zapojení rodičů 45

Závěr 46

Zdroje 47

PŘÍSPĚVKY K PROBLEMATICE DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Tichá revoluce? Problematika domácího vzdělávání v Německu a Polsku 51

Uvedení do problematiky 51

Metodologie a stanovení cílů 52

Německo 53
Leuffenová proti Německu 54
Konrádovi proti Německu 58
Wunderlichovi proti Německu 62
Polsko 65
Stanovisko ochránců práv 67
Rodiče versus ředitelka školy 68
Shrnutí a závěr 68
Reference 75
„Dvojí jinakost“: Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání v Česku 81
Uvedení do problematiky 82
Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání 82
Domácí vzdělávání, náboženský konzervatismus a New Age 83
Náboženský konzervatismus 83
New Age 85
Domácí vzdělávání jako rodinný projekt a životní styl 86
Náboženství a domácí vzdělávání v Česku: Dvojitá jinakost 87
Výzkumný design 89
Strategie vyjednávání domácího vzdělávání a ideologie 91
Individuální strategie 92
Být součástí komunity 94
Tváří v tvář oponentům 96
Shrnutí 97
Diskuse 98
Reference 99
Faktory ovlivňující představy a postoje žáků základních škol a žáků v domácím vzdělávání o mentálním postižení 102
Uvedení do problematiky 102
Představy a postoje – definice a teoretické uchopení konceptů 106
Faktory asociované s představami a postoji žáků k osobám s mentálním postižením 107
Účel prezentované výzkumné studie 108
Metodika výzkumu 109
Výzkumný vzorek 109
Výzkumné nástroje 109
Předvýzkum, administrace výzkumných nástrojů a etické aspekty 110

Statistické analýzy dat 111
Výsledky výzkumu – představy žáků o mentálním postižení 112
Celkový výskyt pojmů v myšlenkových mapách žáků 112
Sociodemografické charakteristiky žáků a zastoupení asociovaných pojmů 114
Obraz mentálního postižení 116
Institucionální péče a podpora pro osoby s mentálním postižením 117
Interpersonální a intrapersonální dopady mentálního postižení 118
Legislativní a ekonomická opatření 119
Výsledky výzkumu – postoje žáků k osobám s mentálním postižením 121
Psychometrické vlastnosti dotazníku 121
Celkový postoj žáků k osobám s mentálním postižením 125
Vliv sociodemografických charakteristik žáků na dílčí dimenze postojů 127
Interpersonální náklonnost 127
Společenský status a práva osob s mentálním postižením 128
Integrace do společnosti 129
Strach 131
Diskuse 132
Limity studie a podněty pro navazující výzkum 136
Závěr 137
Reference 138

Summary 143
O autorech 146

Předmluva

Je to více než 60 let, co se ve Spojených státech začalo mezi liberálními stoupenci levice šířit hnutí za podporu opětovné legalizace domácího vzdělávání. Impulzem k tomuto jevu byly myšlenky amerického pedagoga a propagátora domácího vzdělávání Johna Holta, který na základě pozorování dětí během vyučování došel k přesvědčení, že je nad možnosti jakékoliv školy podporovat přirozenou zvídavost každého jednotlivého dítěte a jeho chuť k učení se, a začal rodiče vyzývat k tomu, aby své děti neposílali do škol, ale učili je sami doma. I když první snahy o domácí vzdělávání byly patrné již v 50. letech 20. století, významnější zájem rodičů o domácí vzdělávání bylo možné ve Spojených státech sledovat až v 60. a 70. letech s nástupem kulturní revoluce a proměnou hodnot americké společnosti, souvisejících se změnami na politicko-ekonomické světové scéně. V souladu s touto změnou se do popředí tehdejší filozofie vzdělávání dostává trend odškolnění společnosti (deschooling society) propagovaný Ivanem Illichem, rakouským filozofem a teologem, který školní vzdělávání považoval za nevhodné pro život v rychle se měnící společnosti s rostoucím množstvím nových poznatků, které není schopen předat jeden učitel či jedna instituce. Namísto toho nabádal, aby moderní specializovaná společnost umožnila každému odborníkovi vzdělávat své nástupce a zájemce, bez ohledu na to, zda má formální pedagogické vzdělání, či nikoliv. V jeho světě se tak každý, kdo něco umí, stává potenciálním učitelem druhých.

I když rodiny, které se tehdy rozhodovaly pro domácí vzdělávání, to zpravidla dělaly kvůli nespokojenosti se školním vzděláváním, jejich mediální obraz běžně osciloval od hippies objímajících stromy po náboženské fanatiky (Morton, 2010). V počátku bylo ve Spojených státech doma vzděláváno několik desítek tisíc dětí, postupně se tento způsob vzdělávání rozšířil nejen v rámci Spojených států, ale také do dalších zemí světa včetně Česka. V současné době je domácí vzdělávání jednou z nejrychleji rostoucích forem vzdě-

lávání ve světě. Navzdory tomu, nebo právě proto, provokuje protichůdné reakce a vyzývá k zamýšlení se nad otázkami souvisejícími s účelem vzdělávání v dnešní postmoderní společnosti a lidskoprávními otázkami: Kdo má právo rozhodovat o způsobech vzdělávání dětí? Jak najít rovnováhu mezi právy a (mnohdy konkurenčními) zájmy rodičů, dětí a státu? A jaké formy vzdělávání považuje dnešní demokratická společnost za vhodné a jak si v této představě domácí vzdělávání stojí?

V současné době se problematika domácího vzdělávání stává čím dál populárnější i pro akademickou obec. Na mezinárodní úrovni existuje řada studií, které zkoumají různé aspekty tohoto způsobu vzdělávání a možné dopady, které může mít na děti i společnost. Naproti tomu v českém vzdělávacím kontextu je publikací na toto téma mnohem méně, proto jsme se rozhodli sestavit tým výzkumníků, kteří se danou problematikou zabývají, abychom rozšířili povědomí o tomto „staronovém" způsobu vzdělávání a otázkách, které s tímto způsobem vzdělávání souvisí.

Kniha je členěna do dvou částí. První část publikace s názvem *Teoretická pojednání o problematice domácího vzdělávání* představuje diskuzně orientované texty. Čtenáře uvádí do problematiky Irena Kašparová kapitolou s názvem *Skloňování vybraných forem domácího vzdělávání v Česku*. Kašparová hledá odpovědi na základní otázky spojené s domácím vzděláváním, a to především: co je domácí vzdělávání, čím je umožněno a podpořeno a komu vlastně slouží. Její text vychází z dlouhodobých zkušeností autorky s danou problematikou, realizovaných longitudinálních studií, ale i praktických zkušeností s touto formou vzdělávání.

Druhou a poslední kapitolou této části je text Zuzany Svobodové s názvem *(Ne) domácí vzdělávání v Německu*, který ukazuje, jaké alternativní možnosti k domácímu vzdělávání v Německu existují. Text je postaven na analýze informací v odborné literatuře a osobních zkušenostech autorky. Ukazuje, že i v zemích, ve kterých domácí vzdělávání není legální alternativou školnímu vzdělávání, mohou existovat velmi funkční alternativy tohoto způsobu vzdělávání, což dokazuje, že lidé si svoji cestu dokáží nalézt i ve striktních legislativních podmínkách.

Část monografie s názvem *Příspěvky k problematice domácího vzdělávání v kontextu výzkumných zjištění* obsahuje tři odborné texty na odlišná témata související s domácím vzděláváním. Úvodní kapitola s názvem *„Tichá revoluce? Problematika domácího vzdělávání v Německu a Polsku"* autorů Yvony Kostelecké a Davida Hány se zabývá lidskoprávními otáz-

kami souvisejícími s domácím vzděláváním na modelových příkladech situace v Německu a Polsku. Kapitola odhaluje významné rozdíly v tom, co jednotlivé země považují za cíl vzdělávání a jak dokáží najít rovnováhu mezi právy dětí na rozvoj jejich vzdělanostních potencialit, právy rodičů poskytovat svým dětem vzdělání odpovídající jejich náboženskému a filozofickému přesvědčení a zájmy jednotlivých států o rozvoj (liberálních, pluralistických) demokratických společností.

Spiritualita a náboženství hrají zpravidla velkou roli při rozhodování o domácím vzdělávání. V Česku se nicméně nepovažuje za vhodné svoje náboženské přesvědčení veřejně demonstrovat. Některé z rodin, které učí děti doma, se tak musí vypořádat s dvojí jinakostí danou jak jejich náboženskou orientací, tak způsobem života reprezentovaným domácím vzděláváním. Andrea Beláňová se v kapitole s názvem *„Dvojí jinakost": Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání v Česku* snaží ukázat, jak se tyto rodiny se svojí jinakostí vypořádávají. Na základě etnografické studie a kvalitativní analýzy rozlišuje tři úrovně strategií, které rodiny volí. Zároveň upozorňuje, že je třeba si uvědomit, že jinakost je považována za zranitelnou pozici, která nutí české rodiny, aby svůj vzdělávací styl i náboženskou orientaci držely v soukromí.

Poslední kapitolou druhé části publikace je text Jakuba Pivarče s názvem: *Faktory ovlivňující představy a postoje žáků základních škol a žáků v domácím vzdělávání o mentálním postižení.* Jeho příspěvek seznamuje čtenáře s kvantitativním výzkumem, jehož cílem bylo popsat a analyzovat představy a postoje intaktních žáků k osobám s mentálním postižením. Autor se ve studii také zaměřuje na klíčové faktory, které mohou ovlivňovat tyto představy a postoje žáků. Sleduje např., zda osobní zkušenost žáků může predikovat pozitivnější postoje k lidem s mentálním postižením nebo zda se představy/postoje žáků liší z hlediska pohlaví či navštěvovaného ročníku ZŠ. Zajímavostí ovšem je skutečnost, že výzkumný vzorek tvořili nejenom žáci navštěvující základní školy, ale i žáci domácího vzdělávání. Jeho studie tak přináší zajímavý pohled na to, jak populace žáků s rozličnou vzdělávací zkušeností nahlíží problematiku mentálního postižení, což je zvlášť důležité a aktuální v době, kdy vývoj v oblasti vzdělávání a školství je silně tematizován ideami inkluze.

Yvona Kostelecká, Irena Kašparová, Jakub Pivarč

TEORETICKÁ POJEDNÁNÍ O PROBLEMATICE DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Skloňování vybraných forem domácího vzdělávání v Česku (aneb kdo v Česku potřebuje domácí vzdělávání)[1]

Irena Kašparová,
Sociální antropologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova Univerzita

Uvedení do problematiky

Přiznám to raději hned na začátku. Domácí škola je moje srdcová záležitost. Ve vědě i v životě. Své vlastní děti jsem učila doma a domácí vzdělávání je předmětem i mého akademického bádání. V jeho jádru stojí napětí mezi tradicí a inovátorstvím, univerzalitou a individualitou, obsahem učiva a cestou k němu. Ve svých textech vlastní pozici angažované výzkumnice reflektuji a nejinak je tomu i v následující kapitole, která se svými daty opírá nejen o akademické tituly mých českých i zahraničních kolegů, ale (auto)etnograficky reflektuje i můj vlastní dlouholetý terénní výzkum mezi domškoláky v České republice, jehož je i moje rodina účastníkem a příkladem.[2]

1 Školský zákon hovoří v *§ 41 zákona č. 561/2004 Sb. o individuálním vzdělávání. Termíny domácí vzdělávání či domácí škola jsou však ve veřejné diskusi užívány častěji coby synonyma, proto s nimi pracujeme i v tomto textu.*

2 Parametry výzkumu se zájemci mohou dočíst v závěru této kapitoly v samostatné sekci. Text se věnuje domácí škole na úrovni především základního vzdělávání. Oblast předškolního vzdělávání a středoškolského vzdělávání není v mých výzkumech pokryta, a proto se na ni závěry této analýzy nevztahují.

Možnost vzdělávat děti doma se na české vzdělávací scéně nabízí odnepaměti. Komunistický režim sice na pár desítek let tento způsob učení znemožnil, ale společnost jej v polistopadové éře našeho státu poměrně rychle resuscitovala. Fakticky se jedná o nejdéle trvající způsob či možnost vzdělávání v historii školství na našem území. Přesto – nebo navzdory tomu, je obestřen jistým paradoxem: domácí vzdělávání je dnes většinovou veřejností vnímáno velmi často jako módní či ideologický výstřelek, který praktikují *alternativci, divní lidé*[3], již si tím přinejmenším komplikují život. Proč jen to dělají? Neposkytuje snad české státní školství dostatečné možnosti každému dítěti?

Jádro věci spočívá v tom, že stávající meritokratická neoliberální společnost je z podstaty své filozofie značně individualistická a připouští, že sousloví „dostatečné možnosti" si lidé mohou vykládat různě. Výzkumy (viz např. Chromková, Manea, Rabušic, 2012; Nešpor, 2004) dokládají, že dnešní česká společnost není ideově a ideologicky homogenní, ale právě naopak – pracuje s různými představami zaběhlého řádu světa, jak to v něm má být a fungovat, vzdělání nevyjímaje. Snažíme se našim vlastním představám dostát, a když se naplní, jsme spokojeni a připisujeme si zásluhy. Když se to nedaří, strádáme a hledáme viníka. Někteří z nás spojují svou vizi dobrého života s absolvováním prvotřídních tuzemských či zahraničních škol (Kaščák, Pupala, 2012), jiní volí opačný protipól. Dobrý a smysluplný život spojují právě s domácím vzděláváním, kterému je věnována tato kniha. Ráda bych do ní přispěla zamyšlením nad důvody, jež rodiny k této alternativní formě plnění povinné školní docházky vedou. Odpovím tedy na otázky *Kdo?* a *Proč domácí škola?* Svým textem a příklady z reálných příběhů bych chtěla přiblížit čtenáři myšlenku, že domácí škola není jen módním a zbytečným výstřelkem, ale právě naopak. Je tu pro všechny ty, kteří si váží svobody v odlišnosti a chtějí si uchovat příležitost a možnost využít tuto cestu v neočekávaných časech budoucích, které jsou před námi. Ať již v roli rodičů, v roli prarodičů, jako ředitelé škol či jako společnost, která si váží vědomých lidí a pomáhá jim i touto cestou se rozvíjet. Kdo ví, třeba ji jednou budete potřebovat právě vy.

Kdo – co je vlastně domácí škola? Rovnost, uniformita a svoboda

Domácí škola představuje zažitý a osvědčený způsob předávání vědomostí, kterým se šířilo vědění Evropou po mnohá staletí (Kostelecká, 2014; Kašparová, 2019). Rozšiřování a kulti-

3 Staňková, 2017

vování obzoru vědomostí, znalostí a informací bylo tehdy výsadou urozených a movitých, kteří si mohli dovolit nechat své děti (i sami sebe) nepracovat a věnovat se vědě, umění či politice. S vývojem technologií, které proměňovaly sociální i politické uspořádání společnosti, rostl požadavek na vzdělání obyvatelstva a s ním i vytvoření a podporu takového systému, který by umožnil masifikaci vzdělávání. Ani zavedení povinné školní docházky císařovnou Marií Terezií koncem osmnáctého století však neznamenalo zánik domácí školy, kterou nadále navštěvovali movití a urození. Jejich rodiče tehdy věřili, že se tímto způsobem dostane jejich potomkům lepší a kvalitnější péče než v přeplněných lavicích spolu se společenskou spodinou a bezejmenným učitelem.

Kdy a jak se domácí škola z českého vzdělávacího prostředí na čas vytratila, není oficiálně zaznamenáno. Snad s nástupem komunistické ideologie v roce 1947, kdy revoluční odkaz rovnosti, svornosti a bratrství byl přetransponován na stejnost a unifikovanost. Utopická idea komunismu, v níž každý člověk, každé dítě, disponuje ve vzdělávacím systému stejnými startovacími možnostmi do života, se promítl do celostátních sjednocených vzdělávacích osnov, jednotných učebnic i jediného možného vzdělávacího institutu – totiž státem řízené školy a v ní státem vzdělaných a aprobovaných pedagogů. Přestože tato rovnost byla pouze zdánlivá (po celou dobu komunistického režimu existovaly výběrové a prominentní školy s nadstandardním vybavením, kontakty i pedagogy, do nichž měly vedle premiantů přístup i děti prominentních politických a kulturních osobností), zanechalo její čtyřicetileté působení v české společnosti silné představy egalitářství (Matějů, Vlachová, 1995). Dnes víme, že rovné podmínky jsou ve společnosti utopií, stejně jako samotná idea komunismu. Na kvalitu a míru vzdělání má vedle samotného intelektu vliv i ekonomický, kulturní a společenský kapitál rodiny, ve které dítě vyrůstá, dále kvalita a kvantita času, kterou mu rodiče věnují, místo a rodina, ve které žije a ve které je vychováváno, působení náhody a řada dalších (Bourdieu, Passeron, 1990; James, James, 2004).

Unifikovaná stejnost může mít navíc zcela opačné výsledky – přináší totiž omezení a diskriminaci tomu, co z jejích osnov vypadne, co je záměrně potlačeno či zamlčeno. Často to nemá nic společného s pravdou či skutečností, ale spíše s ideologickou představou žádaných informací či interpretací dějin minulosti. Sami si to dokážeme představit na příkladu školního výkladu druhé světové války, potažmo epizod osvobozování našeho státu. Zatímco dnešní padesátníci i čtyřicátníci se ve škole učili všechno o sovětském osvobozování země a podíl amerických spojenců jim byl z důvodů studené války zamlčen, dnešní školou povinné děti, které vyrůstají v jiné politické době, již jezdí na školní výlety do Plzně, aby si prošly zážitkovou pedagogikou osvobozování města Američany a americkou armádou. Historie je proměnlivá, podléhá interpretaci a s ní se mění i trendy ve vzdělávání, od jejího výkladu počínaje a výběrem strategického cizího jazyka konče.

Podobně jako byla v minulosti manipulována historie, bylo manipulováno i náboženství. Zatímco před druhou světovou válkou byla výuka náboženství ve školách běžná, ze socialistických škol zcela vymizela. Komunistický režim kladl důraz na vědu a racionalitu, vše nevysvětlitelné se schovalo za nálepku „náhoda" a náboženství bylo vnímáno jako zpátečnické, krok zpět do neracionální minulosti. V osobním životě bylo potíráno a pronásledováno (Kašparová, 2018), křesťanské hodnoty nahrazeny hodnotami individualismu (Holý, 2010). Podobně jako náboženství bylo potíráno vše, kde se jednotlivec projevoval odlišně od stádovitého davu – ať už se jednalo o projev odlišné národnostní menšiny, sexuální orientace nebo politického smýšlení. Nadneseně bychom mohli zauvažovat, že komunistické vzdělání se stalo synonymem pro vědu a techniku a jí podporované tvrdé dovednosti, v nichž víra, osobní pocity a měkké dovednosti neměly hodnotné místo a stály na okraji. Dodnes společnost sklízí zkažené ovoce tohoto nasměrování ve formě nízké sebereflexe a nízkého sebevědomí, jak mezi žáky, tak mezi učiteli.[4]

Sametová revoluce přinesla změnu. Ta spočívala především v jiném pojetí rovnosti. Již nesymbolizovala unifikaci a stejnost. Znamenala svobodu vyjádřit svou odlišnost v rámci daných společenských pravidel, norem a zákonů, k jejichž úpravám v začátku devadesátých let následně nutně docházelo. V souvislosti s domácí školou to znamenalo její opětovné uvedení na scénu, kdy několik křesťanských rodin, v režimu pokusného ověřování ministerstva školství, docílilo toho, že mohly své děti učit doma, především proto, že tehdejší masové školství nenabízelo průpravu v náboženství ani nijak zvlášť nepropagovalo křesťanské hodnoty života, na kterých tyto rodiny výchovu svých dětí stavěly (Kostelecká, 2005). Celostátní moloch unifikovaného školství nedokázal (ani) tehdy reagovat na společenské změny tak rychle, jak to umožnil režim domácího vzdělávání.

Pokusné ověřování domácího vzdělávání probíhalo více než desetiletí úspěšně a parlament následně schválil v roce 2004 domácí školu jako platnou alternativu náhradní formy plnění povinné školní docházky na prvním stupni (§ 41 *zákona* č. 561/2004 Sb., tzv. Školského zákona, odstavce věnované individuálnímu vzdělávání). Po delší odmlce následovalo schválení v roce 2016 pro 2. stupeň ZŠ a v roce 2017 pro povinné předškolní vzdělávání na úrovni mateřské školy pro děti, které do začátku školního roku dovrší pět let. Připočteme-li k tomu možnost nastavit si individuální vzdělávací plán i na několika málo středních školách, můžeme konstatovat, že domácí vzdělávání se plnohodnotně vrátilo na pole vzdělávacích možností současných českých dětí a jejich rodin. V rámci Evropy se jedná o velmi progresivní postoj k této verzi vzdělání (Kostelecká, Hána, 2019) a osobně

4 Fialová, 2019

pociťuji vděčnost za tuto možnost vnímání svobody ze strany současného českého státu, která se v ní odráží.

Jsme téměř na konci odpovědi na v začátku položenou otázku Kdo – co je domácí škola? Dříve než se však dostaneme k jejímu shrnujícímu závěru, k sumarizaci toho, co vlastně ta domácí škola je, dovolím si zařadit dvě důležité vsuvky, které k tomu přispívají jejím negativním vymezením – tedy čím domácí škola určitě není.

Zaprvé: Domácí škola není bezpodmínečně deset a víceletý projekt. To znamená, že kdykoliv během povinné školní docházky lze o domácí školu požádat a kdykoliv ji ukončit. Přestože existují rodiny, které s domácí školou začnou v předškolním věku a vydrží až do deváté třídy, tedy celých deset let povinné školní docházky, navíc s několika sourozenci po sobě, stejně tak existují rodiny, které v domácí škole setrvají jen rok či dva. Proměna často nesouvisí se změnou postojů a osobnostního nastavení, ale spíše se socio-ekonomickými podmínkami rodiny. Společnost je fluidní. Proměňují se formy rodiny a spolu s nimi i vnímání bydlení, zaměstnání, hodnot a způsobu života vůbec. To všechno má vliv i na nastavení domácího vzdělávání, jehož mnohem častějším příkladem jsou kratší časové úseky strávené v domácí škole.

Více dětí také tráví doma první stupeň základní školy, zatímco ten druhý již absolvují ve státní či soukromé vzdělávací instituci. Důvodem může být přísnější nastavení podmínek pro vzdělání vzdělavatele na druhém stupni základní školy, častěji je to však nízké sebevědomí rodičů, pochybnost, zda „na to mají". Výrazným důvodem je rovněž fakt, že dítě je na druhém stupni starší, a tudíž samostatnější, a logistika školní docházky a přidružených kroužků již nevyžaduje takové angažování rodiče jako stupeň první. Rodič pustí dítě do světa, aniž by se mu museli přizpůsobovat další členové rodiny. Odpadají provozní důvody pro domácí školu. Tento výčet důvodů návratu do běžné školy není úplný. Zachycuje pouze jevy, se kterými jsem se ve své praxi setkala nejčastěji. Reálný život je neuvěřitelně originální a jistě se můžete potkat s mnoha dalšími.

Zadruhé: individuální péče a výuka v domácím vzdělávání nemusí nutně produkovat samojedničkáře nebo téměř geniální děti. Pravdou zůstává, že domácí vzdělávání představuje individualizační strategie vzdělávání ve své nejzazší formě, ovšem důvody pro individualizaci, a tudíž i pro výběr domácí školy, nejsou postaveny výlučně na intelektových schopnostech dítěte, jak bude rozebráno. Rodiče-vzdělavatelé věnují svůj čas dětem většinou z odlišného důvodu, než je vysvědčení se samými jedničkami. Úspěch je měřen i celou řadou dalších kritérií, jako je chuť k učení, porozumění, schopnost propojení znalostí a dovedností – například v projektovém vyučování aj. Ani představa, že paní učitelce „ukážu", jak se správně učí, nebývá hlavní motivací pro volbu domácího vzdělávání. Řada rodičů navíc vyhledává takové školy, ve kterých není klasické známkování známkami

používáno a namísto toho dostává žák slovní hodnocení. Strach rodičů i společnosti bývá spíše z opačného spektra – zda domškoláci obstojí u zkoušení a následně při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání nebo v životě obecně. Zde se však naše obavy opakovaně ukazují jako liché.

Shrnuto a podtrženo, domácí vzdělávání produkuje svobodu v odlišnosti, která je sama o sobě historickým, kulturním a společenským faktem. Projevuje se ve způsobu i obsahu učení a vychází z poznatků, že rovné vzdělávací šance jsou ideologická utopie, neboť podíl rodičovského času a jejich kulturního, společenského i ekonomického kapitálu je nenahraditelným determinantem, unikátním pro každou rodinu a každé dítě v ní. Domácí škola, tak jak ji dnes známe, tedy více než co jiného poskytuje rodinám možnost vzdělávat se jinou formou. Nejedná se o vězení, které není možné opustit, jednosměrnou jízdenku ke vzdělání, z jejíž cesty se nelze vrátit. Je to spíše vlak, který pravidelně zastavuje v přezkušovacích stanicích a který je možné kdykoliv opustit a následně nastoupit na vlak jiný, který jede jinak rychle či jinou cestou. Rovnost spočívá nikoliv ve stejnosti, ale v uznání téhle cesty jako vedoucí ke stejnému cíli, jakkoliv jsou trasa i dopravní prostředky, které po ní jezdí, odlišné od té, kterou užívá většina z nás.

S kým – čím se pustit do domácí školy? Pět pilířů stability

Podobně jako se předchozí část textu věnovala podhoubí domácí školy z perspektivy historického a ideologického nastavení, bude se následující část věnovat podhoubí jejího provedení. Kým a čím je domácí škola v současných podmínkách umožněna? Kdo stojí v jejím popředí a pozadí? Kdo je nezbytný pro její chod? Navzdory možným ustáleným představám nečekejte one-woman-show ani pouhý rodičovský tandem. Domácí škola nestojí jenom na trojčlence a k její realizaci potřebujete víc členů než pro smyčcový kvartet. Pentagram domácí školy podpírá pět pilířů, které vytváří a nesou stabilní kruh jejího fungování. Je to společný projekt a každá z pěti opor musí být stabilní a silná, aby domácí škola mohla nést své ovoce. Chybí-li jeden z nich, projekt pokulhává.

Tím prvním pevným sloupem je samotný vzdělavatel. Vzhledem k tomu, že v ČR většinu případů domácího vzdělávání iniciuje a zaštiťuje žena, měli bychom spíš přesněji mluvit o matce-vzdělavatelce. Domácí škola je v prvé řadě její silné osobní rozhodnutí, které jí musí dávat hlubší filozofický a ideologický smysl. Módní výstřelky rychle vzlétnou, ale i rychle padají. O domácí škole však většinou žena uvažuje několik let, zkoumá možnosti

své i svého okolí, než se pro ni rozhodne. Vědomě či podvědomě tuší, že takové rozhodnutí neovlivní pouze dítě, ale celou rodinu, tedy že se nejedná o pouhé nejlepší naplnění potřeb dítěte, ale nalezení rodinné rovnováhy a kompromisů. Funkční domácí škola nestojí na rodičovské sebeoběti a vše-pro-dítě filozofii, neboť frustrace rodičů, spolu s jejich pochybnostmi, by byla velmi brzy na obtíž. Paradoxně musí dávat smysl především rodičům. Nejde přitom nutně o reálné a objektivně měřitelné ukazatele dobra, ale spíše o víru a vnitřní pocit, který formuje atmosféru v rodině. Domácí škola matku-vzdělavatelku motivuje k vynalézavosti, hravosti, učenlivosti, inovaci a objevování nového, což jí následně dává možnost předávat informace a dovednosti s nadšením a zápalem. Příležitostné lapsy jsou možné a přirozené, ale převládá touha jít dál a vytrvat.

Druhý pilíř tvoří podpora partnera, někdy i širší rodiny. Přestože v některých rodinách se na vzdělávání dětí podílejí oba partneři, převládá model, kdy jeden z rodičů spíše vzdělává, zatímco druhý spíše pracuje a rodinu zabezpečuje finančně. Ten pracující partner přináší důležitou stabilitu, která není pouze finanční, ale často nemalou měrou i stabilita duchovní a duševní. Partner je oporou ve světě, který se na domškoláckou rodinu dívá jako na jinou, alternativní, divnou. Často není potřeba chodit příliš daleko. Pochybovači se najdou i mezi vlastními prarodiči. Ubránit si vlastní názor, pro který navíc není precedens v rodinné minulosti, je velmi těžké a podporující partner představuje duchovní bohatství a poklad. V opačném případě je možné realizovat domácí školu partnerovi navzdory, ale ta nemá zpravidla dlouhého trvání.

Třetí oporu tvoří široká domškolácká komunita. Ta je propojená virtuálně i fyzicky, skrze různá setkání, konference a happeningy. Komunita střeží domškolácké know-how, společný poklad návodů, rad, sítí, tipů, pomůcek a praktických řešení, jak na to. Poskytuje ale také i útěchu a podporu v situacích, kdy je matka-vzdělavatelka v koncích s nervy, inspirací, dostane strach z neznámého, neví jak dál nebo pochybuje o normalitě. Domškoláci jsou hodně různorodá společnost – od rodin žijících v zahraničí, přes rodiny dětí šikanovaných nebo definovaných jako „jiné", jsou mezi nimi i alternativci žijící v přírodě bez vymožeností moderní společnosti, nebo prostě jen ti, kteří to chtějí zkusit jinak. Spojuje je učení dětí doma a většinou i ochota dělat rozhodnutí a nést za ně následky. Domácí škola je někdy příliš velká zodpovědnost, než aby ji matka nebo rodina nesla úplně sama. A tak přichází ostatní domškoláci, tahle virtuální sborovna, která nejistým navrací jejich stabilitu.

Čtvrtým pilířem je naše česká, v domškoláctví hubená, ale silná a důležitá, legislativa. V evropském kontextu je dost ojedinělá a k domškolákům velmi vstřícná (Kostelecká, Hána, 2019). Domnívám se, že je nám dlužno vážit si její křehké, ale pružné konstituce a z pozice angažovaného uživatele si troufám říct, že jsem za ni vděčná. Staví na rozumu a schopnosti domluvy mezi institucí a rodinou. Dává prostor k variabilitě, k tomu, aby si v ní každý v rám-

ci daných pravidel mohl najít svoji cestu. Respektuje odlišnost a zodpovědnost a dozoruje ji svými mantinely. Brzy už jí bude patnáct let, to člověk dostává občanský průkaz a je za sebe zodpovědný. Doufám, že nám věkem nezkostnatí.

Poslední oporou je učitelský sbor. Všechny ty paní učitelky a páni učitelé na základní škole, kteří se po víceleté praxi v klasickém vzdělávacím systému otevřeli i této domácí alternativě a přezkušují domškoláky v pravidelných intervalech, komunikují s jejich rodinami, poskytují on-line výuku a zajímají se o jejich práci. Někdy dobrovolně, jindy z nařízení vedení, pronikají do tajů odlišnosti, učí se důvěřovat rodičům i dětem, přepracovávají zaběhnuté pravdy a přehodnocují léta zkušeností. Škola a učitel, se kterým si rodič rozumí a dokáže se domluvit, je půl úspěchu domácího vzdělávání. Poskytuje bezpečí při přezkušování, zvyšuje sebedůvěru rodičů i dětí a radost a motivaci všem do dalších let. V současnosti existuje celá řada škol a zástup učitelů, kteří tuto spolupráci rodinám nabízí. Tytam jsou časy, kdy domškoláci migrovali přes republiku za přezkoušením. Navzdory hojnosti však zůstává dobrý vztah rodiny a učitele, postavený na spolupráci, pravým domškoláckým pokladem.

Pentagram podpory domácí školy je nyní kompletní a obnažený, stejně jako její historické podhoubí a ideologické souvislosti. Jsou to důležití činitelé, kteří se výraznou měrou podílí na volbách vzdělávacích strategií domškoláckých rodin. Právě jim a jejich různým typům bude věnována zbylá část této kapitoly.

Komu – čemu slouží? Domácí škola pokaždé jinak

Stávající české školství je bezplatné, spádové a dostupné, navíc bez nadsázky funguje jako agentura na hlídání dětí minimálně polovinu jejich bdělého dne pět dní v týdnu. Dítě zde dostane najíst, je tu zajištěno jeho bezpečí a rodič má v dané době možnost věnovat se sobě nebo výdělku peněz pro sebe a pro rodinu. Proč by tedy chtěl nějaký rodič v dnešní době učit své dítě nebo děti doma? Odpověď je překvapivě jednoduchá a uniformní: protože se do běžného modelu života jeho rodina nevejde. Budeme-li však v otázkách pokračovat a zeptáme se na důvod, uniformita je rázem tatam a do popředí se dostávají odlišnosti a individuální příběhy. Přesto mezi stávajícími českými domškoláky můžeme vypozorovat pět hlavních důvodů, které rodiny k volbě domácí školy vedou. Postupně je nyní rozebereme.

První velkou skupinu tvoří rodiny, kde rodiče mají takové povolání, které vyžaduje cestování nebo časté stěhování a rodina zvolila strategii žít společně, tedy i cestovat a stěhovat se společně. V dobách totality, kdy domácí škola nebyla možná, byly tyto rodiny odsouzeny k rozluce (např. otec odjížděl na dlouhé měsíce do ciziny, na montáže, diplomatic-

ké mise atd., zatímco matka a děti žily sami v ČR), nebo děti velmi často měnily školu (např. rodiny kolotočářů, cirkusových umělců apod.). Domácí škola poskytuje těmto rodinám možnost žít spolu, aniž by děti musely zanedbávat učení nebo rodiče měnit své zaměstnání. Navzdory odlišným rodičovským povoláním[5] můžeme v těchto rodinách v souvislosti s domácím vzděláváním pozorovat některé společné znaky.

Prim zde hraje vlastní kariéra rodičů, která je důvodem pro cestování či pobyt v zahraničí. Rodiče touto cestou naplňují vlastní představu o svém životě a jeho správné dráze. Stávající doba je pro ně však milosrdnější než pro jejich rodiče, kteří dost možná byli v podobné situaci, a nenutí je volit mezi vlastní kariérou a rodinou. Cesta k symbióze těchto dvou sfér v jejich životě vede přes domácí školu. Je to pro rodinu cesta, jak žít spolu. To je důležitý fakt. Pro tyto rodiny není domácí škola životním posláním, aktivity rodiny se kolem školy nesoustřeďují, netvoří středobod jejího fungování. Spíše přijímají její fungování a existenci jako znak pokroku doby, respektující svobodu a odlišnost, postavený na individualitě, tolik typické pro současný neoliberální svět (Kaščák, Pupala, 2012) – a v tomto duchu k ní i přistupují.

Proces učení je v těchto rodinách z velké části ponechán na práci, péči a spolupráci školy a dítěte. Zatímco rodiče pracují, děti se učí.[6] Z tohoto důvodu vyhledávají převážně takové školy, které poskytují on-line výuku, skypové vyučování s učitelem či přímo přítomnost ve třídě, on-line testy, učebnicovou podporu, on-line přezkoušení, preferují elektronickou komunikaci a kontrolu úspěchů. Domácí škola se tak nezřídka stává virtuální školou, kde dítě plní zadané úkoly dle školou stanovených osnov a plánů, pouze s tím rozdílem, že namísto ve školní lavici sedí před počítačovou obrazovkou.

Leoš komunikuje se svojí třídní skoro každý den, konzultuje s ní, co udělal, co mu nejde. Každý měsíc od ní dostane plán a ten postupně plní. Manželka mu občas pomáhá, ale nejvíc se asi radí s učitelkou. My tam žádnou mezinárodní školu nemáme, jen ty místní, a do těch ho nedám. Musí se dost snažit sám (Leoš), já na něj nemám čas a manželka už to jeho učivo nezvládá. Ale škola v Drábkách má ten domácí program fakt propracovaný, mají na netu úplně všechno. (tatínek Miloš, rodina žije většinu roku na Blízkém Východě)[7]

Mohl jsem si vybrat, jestli zůstanu na rok u babičky, nebo pojedu s našima a budu se učit takhle … celkem to zvládám, všechno je na internetu, testy taky, ale už se těším domů,

5 Od diplomatů k cirkusovým umělcům či sezonním montérům

6 Důležitou výjimku tvoří rodiny, kdy pracuje jen jeden z rodičů, zatímco druhý (častěji žena) dobrovolně zůstává v domácnosti a věnuje se dětem. Pak tento model neplatí v plném rozsahu. Je-li rozhodnutí matky zůstat doma s dětmi vědomé, pak platí nejvíce model uvedený v tomto textu jako poslední.

7 Všechna vlastní jména byla změněna. Úryvky z rozhovorů pochází z terénního výzkumu autorky, definovaného v závěru této kapitoly.

na svoje staré spolužáky. Píšu si s nima každý den, hrajeme on-line hry a tak, takže kontakt určitě neztratím. Je to jen rok, to se dá vydržet, ale je to fakt dlouhý. (syn Leoš)

Z úryvků je patrné, že Miloš vnímá školu a učení (byť na dálku) jako úkol svého syna, potažmo školy, nikoliv úkol svůj. Systém mu umožnil jiné plnění školní docházky jeho syna, ale to v Milošových očích neznamená změnu rolí a zvyklostí oproti běžnému státnímu školství. Rodič pracuje, dítě se vzdělává. Každý je víceméně zodpovědný za svůj vlastní úspěch, každý má na starosti sám sebe a to své. Model této podoby domácí školy plně souzní s představami neoliberální společnosti – kdy každý, podle svých nejlepších možností, které mu systém a individuální zázemí poskytuje, může a má realizovat sám sebe do nejvyšší možné míry. To se v tomto případě děje jak pro rodiče typu Miloše, tak i děti typu Leoše, jejichž svědectví je zde zastoupeno. Učinili volbu a nesou její důsledky.

Patrná je rovněž krátkodobá tendence využívání možností domácí školy. Až se rodina vrátí, Leoš se vrátí do své původní školy, mezi svoje stálé kamarády. Nepočítá s tím, že by praktikovali domácí školu i v Česku. Rodina netíhne k odlišnosti, jinakosti, výjimečnosti – naopak. Využívá dostupné zdroje ve vzdělání, aby všichni její členové mohli realizovat to, co považují za běžné a nutné – zaměstnání pro dospělé a školu pro děti. Domácí škola je v jejich pojetí samozřejmostí moderní doby. To nevylučuje fakt, že samozřejmost ještě neznamená jistotu a že za ni nemůže být člověk i velice vděčný.

Druhá skupina je té první velmi podobná, s tím rozdílem, že za kariérou necestují rodiče, ale samotné děti. Patří sem všechny rodiny, které mají školou povinné dítě, které je zároveň výjimečné; nejčastěji v nějakém sportu nebo umění. Rozvoj tohoto talentu vyžaduje zvláštní školní režim (ten byl ostatně možný a reálný i v dobách komunismu pro výjimečné dětské sportovce a umělce), který je uzpůsobený času tréningů a vystoupení. Škola je důležitá, ale není to všechno, co dítě musí během náročného dne zvládat. Spíše než trening škole se přizpůsobuje škola tréningu, zvláště na druhém stupni základní školy, kdy jsou nároky na výkon vyšší a tím narůstá i čas věnovaný této aktivitě. Domácí škola – podobně jako i v prvním případě, se nabízí jako ideální varianta skloubení povinnosti a volby věnovat se svému talentu.

Leona (hraje tenis – poznámka IK) *hodně trénuje na Floridě. Díky možnosti domácího vyučování nemusíme řešit školu tady v Americe, ale může si povinnou docházku splnit doma v Čechách. … může se pak normálně hlásit i na střední. Víme o několika gymnáziích v Praze, kde se dá domluvit individuální režim, takže kvůli tenisu nepřijde o vzdělání, a kdyby jednou chtěla, může pak jít i na vysokou. (Otec Jaromír)*

Rodiny dětí, které tímto způsobem rozvíjí své talenty, často cestují mimo republiku, ať již kvůli soutěžím, nebo kvůli přípravě na ně. V dobách komunismu, kdy individuální vzdělávání nebylo uzákoněno, získávaly tyto děti od ředitelů svých základních a středních

škol zvláštní povolení a individuální studijní plán. Ten v současnosti díky režimu domácího vzdělávání již potřeba není. Namísto toho volí jejich rodiny takové školy, které nabízí výše popsané ucelené vzdělávací programy on-line na bázi propracovaných pracovních listů a pravidelných úkolů a testů, pracují s dostupnými učebnicemi, nabízí skypové a video-tutorial vyučování a jinak všemožně pomáhají přenést kontaktní každodenní čas mezi učitelem a žákem do roviny uzpůsobené individuálním potřebám dítěte.

Jakkoliv je stávající rozvoj talentu důležitý a je mu věnováno značné úsilí a čas, rodiny si uvědomují, že vzdělání je pro budoucnost neméně důležité, neboť dává dítěti do budoucna možnost další volby – např. studování vyšší či vysoké školy, která znamená i další možnost pracovního uplatnění. Domácí škola dává nadaným dětem a jejich rodinám šanci splnit si povinnost základního vzdělání, aniž by musely obětovat svůj talent či další finance na zahraniční školy či soukromé učitele. Jejich výjimečnost může být pro rodinu radostí, která s sebou nutně nenese žádnou další zátěž či přítěž. Domnívám se, že právě to je jeden z důležitých faktorů povinného vzdělávání – poskytnout dítěti možnost co nejplnějšího rozvoje v rámci společně sdílených hranic a povinností. Domácí škola není lepší nebo horší volba než škola běžná, neboť se nejedná o soutěž ve známkách či dovednostech s většinovým systémem vzdělávání. Ani v případě dětí s výjimečným talentem, ani v případě dětí jiných, jak bude rozebráno níže.

Podobným způsobem uvažují i rodiče ve třetí skupině, kterou mezi domškoláky můžeme pozorovat. Jedná se o rodiny, které v režimu domácí školy vyučují (nebo nechávají vyučovat) své děti v rodinných nebo tzv. komunitních školách.[8] Toto pole je z pohledu vědeckého zatím málo probádané, nicméně trend v posledních letech narůstá na oblibě u rodičů nejen ve městech, ale i na venkově. Jeho podoba se lehce různí, ale většinou vypadá tak, že se skupina rodičů žijících v dojízdné vzdálenosti domluví a skupinově vyučují svoje děti – buďto na jednom k tomu určeném místě jedním najatým učitelem, nebo na vícero místech střídavě mezi sebou. Iniciativa vychází ze zkušeností rodičů, často získaných v zahraničí, a touhy po jiném způsobu vzdělávání a socializace, než jaký je v jejich okolí ve vzdělávacích institucích běžný. Trend rodinných a komunitních škol úzce souvisí s neoliberálním nastavením společnosti a prostorem, který v něm dostávají tzv. názoroví vůdci (Lazarsfeld, Berelson, Gaudet, 1968; Jeřábek, 2003). Ti jsou v tomto ohledu definováni již samotnými pravidly domácího vzdělávání, a to tím, že musí mít patřičné vyšší nebo vysokoškolské vzdělání a prokázat jistou dávku kulturního a společenského kreativismu, aby byla jejich žádost o domácí vzdělávání kladně vyřízena (Kašparová, 2017). Více než učící se

8 Pro definici těchto škol viz např. Trachtová, 2015, nebo diskusi na portálu Informační centrum o vzdělávání EDUin, zvláště na adrese https://www.eduin.cz/tag/rodice-zakladaji-skoly/ (navštíveno 22. 8. 2019).

rodina zde vystupuje učící se komunita dětí různě starých, tedy malotřídka, s jedním nebo vícero vzdělavateli, kteří tvoří neformální skupinu, jež nepodléhá žádným školským nařízením a zákonům. Formálně jsou za děti zodpovědní v souvislosti se vzděláním jejich vlastní rodiče a přezkušující kmenová škola, neformálně nesou výrazný podíl zodpovědnosti vyučující – ať již profesionálové, nebo skupina rodičů.

Důvody rodičů pro tento typ školy se různí – od malé sebedůvěry, … *já bych matematiku na druhém stupni už nezvládala, i když mám vejšku, to musí učit Renata (matka Romana)* …, až po představy, že tento způsob výuky je ten nejlepší pro jejich dítě, aniž by je tato volba z osobního hlediska nějak víc zatěžovala či omezovala: *David je taková osobnost, že by ho v klasice těžko přijali. Vlastně jsme o tom s manželem nikdy neuvažovali, že bychom ho do klasiky dali. Ze všech alternativ se nám tenhle typ školy zdál nejlepší. Učí ho chlap, ví jak na něj a bude ho mít celých pět let. Jsou hodně venku, může se vylítat. Z našeho pohledu ideální. Ani se mu v ty čtyři nechce domů. (matka Darina)*

Tento typ domácí školy se liší od předešlých dvou tím, že jej rodiče volí často již od útlého věku dítěte. Komunity podobně smýšlejících maminek se nezřídka formují již v době předškolních let prostřednictvím sociálních sítí nebo skrze metodu sněhové koule. Narůstá i podíl rodičů, kteří se kvůli tomuto způsobu vzdělávání svých potomků stěhují do míst, kde již podobné komunity fungují nebo kde mají potenciál vzniknout. Důraz na skupinu a pospolitost je zde nebývale silný a pro domácí vzdělávání ne tak typický. Více než potřebu individualizovaného přístupu rodič – dítě zde sledujeme jakousi variaci na většinový vzdělávací systém. Komunitní/rodičovská škola je skupinová záležitost, ve které se setkávají lidé různého věku a postavení, kteří nejsou vzájemně příbuzní. Děti v ní následují rámcový vzdělávací plán, který je však natolik svobodný a volný, že poskytuje prostor pro individuální tempo a cestu každého dítěte. To je možné především díky tomu, že ve skupině je malý počet dětí a učiteli zůstává dostatek času a prostoru věnovat se každému z nich individuálně, poznat jeho potřeby a adekvátně na ně reagovat. Dochází tak k ideální formě individualizovaného vzdělání, které probíhá skupinově, a přináší tedy sociální výzvy obdobné tomu, co děti čeká v dospělém životě.[9]

Rodinné a komunitní školy však s sebou nesou i řadu problémů. Nejčastějším zdrojem konfliktu je podíl rodičů na výuce, ať už se podílejí pasivně – formou sponzorských darů či školného, nebo aktivně – vkládáním vlastní pedagogické aktivity. Vzhledem k tomu, že se jedná často o neformální aktivity[10] skupiny rodičů, chybí dlouhodobý sdílený

9 Pro definici individualizovaného vzdělávání viz I. část metodiky Kašparová, Čanigová, Kubová a kol., 2020.

10 Výjimku tvoří komunitní/rodinné školy, které jsou v procesu čekání na oficiální ministerskou akreditaci a režim domácího vzdělávání využívají pouze časově omezeně, do té doby, než jim je akreditace přidělena.

koncept, osnovy, sylabus – tedy páteř, o kterou se může skupina opřít a na ní stavět. To, co omezuje, totiž zároveň tmelí a drží pospolitost pohromadě. Jinak řečeno, nejčastějším problémem je fakt, že představy o tom, jak a co učit, se zkrátka mezi rodinami časem začnou lišit. V průběhu času se mění rodinná dynamika podílejících se členů (nemoci, stěhování, osobní rozpory apod.), což se zákonitě promítá i do chodu (či rozpadu) skupiny. Školy vedené jedním učitelem jsou zase často v napětí s ohledem na rozdílné názory vyučujícího a rodičů, platících, avšak na výuce se nepodílejících. Ti mají o svém dítěti často nereálné představy nebo na učitele nereálné požadavky a očekávají, že to, co nedovede nabídnout klasická škola, bude v té komunitní možné.

… Tak třeba chtěli, abych s jejich synem trénoval logopedii a vodil ho do poradny, protože tam byli jenom dopoledne a rodiče v té době pracovali. Fakt čekali, že pro těch zbylých sedm dětí vymyslím v té době jiný program, vždyť jsem přeci kreativní učitel, ne? (Honza, učitel skupiny dětí v režimu domácí školy)

Komunitní škola v režimu domácího vzdělávání s najatým učitelem nebo jen s částečným podílem rodičů v mnohém osvobozuje rodiče od zodpovědnosti za vzdělání dětí podobným způsobem, jako se to děje v běžné základní škole nebo jak bylo ukázáno i v prvních dvou případech domácí školy výše. Rodič touží po tom nejlepším pro své dítě v souvislosti se vzděláním, ale to ještě neznamená a neobnáší jeho vlastní angažovanost. Najatý učitel plní stejnou roli dnes jako i kdysi. Podléhá dozoru a vůli rodičů, kteří očekávají, že bude plnit jejich individuální přání, odrážející jejich představy o kvalitním a pro jejich dítě vhodném vzdělání. Tento stav klade zvýšené nároky na spolupráci a vzájemné porozumění a podporu oproti státnímu školství, kde vzájemnost mezi učitelem a rodičem není tak přímá a intenzivní, ale stojí především na autoritě učitelské pozice. Bude zajímavé sledovat, jaké stanovisko k těmto typům komunitních škol v budoucnu zaujme stát a legislativa a kam se posunou jednotliví učitelé a učitelky, kteří si tímto typem vzdělávání prošli.

Domácí vyučování lze však vyhledávat i ze zcela jiných důvodů, například proto, že stávající většinový systém je vnímaný jako nedostatečný či nevyhovující kvůli svému obsahu nebo formě výuky. Takové pocity mívají nejčastěji rodiny s dětmi fyzicky či mentálně odlišnými, nebo rodiny vyznávající jiné hodnoty než převážná většina okolní populace. Věnujme se nejprve dětem s odlišnostmi, zde zastoupeným v citaci z rozhovoru s Kamilou, maminkou chlapce s Aspergerovým syndromem.

… Dalibor to zkoušel v normální škole, ale bylo to pro nás všechny moc těžké to zvládat. Má svůj svět. Nebyla na to připravená ani škola, ani my… Jedna věc je papírově to vyřídit, druhá je pak to žít každý den. To vyřízení bylo celkem lehké, podepsali jsme pár papírů, dostal asistentku a bylo. … ale život s jeho odlišností v kolektivu dětí byl nad naše síly. (matka Kamila)

Současné vedení českého školství prosazuje již řadu let inkluzivní vzdělávání. Hodnotově vychází z tradice humanistické západní společnosti i původní komunistické ideologie, jež svorně prosazovaly rovnost šancí v základním vzdělání pro děti všech vrstev společnosti. Tato rovnost se týkala nejen dětí z různých ekonomických sfér společnosti, ale i dětí s odlišnostmi, pro které byly zřízeny speciální školy, které poskytovaly specializovanou péči, jež měla usnadnit a vést k hlubším a větším úspěchům nejen ve vzdělání, ale v životě vůbec. Tak, jak se v průběhu let stávalo vzdělání nikoliv výsadou, ale nutností a všedností, nastal zvýšený tlak na formalizaci jeho pravidel a nastavení minimálních standardů, což následně vedlo k návratu znevýhodňování určitých vrstev obyvatel, které standardním sítem neprošly – ať již z důvodů odlišné kultury, fyzična nebo mentálního nastavení.

Opětovný revival i rehabilitace inkluze ve školství nastala v posledních dvaceti letech, kdy došlo k masivnímu rušení specializovaných škol a začleňování odlišných dětí do běžného většinového školství. Nebudeme zde polemizovat nad vhodností této sociální politiky, to již proběhlo jinde (Kašparová, 2019). Důležitý pro tuto chvíli zůstává fakt, že během posledních deseti let došlo k velkému nárůstu dětí s odlišnostmi, které jsou (přinejmenším papírově) integrovány či inkludovány[11] do běžné základní školy. Integrovat odlišnost je v současné společnosti stále výzvou. Ta fyzická je přijímána o něco lépe než ta, která se projevuje odlišným chováním. Ani v jednom případě však není integrace snadná. Nepomáhá ani fakt, že tento krok nebyl a není doprovázen dostatečným a trvajícím poučením a podporou žádné ze zúčastněných stran – rodičů, učitelů, dětí ve třídě ani dětí s odlišností. Výsledkem tohoto procesu je tak nejčastěji frustrace, nespokojenost, rostoucí předsudky a – jako v případě Daliborovy rodiny – útěk k domácí škole.

Děti s odlišností a jejich rodiny představují pro školský systém výzvu, nejen co se týče pedagogických postupů, ale i obsahu standardů učení. Zatímco pedagogických alternativních postupů existuje mnoho a v průběhu posledních dvou desetiletí k nám pronikají nové i zavedené vzdělávací a socializační systémy de facto z celého světa,[12] standardizované znalostní minimum se proměňuje jen velice rigidně a za hutné společenské diskuse (viz např. bouřlivé diskuse kolem zavedení písma Comenia Script nebo matematických postupů podle prof. Hejného). Rostou požadavky na počet faktických znalostí z mnoha nových oblastí života společnosti, ve kterých se má současné dítě orientovat (např. finanční gramotnost, ohrožení návykovými látkami, soukromí a sexualita, gramotnost a navigace při užívání technologií a virtuálního života aj.) a současně se rozmělňuje společenský koncensus o tom, co tvoří základ dobrého vzdělání (Liessmann, 2008). Tím se stále více tlačí do popředí specializace od útlého věku ve všem, co dítě dělá, neboť není možné být

11 Pro definici pojmů viz Kašparová, Čanigová, Kubová a kol., 2020.
12 Montessori, Waldorf, Dalton, Začít spolu, Koncept kontinua, Unschooling, Líné rodičovství atd.

za současných podmínek univerzálním učencem, který dosáhne výjimečnosti jak ve vědách přírodních, tak humanitních, v technice i technologiích.

Domácí škola na tento trend reaguje po svém. Reálně přiznává, že čas je omezený a že v rámci výuky je možné rozvíjet vědomosti a dovednosti do hloubky pouze ve vybraných předmětech, zatímco jiné naplní povětšinou povinné minimum či něco málo navíc. Zatímco běžná škola nemůže libovolně upravovat odlišným dětem dotaci hodin určených jednotlivým předmětům, domácí škola se může potřebám dítěte v tomto ohledu přizpůsobit. Stejně tak může současně upravit i metodu, kterou je látka předávána, takže ve výsledku je potřeba pro výklad i pochopení méně času a efektivita jeho využití se oproti běžné třídě výrazně zvyšuje. Následující úryvek popisuje související situaci z jedné běžné základní školy ve středních Čechách.

Loni jsem měla ve třídě pět dětí s přiděleným asistentem … Petr si zaškatulkoval hudebku jako zbytečný předmět a dělal mi z hodin peklo. Byl to chytrý kluk, v ostatních předmětech měl jedničky, ale hudebku prostě bojkotoval. Většinu času ho asistentka sundávala z lavice nebo krotila jeho výkřiky a běhání po třídě … Učení v téhle třídě vůbec nepřipadalo v úvahu … Vůbec nic se v tomhle prostředí nedalo dělat. (Darina, učitelka ZŠ)

Petr do domácí školy nepřešel, Darina kvůli nezvládnuté integraci odešla ze základního školství. Úryvek z rozhovoru však chce poukázat na něco jiného – totiž na relativní bezmoc vyučujícího, dětí i odlišného dítěte v situaci zde popsané. Běžná třída, vysoký počet dětí, nedostatečné prostory, nedostatečné kompetence – to a řada dalšího tvoří ze školy pro všechny klec. Inkluze je coby myšlenka výborná věc, nicméně ve většině škol dnes probíhá papírově, bez dostatečného prostoru přizpůsobení podmínek pro odlišnost. I z toho důvodu hledají rodiny dětí s odlišností alternativu domácí školy.

V souvislosti s výběrem kmenové školy, která odlišné děti přezkušuje, pozorujeme oproti předešlým skupinám výrazný rozdíl. On-line a virtuální výuka již nejsou důležitým kritériem výběru, nejsou jím ani propracované sylaby a pracovní listy. Rodiny s odlišnými dětmi vyhledávají především ty školy, které mají pro odlišnost pochopení a uplatňují takové výukové či přezkušovací metody, které tento fakt berou v potaz. Nezřídka se tyto rodiny metodou sněhové koule zapisují do škol, které jsou zvyklé s odlišnými dětmi pracovat. Jsou to často školy, kde přezkušování vede po celou dobu školní docházky jedna metodička – tj. dítě je na učitelku zvyklé, komunikuje s ní opakovaně; nebo školy, které akceptují hodnocení formou portfolia a projektového vyučování – dítě je hodnoceno na základě toho, co za školní rok udělá, nikoliv neudělá či nezvládne. V klíčových předmětech, které jsou následně předměty postupové pro přijetí na střední školu (matematika a český jazyk) umožňují tyto školy delší období na jejich zvládnutí (např. zatímco většina škol vyžaduje znalost vyjmenovaných slov ve třetí třídě, dítě s odlišností má k dispozici prodlouženou

dobu – např. do poloviny či konce čtvrté třídy, podobně jako Montessori pedagogika nabízí volnost v rámci systému trojročí).

Domácí škola má v tomto ohledu výrazný podíl na úspěšném absolvování základního i středního vzdělání dětí s odlišnostmi. Slovo „absolvování" v tomto případě neznamená pouhé projití či přežití, ale především plné využití a naplnění individuálních vzdělávacích možností mladých lidí s odlišností, jejichž míra zapojení do dospělého života je následně o značný kus reálnější.

Studie ministerstva školství opakovaně prokazují, že domácí vzdělávání je platnou alternativou běžného plnění školní docházky a děti, které jej absolvují, se dokážou bez problémů zařadit do života společnosti či do následného stupně studia i se svou odlišností. Díky možnosti domácí školy je ponechán prostor rodičům i dětem, aby se svobodně rozhodli, co jim bude pro jejich situaci a odlišnost nejlépe vyhovovat – zda zařazení do běžné většiny, nebo variabilita domácí školy.

Jako poslední jsou zde představeny rodiny, které volí domácí školu z důvodů své, řekněme „ideologické" odlišnosti.[13] Patří mezi ně všichni tzv. alternativci, rodiny žijící v rovnováze s přírodou, prosazující udržitelný život a rozvoj, rodiny praktikující přirozenou výchovu v souladu s nově příchozími trendy typu koncept kontinua, líné rodičovství aj., ale i lidé nábožensky založení. Ti, kteří si přejí své děti vychovávat v jiných než státním kurikulem nastavených hodnotách, např. křesťané, budhisté nebo animisté. V neposlední řadě do této skupiny patří lidé zcela běžní, obyčejní, kteří se za žádné alternativce nepovažují, jen prostě chtěli žít více pohromadě jako rodina, více času trávit se svými dětmi, učit se a být spolu. Jejich hodnotový žebříček staví většinou vysoko pospolitost, sdílení, vědomý život, zodpovědnost a spolupráci – tj. hodnoty a dovednosti, na které v běžné škole a běžném životním uspořádání nezbývá dostatek času. Julie a její rodina jsou ukázkou právě tohoto posledního příkladu.

Jsme obyčejná rodina, jak vidíš, bydlíme v normálním panelákovém bytě, žádná alternativa. Já sama mám technické vzdělání, takže učení dcery doma pro mě byla v jazycích i v jiných humanitních předmětech docela výzva. Ale chtěla jsem to zkusit… Teď už učím i druhou dceru. Moc si to užívám a myslím, že holky taky… Neměnila bych. (matka Julie)

Přestože je tato skupina doma vzdělávajících rodin jen jednou z mnoha, je zároveň i nejvíce vidět a slyšet. Ať už kvůli mediální atraktivitě alternativy, nebo kvůli tomu, že v ní nalezneme nejvíce výše popsaných tzv. názorových vůdců. Pocházejí z ní ti, kteří se o revival domácího vzdělávání v polistopadovém období zasloužili, i ti, kteří založili a spravují komunikační platformu Asociace domácího vzdělávání. Rodiny z této skupiny

13 Více o této skupině se dočtete in Kašparová, 2017.

bývají v souvislosti s domácím vzděláváním nejvytrvalejší co do počtu doma odučených let a následného přibírání mladších sourozenců do rodinné jednotřídky. S přibývajícími léty získávají na jistotě, která vede ke klidu a pohodě při učení, k respektování rozdílů a odlišností u dětí a větší radosti z domácí školy obecně. Vyhledávají takové kmenové školy, které souzní s jejich nahlížením na život, způsobem učení a hodnotami a v jejich činnosti je spíše podporují, než kritizují. Projektové a portfoliové zkoušení je v tomto případě rovněž velmi populární a nezřídka se setkáme i s velmi vysokou mírou zapojení technologií – ať už do procesu zkoušení, nebo i vlastní tvorby výstupů z učení (např. vlastní videa, prezentace, krátké filmy, blogy aj.). Řada žen, maminek-vzdělavatelek, z těchto rodin zúročí své zkušenosti s domácí školou i poté, co jim děti odrostou. Spolupracují s přezkušujícími školami jako metodičky domácího vzdělávání, jakési prostřednice mezi školou a doma vyučující rodinou. Jejich kompetence se podle domluvy s konkrétní školou různí.

Závěrečné shrnutí aneb o kom – o čem to všechno bylo?

Shrneme-li dosavadní poznání, pak rodiny, které využívají domácí vzdělávání z důvodů rodičovských či dětských kariér a jejich rozvoje, hledají v systému českého školství takovou podporu, která jim jejich rozvoj umožní. Při realizaci domácího vzdělávání využívají častěji ty školy, které mají s domácím vzděláváním dlouhodobé zkušenosti a zároveň mají propracovanou síť podpory – především on-line výuky a materiálů, ale rovněž i konzultací nebo samotného přezkoušení. Vzdělání vnímají především jako záležitost dětí a školy, vítají, když do výuky a přípravy mohou zasahovat minimálně. Naopak ocení, když je materiál připraven tak, aby jím mohlo dítě projít a pracovat s ním maximálně samostatně. Rodič zasahuje ve chvíli, kdy je dítě v nesnázích, obdobně jako je tomu v běžné základní škole. Na jedné straně tedy stojí maximální připravenost a odpovědnost školy, na druhé straně zodpovědnost dítěte zadané úkoly průběžně plnit a uspět v systému testování. To odpovídá neoliberálnímu nastavení postmoderní současné společnosti, která připravuje pro každého jednotlivce v ideálním případě takové podmínky, aby mohl nést odpovědnost za své rozhodování a z něj pramenící úspěchy i propady. Děti jsou v tomto duchu v západní společnosti vzdělávány již od útlého věku, například formou sebehodnocení nebo zvýšeným důrazem na rozhodování a volby, bez ohledu na to, zda se vzdělávají doma nebo ve škole.[14]

14 Široké nuance neoliberalismu a v něm skryté paradoxy v souvislosti s nároky na děti a dětství výborně popisuje Igor Nosál ve svých textech z roku 2002 a 2004.

Rodiny, které volí domácí školu formou komunitního vyučování, tuto filozofii naplňují podobnou měrou – s tím rozdílem, že zodpovědnost školy je přenesena na soukromého učitele nebo na několik vyučujících rodičů, kteří nesou zodpovědnost jak za obsah, tak i metody výuky. Současně zůstávají pod drobnohledem pasivních rodičů, kteří jim své děti svěřili. Dětem jsou z pohledu rodičů poskytnuty podmínky pro seberozvoj v nejvyšší možné míře. Na oplátku od nich očekávají, že je plně využijí. Komunitní a rodičovské školy bez sdílených sylabů a vzdělávací vize mají relativně krátké trvání. Fungují v závislosti na jednotlivcích a podléhají proměnám jejich životních trajektorií.

Rodiny s mentálně nebo fyzicky odlišnými dětmi volí nejčastěji domácí školu z důvodů nedostatečné či nedokonalé inkluze a integrace, které stávající české školství provází. Většina je na odlišnost připravena formálně, papírově a legislativou, ne však praxí a reálnými podmínkami. Než aby rodiče bojovali se školou, která odlišné dítě přijmout nechce, a než aby se stěhovali do míst, kde je školní integrace dítěte možná, volí domácí školu se všemi důsledky, které takové rozhodnutí znamená. Jakkoliv je tato volba pro rodinu sociálně spíše izolační, z pohledu osvojení si učiva a vhodné formy jeho předávání se jeví více než uspokojivá.

Poslední skupina rodin, praktikující domácí vzdělávání z podstaty svého ideového přesvědčení, tvoří dynamickou skupinu potencionálních názorových vůdců, kteří výraznou měrou promlouvají a budou promlouvat do statu quo českého školství. Jsou vzdělaní v praktické i teoretické pedagogice a jako takoví představují významného partnera nejen institucím vzdělávajícím budoucí učitele, ale rovněž politickým vůdcům v politické aréně, ve které se ustavují normy a zákony společnosti, ve které žijeme. Je nanejvýš důležité, aby tento potenciál nezapadl v malicherných hrách kdo z koho, ale přerostl v dialog, který umožní co nejvíce dětem rozvinout svůj plný potenciál pro kvalitní budoucí život svůj i společnosti.

Parametry výzkumu

Výzkum, definovaný jako etnografie domácího vzdělávání, probíhal v letech 2010–2018 standardními výzkumnými metodami, užívanými v sociální antropologii. Zúčastnilo se ho padesát osm domškoláckých rodin, pět základních škol, pět vedení základních škol a dvacet jedna vyučujících. Analyzovaný materiál čítá více než sto čtyřicet rozhovorů, včetně doma vzdělávaných dětí, zúčastněné pozorování na dvanácti přezkoušeních v pěti školách a bezpočet hodin pozorování domácí výuky v rodinách a na komunitních akcích, zaznamenaných v terénních denících. Přepsaný materiál je částečně digitalizovaný, byl kódován

za pomocí software Atlas.ti. a následně induktivně zpracováván na základě a s podporou získaných primárních dat.

Reference

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in education, society and culture.* Sage, 1990. ISBN 978-0803983205.

FIALOVÁ, Lucie. Českým učitelům chybí sebedůvěra, a to je problém. *Rodiče vítání*, 2019 [online] [cit. 2019-05-27]. Dostupné z https://www.rodicevitani.cz/skola-a-ucitele/ceskym-ucitelum-chybi-sebeduvera-a-to-je-problem-rika-specialistka-tymu-hlavniho-skolniho-inspektora/

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

HOLÝ, Ladislav. *Malý český člověk a skvělý český národ*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-018-6.

CHROMKOVÁ MANEA, Beatrice a RABUŠIC, Ladislav. Postoje, hodnoty a demografické chování v České a Slovenské republice v období transformace (1991–2008). *Data a výzkum-SDA Info*, 2012, 6.1: 27–49.

JAMES, Alisson a JAMES, Adrian. *Constructing Childhood. Theory Policy and Social Practice*. New York: Palgrave, 2004. ISBN 978-0333948910.

JEŘÁBEK, Hynek. Měření názorového vůdcovství v českých sociologických výzkumech (PS-škála jako nástroj pro zjišťování názorového vůdcovství). *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2003, 687–706.

KAŠČÁK, Ondrej; PUPALA, Branislav. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu.* Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. ISBN 9788074191138.

KAŠPAROVÁ, Irena, ČANIGOVÁ, Kateřina, KUBOVÁ, Barbora a kol. *Individualizace, inkluze a nové vzdělávací metody: metodika a pracovní listy pro mateřské školy.* Výstupy z projektu: Komplexní program rozvoje inkluzivního vzdělávání v MŠ. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000550. Montessori školy Andílek – mateřská škola a základní škola, o. p. s. V tisku, 2020.

KAŠPAROVÁ, Irena, et al. Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2017, 53.01: 79–100.

KAŠPAROVÁ, Irena. Growing Up as Vicar's Daughter in Communist Czechoslovakia: Politics, Religion, and Childhood Agency Examined. In: *Childhood and Schooling in (Post) Socialist Societies*. Palgrave Macmillan, Cham, 2018. p. 87–105. ISBN 978-3-319-62790-8.

KAŠPAROVÁ, Irena. *Spolu: Průvodce domácího vzdělávání v České republice.* Bratislava: Akamedia, 2019. ISBN 978-80-972769-4-2.

KOSTELECKÁ, Yvona. Doma, nebo ve škole? *Studia paedagogica*, 2014, 19.1: 65–82.

KOSTELECKÁ, Yvona. Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice. *Pedagogika*, 2005, 55.4: 354–367.

LAZARSFELD, Paul Felix, BERELSON, Bernard a GAUDET, Hazel. *The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign*. 3. vydání. New York: Columbia University Press, 1968. ISBN 0-231-08583-4.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění.* Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

MATĚJŮ, Petr; VLACHOVÁ, Klára. Od rovnostářství k zásluhovosti? Česká republika mezi dvěma ideologiemi distributivní spravedlnosti. *Sociologický Časopis/Czech Sociological Review*, 1995, 215–239.

NEŠPOR, Zdeněk R. Kvalitativní sociologické studium současné české religiozity. Jaká víra? *Současná česká religiozita/spiritualita v pohledu kvalitativní sociologie náboženství*, 2004, 11.

NOSÁL, Igor. České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskursy a reprezentace. *Sociální studia*, 2002, 8: 53–75. ISBN 0904-1214-813X.

NOSÁL, Igor. Diskurzivní re-konstrukce dětství: mezi nostalgií a nejistotou. Analýza čtyř textů. In Nosál. I. ed. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství.* Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2.

STAŇKOVÁ, Zdeňka. Domácí školáci válcují děti ze škol. *Česká škola*, 2017 [online] [cit. 2019-05-27]. Dostupné z http://www.ceskaskola.cz/2017/05/zdenka-stankova-domaci--skolaci-valcuji.html

TRACHTOVÁ, Zdeňka. Školy mají problém, učí látku, ale ne děti, říká expert na vzdělávání. *iDnes.cz*, 2019 [online] [cit. 2019-05-27]. Dostupné z https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozhovor-s-bobem-kartousem.A150921_102226_domaci_zt

(Ne)domácí vzdělávání v Německu

Zuzana Svobodová,
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Uvedení do problematiky

Německo patří k několika málo zemím (v Evropské unii je podobně přísné už jenom Švédsko), kde není povolené děti vzdělávat jinou formou než skutečnou docházkou do školy a je rozhodně, co se týče tohoto stanoviska, nejpřísnější – neposílat děti do školy zde znamená porušení zákona se všemi trestními důsledky (Hána, 2017). Ve většině evropských zemí je možnost vzdělávat děti doma nějakým způsobem a za splnění určitých podmínek legální a obliba domácího vzdělávání také postupně narůstá[15]. V německém školském zákoně je jednoznačně uvedeno, že vzdělávací povinnost je realizována ve škole. Původ povinnosti docházet do školy je možné standardně najít v historii, kdy se tímto způsobem snažil stát zajistit vzdělanost obyvatelstva a omezit využívání dětí jako další rodinné pracovní síly. Dnes je toto zákonné ustanovení ospravedlňováno zájmem státu zajistit všem svým občanům kvalitní vzdělání, s čímž souvisí nezbytný státní dohled nad vzděláváním dětí, který zajišťuje právě povinná docházka do škol.

Tato kapitola se věnuje problematice domácího vzdělávání v Německu a alternativním možnostem, které mohou občané Německa využívat, chtějí-li být aktivně zapojeni do vzdělávání svých dětí, i když není domácí vzdělávání povolené. Studie hledá odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jaké možnosti využívají rodiče, kteří chtějí vzdělávat své děti

15 Například ve Francii se každoročně takto vzdělává více než 40 000 dětí ve věku povinné školní docházky (Svobodová, Šťastný & Rochex, 2017).

sami, a přitom žijí v zemi se zakázaným domácím vzděláváním?" Metodologicky se opírá o rešerši, studium a interpretaci poznatků a informací obsažených v tematicky souvisejících a relevantních příspěvcích v odborných časopisech či monografiích, zákonech upravujících oblast vzdělávání, výzkumných zprávách a v ojedinělých případech také popularizujících článcích. Získané informace, které jsou zde předkládány, jsou podrobeny kritickému zhodnocení a podávány v souvislostech a v celkovém kontextu. Kromě „desk research" byla data sbírána také přímo v terénu, tj. ve školách a v rozhovorech s různými aktéry vzdělávacího systému, převážně s učiteli svobodných a běžných škol. Rozhovory probíhaly ve školách a byly během nich pořizovány poznámky, jeden rozhovor byl se souhlasem respondenta nahrán. Tyto rozhovory se ukázaly být cenným zdrojem informací, a proto je text místy proložen a doplněn přímými výpověďmi těchto osob, které ilustrují jejich autentický pohled. Přehled rozhovorů předkládá tabulka č. 1.

Tabulka 1. Přehled provedených rozhovorů. Zdroj: autorka.

Aktér vzdělávacího systému	Počet rozhovorů
Učitelé svobodných škol	2
Zástupkyně školní správy	1
Učitelé státních gymnázií	2
Zástupce ministerstva kultu (Sasko)	1

Důležitou informací nezbytnou pro pochopení situace v německém školství je to, že v Německu[16] má každá spolková země svou vlastní legislativu, která se ale opírá o společné zákony a také o tzv. Základní zákon (GG, 2019), ve kterém jsou ukotveny principy společné pro všechny země a ze kterého také vychází zákonná povinnost školní docházky. Obecné zásady nemožnosti domácího vzdělávání jsou tedy platné pro celé Německo, nicméně existují odlišné lokální přístupy, které jsou dále v textu popsány.

Snahy o povolení domácího vzdělávání v Německu

Určité skupiny rodičů se dlouhodobě brání státní legislativě a povinné docházce do školy a snaží se najít možnost, jak své děti vzdělávat individuálním způsobem mimo školní bu-

16 Pokud používám v textu označení Německo, jedná se o obecné označení s obecnou platností pro celé Německo, specifika jednotlivých spolkových států pak uvádím konkrétně, tj. například Sasko.

dovu a v souladu se svými názory a životním stylem, nicméně rovněž dlouhodobě naráží na odpor ze strany úřadů a na nemožnost legálně v Německu tímto způsobem své děti vzdělávat. Je sice možné podat si u příslušného školního úřadu žádost o domácí vzdělávání[17], nicméně je nutné počítat s jejím zamítnutím. A v případě, že i přesto se rodiče rozhodnou své děti do škol neposílat, musí počítat s pokutou či dokonce s odejmutím rodičovských práv.

Ve spolkovém státě Hamburk je teoreticky možné získat možnost vzdělávat své dítě doma, ale jenom za předpokladu, že rodiče školskému úřadu doloží, že jsou buď sami učitelé, nebo že mají zaplaceného svého soukromého a kvalifikovaného učitele pro domácí vzdělávání. Nicméně, jak uvedl učitel z Hamburku, nezná konkrétně žádný případ, ve kterém by domácí vzdělávání bylo skutečně povoleno. Sice tato možnost teoreticky existuje, ale dle jeho slov *„je tak komplikovaná, že ji nikdo nevyužívá"*.

Postih rodin, které neposílají své děti do školy, má v Německu také již dlouholetou tradici. V období devadesátých let minulého století, kdy začalo být domácí vzdělávání povolováno v ostatních evropských zemích a jeho obliba se začala mezi alternativně smýšlejícími rodinami šířit, snažily se i německé rodiny získat možnost vzdělávat své děti doma. Orgán péče o děti a mládež měl ale povinnost všechny tyto snahy postihnout a na základě § 1666 odst. a) a b) občanského zákoníku měl právo odebrat děti na základě porušení rodičovského práva z rodin, které je do školy neposílají. Následně následoval dohled státu nad rodinou a školní docházkou a pokuta (Leuffen, 1993). V současné době se situace s domácím vzděláváním v Německu příliš nezměnila. Přes snahy lokálních iniciativ o změnu legislativy není stále možné rozhodnout se neposílat děti do školy. Některé rodiny se kvůli tomuto omezení dokonce rozhodnou přestěhovat se do některé z jiných německy mluvících zemí, kde je možné legálně vzdělávat děti v domácím prostředí. Například v Rakousku je tento způsob vzdělávání legální za předpokladu, že rodiče oficiálně přihlásí dítě k domácímu vzdělávání, a dále je pouze nutné dostavit se s ním do školy 1x za rok na přezkoušení (tj. podobný postup jako v ČR). V současné době se tak vzdělává cca 2000 rakouských dětí. Ve Švýcarsku se přístup k domácímu vzdělávání liší mezi jednotlivými kantony. V některých je stejně jako v Německu striktně zakázáno, v jiných tato možnost je, zpravidla za splnění určitých podmínek – např. předložení vzdělávacích plánů a pravidelná návštěva a ověřování znalostí v příslušné škole.

Další vlna kritických hlasů směrem k úrovni vzdělávání se začala nejvíce objevovat

17 V Německu se používají pro tento způsob vzdělávání, který je v ČR definován jako individuální vzdělávání, následující termíny: Homeschooling, Freilernenm Unschooling, Deschooling. Pod pojmem domácí vyučování (Hausunterricht) je v Německu chápáno vzdělávání dětí standardními učiteli, kteří dochází za dětmi domů.

po tzv. PISA šoku, který vyvolaly v Německu špatné výsledky žáků v mezinárodním testování PISA (Programme for international student assessment) po roce 2000. Výrazný rozdíl ve výkonech německých žáků oproti jiným obdobným zemím vyvolal u mnoha rodičů nejistotu a potřebu hledat alternativu ke klasické školní docházce. K této nejistotě se dále přidávaly znepokojující informace a články o tzv. kriminalitě školních dvorů (*Pausenhofkriminalität*), šikaně a násilí ve školách. Řada rodičů začala volat po možnosti vzdělávat děti doma, i když to bylo a je v Německu legálně nemožné (Spiegler, 2003).

I v současné době je domácí vzdělávání v Německu předmětem řady dohadů na politické i laické úrovni. Rodiče chtějí změnu, která je v ostatních státech možná, a nechtějí se smířit s omezující legislativou Německa. Argumentují také svými náboženskými nebo filozofickými zásadami, případně předkládají čísla dokládající problémy se šikanou a další vystavování dětí společensky nežádoucím jevům v prostředí školy. Své požadavky dokládají rovněž ustanovením odstavce základního německého zákona (Grundgesetz), který v § 6 uvádí, že: *„péče, výchova a vzdělávání dětí jsou přirozeným právem rodičů a rovněž především jim uloženou povinností“* (GG, 2019). Proti tomuto ustanovení stojí ale § 7 stejného zákona, který ukládá, že „školství v Německu je pod státním dohledem“ (GG, 2019). Problematické je z hlediska legislativy také slovo „především“ v § 6, které předpokládá existenci dalších osob ve výchově a vzdělávání žáků. Rodiče mají sice přednostní právo, nicméně se počítá s dalšími zapojenými (Lucius, 2017). Rodiče, kteří se snaží prosadit si domácí vzdělávání, zpravidla nemají problém s dohledem státu dle § 7 a tvrdí, že dohled je v pořádku a zásah státu má nastat až ve chvíli, kdy dojde ke skutečnému problému. Tvrdí, že stát má respektovat výchovná a vzdělávací rozhodnutí a postupy rodičů do té doby, dokud není ohroženo blaho dětí. Je zřejmé, že na základě těchto drobných jazykových nuancí v zákonech vzniká prostor pro realizaci soudních sporů iniciovaných ze strany rodičů, kterým bylo domácí vzdělávání zamítnuto a byli nuceni posílat své děti do škol, případně byli nějakým způsobem perzekuováni.

Řadu emocí v tématu domácího vzdělávání vyvolává případ rodiny Wunderlich, která dlouhodobě odmítá posílat své děti do škol. Jedná se o křesťanskou rodinu, která zastává názor, že škola není vhodným prostředím pro vzdělávání jejich dětí, obávají se vlivu, který není v souladu s jejich náboženským názorem, chtějí být a žít jako rodina spolu a věří, že v rodinném kruhu je dětem nejlépe a rovněž je to nejlepší prostředí pro jejich výchovu a vzdělávání. Od roku 2005, kdy se jejich nejstarší dcera stala školsky povinnou, měla rodina mnoho problémů s úřady, které trvaly na plnění povinné školní docházky. Rodiče museli platit vysoké pokuty, přesto stále odmítali posílat děti do škol. Situace vyvrcholila v roce 2013, kdy stát zakročil razantně a odebral jim jejich děti a umístil je v rámci ochranného opatření do dětského domova a zařadil do škol. Teprve poté, co se rodiče podvolili povinné školní do-

cházce, byly jim děti opět vráceny. Děti strávily ve školním prostředí cca jeden rok, následně je rodiče opět odhlásili a problémy s úřady, spory a placení pokut začalo opět. V roce 2017 podali kvůli tehdejšímu odebrání dětí rodiče žalobu na Německou spolkovou republiku k Evropskému soudnímu dvoru. Ten jejich žádost posoudil a rozhodl, že práva porušena nebyla, čímž potvrdil správnost postupu Německa a schválil odebrání dětí z rodiny v případě, že tato odmítá posílat děti do škol (Becker, 2019, Donnelly, 2019). Právě toto rozhodnutí vyvolává v současné době značné emoce u rodičů, kteří chtějí změny v možnostech plnění povinné školní docházky, chtějí mít možnost domácího a alternativního vzdělávání.

Jedním ze základních argumentů státu je, že pro žáky je zásadní získat nejen ucelené vzdělání a fakta, ale zažít i standardní proces socializace v kolektivu svých vrstevníků: „*Dítě možná získá školní znalosti i v domácím vyučování. Nedostane se mu ale kvalifikovaného školního vzdělání a nezažije sociální koedukaci, která je v zemi, jako je naše, nenahraditelná. Rodiče, kteří chtějí vyučovat své děti doma, patří většinou k menším náboženským nebo názorovým skupinám. Stát respektuje tyto skupiny a jejich specifické životní styly, nicméně má právo požadovat, aby děti měly možnost ve školách potkat mladé lidi jiných názorů. Jenom tak se může vyvíjet vzájemný respekt.*“ (U. Pfaff, mluvčí Ministerstva kultu pro oblast práva na vzdělávání)

Hledání alternativ

Přestože rodiče nemohou legálně vzdělávat své děti doma, existuje i pro německé rodiny alternativa ke standardnímu školství. Tuto alternativu nabízejí tzv. svobodné školy, případně svobodné alternativní školy (*freie Schulen, freie Alternativschulen*). Základní německý zákon ustanovil v § 7 možnost existence soukromých škol v odstavci 4, který je umožňuje za předpokladu, že budou oficiálně povoleny státem, budou respektovat zákony jednotlivých zemí a dodržovat vzdělávací cíle veřejných škol a mít rovněž kvalifikované pedagogické síly pro vzdělávání žáků.

Svobodné alternativní školy se v Německu sdružují ve Spolkovém svazku svobodných alternativních škol (*Bundesverband der Freien Alternativschulen, BFAS e.V.*). Svazek má v Německu dlouholetou historii, vznikl již v roce 1988, kdy jeho založení navázalo na předchozí více než desetiletou spolupráci v oblasti reformní pedagogiky a různých alternativně smýšlejících lokálních spolků. Od roku 2011 má definované přesné zásady svých škol, které musí všechny školy svazku dodržovat. V tuto chvíli sdružuje celkem více než 100 škol v celém Německu, které podporuje, zastupuje a snaží se přispět k diskuzi v oblasti vzdělávací politiky Německa (Hofmann, Kursawe, Kriesel, & Kraus, 2013).

Východiskem svobodných škol je teze, že každá škola je jiná, všechny ale spojuje víra v sebeurčující učení se, demokratické spolurozhodování a vzájemný respekt. Jejich cílem nejsou hotové odpovědi, ale hledání nových cest a rozvoj. Hovoří o tzv. produktivní nespokojenosti s realitou, která je nutí o věcech nově přemýšlet a zkoušet nové cesty. Postupně formovaly své zásady a společnou bázi, na které se každá škola může rozvíjet svým vlastním jedinečným způsobem v souladu s komunitou, ve které se nachází, a s potřebami žáků, rodičů a pedagogů (Hofmann, Kursawe, Kriesel, & Kraus, 2013). Od roku 2011 dodržují svobodné školy tyto základní zásady (Grundsätze Freier Alternativschulen, 2011):

- Svobodné školy jsou společenstvím, které je demokraticky společně utvářeno všemi zúčastněnými.
- Školy jsou samostatně organizované a jejich správa je pro děti, mládež a rodiče společnou zkušeností demokratického soužití.
- Svobodné školy jsou inkluzivním společenstvím, ve kterém má každý právo na sebeurčení, ochranu a rovnoprávnost.
- Prostor pro učení je ve svobodných školách založen na důvěře a respektu, které tvoří základ všech vztahů.
- Lidé ve svobodných školách chápou učení jako celoživotní proces, který je založen na zájmu, hře, sociálních a emočních zkušenostech, z nichž se vytváří individuální vzdělávací cesty.
- Svobodné školy jsou prostorem pro život a učení se, které je charakteristické svou otevřeností ke změně a rozvoji. Integruje různé pedagogické představy a koncepty, které různým způsobem realizuje.

Každá ze svobodných alternativních škol se dále rozvíjí na základě těchto zásad samostatně a vytváří tak svou zcela specifickou podobu v souladu se svými žáky i rodiči. Zásadní pro jejich existenci a možnosti, které v rámci německé legislativy mají, je, zda se jedná o školy tzv. státem povolené (*staatlich genemigt*) nebo státem uznané (*staatlich anerkannt*).

Celkem existuje v Německu více než 5000 různých soukromých škol, mezi kterými jsou samozřejmě i svobodné alternativní školy, které vyznávají svůj specifický svobodný přístup. A právě pro ně je velmi obtížné získat statut státem uznané školy. V Německu je možné posílat děti jen do těch škol, které jsou pod dohledem státu a jsou minimálně státem povolené. Všechny tyto školy jsou vedené jako tzv. náhradní školy (*Ersatzschulen*), které nahrazují z pohledu státu návštěvu státní školy po dobu povinné školní docházky.

Státem povolené soukromé školy nemohou svým žákům vystavovat žádná oficiální závěrečná vysvědčení (např. maturitní). Absolventi povolených škol musí skládat závě-

rečné zkoušky na státních školách. Oproti tomu státem uznané školy mohou vystavovat i příslušná oficiální vysvědčení a realizovat veškeré zkoušky přímo ve své škole. Zkoušky samozřejmě musí probíhat přesně způsobem, který stanovuje ministerstvo Kultu. Získat statut státem uznané školy se liší v jednotlivých spolkových zemích a žádosti se posuzují individuálně. Zpravidla se posuzuje délka existence školy, dále zda vzdělávací program a cíle odpovídají státním vzdělávacím plánům, zda je či není možné přestoupit do státní školy bez zásadních těžkostí, zda má škola odpovídající a pedagogicky vzdělané vedení a kvalifikovaný pedagogický sbor odpovídající standardům státních škol.

Vzhledem ke specifickému kurikulu a možnosti stálé změny jako základní myšlenky vzdělávacích plánů svobodných škol je jejich zařazení do sítě státem uznaných škol obtížné a jen některým se podaří tento statut získat. Pokud ano, tak pak většinou jen na nižším vzdělávacím stupni (tedy na úrovni čtyřleté základní školy), a nikoli na stupních vedoucích k získání oficiálního závěrečného vysvědčení nebo maturity. Většina z těchto škol je pouze státem povolena a žáci tak musí skládat zkoušky na státních školách.

Svobodná alternativní škola v Sasku

Během výzkumné stáže v Sasku jsem měla možnost hospitovat v jedné z nejstarších a největších německých svobodných škol. Měla jsem možnost hovořit s pedagogy a zástupkyní školní správy, rovněž hospitovat ve výuce a sledovat žáky během volnočasových aktivit a v prostoru pro samostatnou práci.

„Svobodná alternativní škola (Freie Alternativschule, FAS) pracuje podle svého vlastního pedagogického konceptu založeného na myšlenkách různých reformních pedagogů. Děti mají ve FAS možnost samostatně získat vědomosti a praktické zkušenosti, rozvíjet své sebevědomí a učit se na základě svých vlastních zájmů. Pro rodiče FAS je důležité a samozřejmé provázet a spoluutvářet proces učení se se svými dětmi. Spolupráce s rodiči je důležitou součástí koncepce FAS.“ (popis školy, přeloženo autorkou, Freie Alternativschulen, s. 31, 2017)

Historie školy a její pozice v současnosti

V devadesátých letech byl založen spolek pro zřízení svobodné školy ve spolkové zemi Sasko. Spolek založily rodiny, které si pro své děti přály jiné vzdělávání, než jim nabízel státní školní systém. Pro řadu z nich to bylo i vyjádření jejich politického názoru. O dva roky později začalo vyučování prvních deseti dětí. Na počátku se učilo bez povolení státu

a v prostorách většího bytu. Povolení se škole podařilo získat hned v prvním školním roce, čímž zajistila legálnost svých aktivit a postupně se začal navyšovat i počet žáků a učitelů. Řada učitelů byla zároveň i rodiči vzdělávaných žáků. Postupně bylo nutné zajistit vhodné prostory pro výuku a místo, které by bylo pro rodiny dosažitelné. Škola zároveň stála po několika letech před nutností vytvořit pro své žáky možnost pokračovat v tomto pedagogickém prostředí i po absolvování čtyřleté základní školy. Bylo nutné založit tzv. navazující školu (*weiterführende Schule*[18]).

Škole se podařilo získat povolení pro svou navazující školu až po více než deseti letech své existence. V té době se už učilo na základní škole 60 žáků a vyšší stupeň zahájilo žáků 11. Škola usilovala o povolení svého konceptu jako jednotné školy zahrnující vzdělávání po celou dobu povinné školní docházky, tj. koncept, který zahrnuje jak základní, tak i navazující školu. Po cca 15 letech existence získala škola statut státem uznané základní školy a povolení vést školu jako jednotnou. Hodnocení žáků po čtyřech letech základní školy má tedy od tohoto období stejnou váhu a statut jako na státních školách. Vyšší stupeň zůstává nadále pouze povolený a žáci musí docházet na závěrečné zkoušky do státních škol. Situace a rozvoj školy se stabilizovaly kolem roku 2010, kdy se podařilo spolku zakoupit vyhovující budovu a vybudovat tak stabilní zázemí pro výuku a realizaci konceptu svobodné školy. Rovněž se ustálil počet žáků a rodin zapojených ve spolku na finálním počtu 190.

Získat statut uznané školy ve vyšších stupních se škola v současné době nesnaží. Jak uvedla zástupkyně školské správy, není to ani možné: „*U nás se* žák, kterému nejde matematika, může více věnovat předmětům, které mu jdou*, a pak teprve postupně přidávat matematiku, podle toho, jak se na ni cítí, nebo si matematiku rozloží do více let a klidně si rok ke studiu přidá. Tím pádem není možné snadno zrealizovat přechod do státní školy, což je jednou z podmínek získání statutu uznané školy, a ten my kvůli tomu získat nemůžeme. A ani nechceme, protože by to pak bylo proti našim pedagogickým zásadám a individuálnímu přístupu.*“

Organizace a vedení školy

Z hlediska školského managementu je mimořádně zajímavý koncept vedení svobodné školy. Jedná se o školu, která nemá standardní organizační strukturu, neexistuje v ní standardní ředitel, zástupci, členové širšího vedení apod. Struktura této školy je založena

18 Pojem weiterführende Schule zahrnuje v Německu různé typy škol, které navazují na zpravidla čtyřletou základní školu. Tj. gymnázia, reálné školy, hlavní školy, společné školy apod. – terminologie se liší dle jednotlivých spolkových zemí (pozn. autorky).

na vzájemné spolupráci a definování kompetencí jednotlivých členů spolku, kteří mají zodpovědnost za určité oblasti a společně hledají konsenzus. Struktura je znázorňována jako kruhová – viz Obrázek 1.

Obrázek 1: Struktura Svobodné alternativní školy. Zdroj: web FAS.

Rozhodování je skutečně založeno na vzájemné dohodě. Pokud by se měli dohodnout všichni členové školy s rodiči i žáky, bylo by rozhodování časově náročné a znemožňovalo by běžný chod školy, proto vznikly speciální týmy, které se skládají z učitelů, rodičů a žáků a které mají vždy specifickou oblast školy na starosti. Tyto týmy pak vyhodnocují proběhlé a plánují a rovněž rozhodují o pedagogickém směřování školy, o podpůrných opatřeních, vzdělávacích plánech, akcích a úkolech jednotlivců. Zásadní je, že do rozhodování jsou plně zapojeni žáci i rodiče, tj. není to nikdy o tom, že by si *„učitelé mohli dělat, co chtějí"* (uvedla zástupkyně školské správy). Jako příklad uvedla realizaci tematických plánů, které připraví učitelé, dále se do nich zapojí svým způsobem rodiče a žáci a teprve pak je tematický plán finální.

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že jsou takto spokojenější: *„Nemáme žádné problémy s rodiči jako na státních školách, kde si stále stěžují, jak víme od jiných učitelů. My s nimi vše prodiskutujeme, společně to vymyslíme a také společně realizujeme, každý na tom má svůj*

podíl a také svou zodpovědnost. Pak společně vyhodnotíme, jestli je to v pořádku nebo potřebujeme zase něco změnit. Změna je u nás normální a všichni s tím takto počítají. Víme, že někomu vyhovuje něco a někomu zase něco jiného."

Spolurozhodování a spoluutváření školy je zásadním principem svobodné školy. Na tomto principu funguje i stanovování individuálních vzdělávacích plánů pro jednotlivé žáky[19], rozhodování v týmech, které mají na starosti jednotlivé ročníky, rozhodování v týmech, které mají na starosti finanční záležitosti a rozpočet školy, administrativu, komunikaci s veřejností, zápisy do školy, jednání s úřady, speciální vzdělávací potřeby a další.

Problém takto nastavené demokratické struktury je ovšem v komunikaci se zástupci státu a Ministerstvem kultu v Sasku. Ministerstvo předpokládá, že každá soukromá škola bude mít svého statutárního zástupce, a při rozhovoru se zástupcem ministerstva vyplynula jiná informace, než kterou jsem získala přímo ve škole. Ministerský rada tvrdil, že každá soukromá škola, tedy i tato svobodná škola, má statutárního zástupce a členy vedení, kteří jsou zodpovědní za fungování školy a za dodržování zásad vzdělávání stanovených státem v případě uznané školy: *„Bez ředitele školy není možné školu ani povolit, natož uznat, to prostě nejde, každá škola musí mít svého představitele a někoho, kdo garantuje vzdělávací program, a pak samozřejmě kvalifikované učitele.*"

Je tedy možné, že škola vůči státu vystupuje jiným způsobem než vůči rodičům a snaží se udržet si svůj status v rámci norem, které stanovuje německá legislativa, a zároveň se snaží vyhovět požadavkům rodičů, kteří se chtějí podílet na vzdělávání svých dětí a rozhodovat o něm.

Společné vzdělávání

Inkluze a exkluze, vzdělávání žáků se specifickými potřebami, školní zralost a připravenost apod. jsou témata, která se ve svobodné škole neřeší jako izolovaná témata, ale jako přirozená součást individuálního přístupu ke každému žákovi. Učitelé uvedli, že považují německou selekci za špatnou, děti se rozdělují příliš brzy na nadané a nenadané. Jejich cílem je, aby žáci byli co nejdéle spolu, aby každý postupoval svým tempem a rozvíjel se v předmětech a oblastech, které mu jdou. Pokud se někomu na nižším, ale i na vyšším stupni nedaří, může si ročník rozložit do dvou let a tím získat dostatek času na to, aby se naučil vše potřebné. Obdobně se přistupuje i ke zkouškám na státních školách. V Německu je několik závěrečných vysvědčení, nejvyšším stupněm středního vzdělání je maturita na gymnáziu,

19 Ve FAS se každý žák vzdělává na základě svého individuálního plánu, nejedná se tedy vždy o děti se specifickými vzdělávacími potřebami, ale spíše o specifický pedagogický přístup (pozn. autorky).

nicméně je možné získat i střední zralost nebo závěrečné vysvědčení z tzv. hlavní školy (což je v podstatě obdoba našeho základního vzdělání a požadavek pro vstup na učiliště). Žáci si ve svobodné škole mohou rozložit devátý ročník do dvou let a získat tak dost času připravit se na zkoušku na státní škole. V případě neúspěchu si mohou devátý ročník zopakovat a přihlásit se ke zkoušce za rok. Nicméně opakováním není myšleno to, že dělají vše znovu, jako je to na státních školách, ale to, že jim je upraven individuální vzdělávací program a umožněno doplnit mezery, které mají (uvedla učitelka FAS).

V případě žáků se specifickými vzdělávacími potřebami nebo s výraznějším tělesným postižením se schází příslušné týmy a ve spolupráci s rodiči hledají řešení, upravují vzdělávací programy, promýšlejí asistenci a vymýšlejí pomůcky pro konkrétní pomoc. Hyperaktivní žáci a žáci s poruchou pozornosti mohou být na hodině jen tak dlouho, jak chtějí a potřebují, pak mohou jít ven nebo do společenské místnosti a připojit se opět, až se cítí být připraveni na výuku. Dle učitelů nemá smysl nutit žáky sedět v lavicích, když se stejně nesoustředí a potřebují pohyb venku.

Tento přístup jsem mohla skutečně pozorovat i v navštívených hodinách. Žáci se volně pohybovali po třídě, částečně pracovali a částečně odcházeli ze třídy pryč a vraceli se zpět. Z hlediska externího pozorovatele vypadala hodina velmi nepřehledně a nebylo zřejmé, co která skupina dělá a kdo se vlastně kde a v jaké fázi plnění úkolu nachází. Na chodbách bylo také mnoho sedících či běhajících žáků, kteří využívali práva pohybovat se volně a dle svých potřeb. Na můj konkrétní dotaz, zda se skutečně začnou učit a zvládnou potřebnou látku, mě ujistila zástupkyně školské správy, že to je běžný dotaz všech návštěvníků, ale že žáci pracují s vnitřní motivací a skutečně se učí dle svých individuálních potřeb.

Spolupráce a zapojení rodičů

Spolupráce s rodiči a jejich zapojení do chodu školy po všech stránkách je zásadním principem a stěžejní zásadou všech svobodných škol v Německu. Ve FAS se tato zásada projevuje už u přijímání žáků do školy, jak uvedla zástupkyně školské správy: *„K zápisu děti nepotřebujeme, my přijímáme jakékoli děti. Co je pro nás důležité, jsou rodiče a to, jak fungují celé rodiny. Rodiny se stávají součástí spolku a je důležité, aby věděli, že se s nimi počítá i aktivně. Nemůžou k nám děti jen tak odložit.“* Většina učitelů vzdělává ve FAS své vlastní děti (případně je zde dříve vzdělávali), tím je jejich zapojení se přirozené a jednoduché, další se zapojují ve správě školy (jako např. dotazovaná zástupkyně školské správy, která měla ve FAS všechny tři své děti), další jsou aktivní v oblasti financí a někteří pořádají pro děti zájmové kroužky. Ostatní rodiče se zapojují v oblasti péče o budovu, v drobných organizačních aktivitách, případně jako asistenti ve výuce a všichni samozřejmě přispívají na chod školy školným.

Zajímavým zjištěním skutečně bylo, že ze zaměstnanců školy byli téměř všichni zároveň rodiči dětí, kteří si přáli jinou školu a tímto způsobem si ji vlastně tak trochu pro sebe vytvořili. Přáli si, aby byly u jejich dětí respektovány individuální vzdělávací potřeby a byli kritičtí k německým státním školám.

Rodiče se také zapojují při přípravě žáků na zkoušky na německých státních školách. Toto období je obecně velmi stresující, protože se všichni obávají, že se žákům nepodaří dostát nárokům státních škol. Navíc s těmito nároky obecně nesouhlasí a chtějí rozvíjet u žáků jiné kompetence, jak uvedla jedna z učitelek: *„Je to skutečně složité, na jednu stranu chceme něco jiného pro naše děti, na druhou stranu pro život v této zemi je dokončené vzdělání také důležité. Tak se tedy účastníme státních zkoušek a doufám, že se to žákům povede a zkoušku zvládnou.“* V tomto období tedy rodiče nabízejí doučování a pomáhají žákům připravovat se na státní zkoušky v předmětech, které jim třeba tolik nejdou.

Závěr

Domácí vzdělávání je vzdělávací cestou, která získává stále více příznivců v řadách rodin, které chtějí pro své děti něco jiného, než jim nabízí běžné školství. Jistě není něčím, čím by státy nebo rodiny chtěly plošně nahradit stávající školské systémy, nicméně je něčím, co volí takoví lidé, kteří cítí, že standardní školy pro ně z různých důvodů vhodné nejsou. V průběhu své výzkumné stáže jsem měla možnost navštívit svobodnou alternativní školu v Sasku, hovořit s pedagogy a hospitovat na výuce, zároveň jsem měla ale i možnost navštívit státní základní a navazující školy v Sasku, Bavorsku a Hamburku a zažít odlišnou atmosféru, která ve školách panuje. Díky kontaktům a pravděpodobně i díky náhodě se mi podařilo hospitovat ve dvou po sobě jdoucích dnech na výuce společenských věd ve FAS a zároveň ve stejném předmětu i na běžném státním gymnáziu v Sasku (dokonce i ve věkově shodné skupině). Zažít takto odlišné školní hodiny a odlišnou atmosféru pomůže zasadit zjištěná data více do souvislostí a pochopit, že odlišnost ve společnosti se nutně musí promítnout i do školství. Lidé v obou školách se lišili vzhledově, lišil se vzhled školy, lišil se průběh hodin, způsob vyjadřování, přístup ke mně jako externí osobě v hodině. Zda se lišily i znalosti žáků, nemohu po izolované návštěvě posoudit a to ani není tématem této kapitoly. Odlišnost těchto prostředí byla tak velká, že mě dovedla k úvaze, že tématem není, zda a v jakém rozsahu povolit domácí a alternativní vzdělávání, ale jakým způsobem nastavit vzdělávací politiku, která by respektovala odlišnosti a zároveň skutečně zajistila plošnou vzdělanost obyvatelstva. Výzkumnou otázkou této studie bylo, jaké možnosti využívají rodiče, kteří chtějí vzdělávat své děti sami, a přitom žijí v zemi se zakázaným domácím

vzděláváním. Svobodná škola je skutečně možností, která jim umožní maximální možné zapojení se do vzdělávacího procesu. Učitelé ve škole jsou rodiči svých žáků, při přijímání se především hodnotí rodina a její ochota zapojit se, počítá se s přímou účastí rodičů, s jejich vzdělávacími aktivitami a dalšími činnostmi pro školu. Vzhledem k tomu, že Německo postupuje vůči vzdělávacím snahám a alternativním představám rodičů spíše represivním způsobem, kdy vyžaduje striktní dohled státu, školní docházku, je v podstatě jedinou možností stát se skutečně učitelem nebo najít větší skupinu podobně smýšlejících rodičů a učitelů a vytvořit s nimi alternativní typ státem alespoň povolené školy. Zákonná ustanovení jsou v některých výkladech nejednoznačná a dochází ke složitému lpění na významech jednotlivých slov a k vleklým soudním sporům. Řada autorů (např. Lucius, 2017) tvrdí, že možnosti jsou už i v současné legislativě (viz rozpor § 6 a 7 základního zákona) a je na vůli zákonodárců, zda domácí vzdělávání v německém systému ukotví, nebo nikoli. Odlišnosti mezi lidmi hledajícími domácí vzdělávání a mezi lidmi, kteří jsou v souladu se státní školou, existují za jakýchkoli zákonných ustanovení a svobodné alternativní školy v Německu sdružující stejně smýšlející rodiče a učitele-rodiče dokládají, že lidé si svou cestu dokáží nalézt i ve striktních legislativních podmínkách.

Zdroje

BECKER, C. (2019). Als die Wunderlichs die Bundesrepublik Deutschland verklagten [Online]. *Welt*. Retrieved from https://www.welt.de/politik/deutschland/article186881212/Schulverweigerer-Gericht-weist-Klage-von-Familie-zurueck.html

DONNELLY, M. (2019). Relief for Persecuted German Homeschool Family [Online]. *Hslda*. Retrieved from https://hslda.org/content/hs/international/Germany/20190709-european-court-rejects-homeschooling-appeal.aspx

Freie Alternativschule e.V. (2017). *Zeitung Der Freien Alternativschule*, (1), 31.

Grundsätze Freier Alternativschulen [Online]. (2011). In *BFAS*. Retrieved from https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/selbstverstaendnis/14-grundsaetze-freier-alternativschulen

HÁNA, D. (2017). Systémy domácího vzdělávání v Evropě. *Informace České Geografické Společnosti*, *36*(1).

HOFMANN, M., KURSAWE, U., KRIESEL, N., & KRAUS, J. (2013). *25 Jahre BFAS: Ein Jubiläumsheft über Leben und Lernen an Freien Alternativschulen* [Online]. Berlin: BFAS.

LEUFFEN, R. (1993). *Natürlich OHNE Schule leben*. Bonn: kid- Verlag.

LUCIUS, J. von (2017). *Homeschooling: Eine verfassungsrechtliche Untersuchung des Rechts der Eltern, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten*. Berlin: Nomos.

Německo. GG: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: v platném znění (2019). Bundesministerium. Retrieved from https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf

POSENER, A. (2019). Es ist an der Zeit, die deutsche Schulpflicht zu überdenken [Online]. *Welt*. Retrieved from https://www.welt.de/debatte/kommentare/article186875348/Homeschooling-Es-ist-an-der-Zeit-die-Schulpflicht-zu-ueberdenken.html

SPIEGLER, T. (2003). Home education in Germany: an overview of the contemporary situation. *Evaluation and Research in Education*, 17(2–3), 179–190.

ŠŤASTNÝ, V., SVOBODOVÁ, Z., & ROCHEX, J.-Y. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Karolinum.

PŘÍSPĚVKY K PROBLEMATICE DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Tichá revoluce? Problematika domácího vzdělávání v Německu a Polsku

Yvona Kostelecká,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

David Hána,
Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova

Uvedení do problematiky

„Tichá revoluce", tak nazval Daniel Monk (2004) významný nárůst počtu doma vzdělávaných dětí, který je možno pozorovat v posledních desetiletích ve vyspělých zemích světa. Navzdory tomu, že Monk (ibid.) tento fenomén označuje jako revoluci „tichou", ukážeme si na příkladu Německa a Polska, že ne vždy lze toto označení považovat za výstižné, protože v některých zemích je domácí vzdělávání doprovázeno akty občanské neposlušnosti a velmi vyostřenými soudními spory mezi rodiči a orgány státní moci (Spiegler, 2009). Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že navzdory tomu, že je domácí vzdělávání legální vzdělávací alternativou školní docházce v téměř všech vyspělých zemích světa, svoji op-

timální legislativní podobu si v některých z nich teprve hledá[20] (Hána, Kostelecká, 2019). S tím pravděpodobně souvisí i skutečnost, že navzdory probíhající standardizaci a unifikaci školství ve světě (viz například Dvořák, 2012; Šmajs, 2001; Walterová, 2006) nebyly identifikovány obdobné kroky v případě politik týkajících se domácího vzdělávání (viz Blok, Karsten a Merry, 2017; Hána, Kostelecká, 2019). Ve světě lze totiž najít jak vyspělé státy s velmi vstřícným přístupem k tomuto způsobu vzdělávání, tak i ty, ve kterých právo na domácí vzdělávání de facto neexistuje. Zdá se, že velkou roli v přístupu k domácímu vzdělávání hrají kulturní tradice jednotlivých zemí, jejich historické zkušenosti a politické vlivy (Hána, Kostelecká, 2019). Navíc, jak uvádí Monk (2003), vzdělání je komplikované lidské právo. Monk (ibid.) dokonce doporučuje v této souvislosti mluvit o právech v množném čísle, protože jedině tak lze docílit toho, aby toto slovo odráželo rozmanité a mnohdy konkurenční zájmy všech aktérů, především pak rodičů, dětí a jednotlivých států reprezentovaných orgány státní moci. Rozdílné postoje k domácímu vzdělávání ve světě vedou ke znovuotevření diskuze o tom, co je vlastně účelem vzdělávání (ibid.) a jak najít optimální rovnováhu mezi zájmy rodičů, dětí a států, případně o co se při hledání této rovnováhy opírat.

Metodologie a stanovení cílů

Cílem této kapitoly je zdokumentovat, jakým způsobem bylo argumentováno *pro* a *proti* domácímu vzdělávání v případě konfliktů mezi rodiči a orgány státní moci, a to na příkladu dvou srovnatelných kulturně blízkých sousedních států, avšak s odlišným politickým vývojem ve 20. století a odlišným přístupem k domácímu vzdělávání: Německa, které de facto neumožňuje domácí vzdělávání, a Polska, které sice domácí vzdělávání umožňuje, ale rozhodnutí o tom, zda mohou být děti vzdělávány doma, je v konečném důsledku na řediteli školy, do které je dítě zapsáno k plnění povinné školní docházky[21]. Metodologicky je kapitola založena na tzv. *desk research*: analýze relevantních dokumentů a odborných textů. Zdrojem informací pro nás budou rozhodnutí Evropské komise pro lidská práva, viz

20 Legislativou domácího vzdělávání a diskuzemi o ní se v českém vzdělávacím prostředí věnuje Kostelecká, Hána, Kašparová a Laníková (viz například Hána, 2017; Hána a Kostelecká, 2019; Kašparová, Laníková, 2016; Kostelecká, 2005, 2010, 2012, 2014a, 2017).

21 I když se v rámci této kapitoly nebudeme explicitně věnovat situaci v Česku, poukazujeme na řadu existujících studií, které se touto problematikou u nás zabývají (viz například Beláňová a kol., 2018; Dombrovská, 2008; Hána, 2017; Hána a Kostelecká, 2019; Kašparová, 2012, 2015, 2017, 2018; Kašparová, Laníková, 2016; Kostelecká, 2005, 2010, 2012, 2014a, b, 2017; Kostelecká a kol., 2016, 2018; Mertin, 2003; Pražáková, 2012; Šťastný, Svobodová, 2017; Štech, 2003).

případ *Leuffenové proti Německu*, a rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva[22], případ *Konrádových proti Německu* a případ *Wunderlichových proti Německu*. Tyto dokumenty budou významným zdrojem informací, protože obsahují nejen soudní rozhodnutí Evropské komise pro lidská práva a Evropského soudu pro lidská práva, ale i informace o výsledcích všech předchozích soudních rozhodnutí, která byla učiněna v Německu, včetně popisu reálií daných případů. V případě situace v Polsku budeme vycházet z informací uvedených v dopise ombudsmanů vyzývajících ministra školství k nápravě situace ohledně legislativního ukotvení domácího vzdělávání, a to ve znění, ve kterém byl tento případ popsán v odborném textu Andreje Polaszeka s názvem: *Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów*. A také z výsledku soudního sporu rodičů s ředitelkou školy, který se dostal až k Nejvyššímu soudu ve Varšavě, jak jej popisuje Szymon Paciorkowski v odborném textu s názvem: *Homeschooling in Poland? Legal Status and Arguments Used in Polish Debate over Home Education*. Kromě výše uvedeného budeme vycházet z legislativních dokumentů upravujících vzdělávání ve sledovaných zemích. V neposlední řadě také z odborných textů, které se dané problematiky týkají, především několika článků Daniela Monka (2003, 2004, 2015): *Home Education: A Human Right?*, *Problematising home education: challenging 'parental rights' and 'socialisation'*, článku Frenze Reimera (2010) *School attendance as a civic duty v. home education as a human right* a článku Thomase Spieglera (2009): *Why state sanctions fail to deter home education: An analysis of home education in Germany and its implications for home education policies*.

Německo

V současné době je německé školství regulováno na dvou úrovních: federální úrovni a úrovni jednotlivých spolkových zemí. Na federální úrovni probíhá regulace prostřednictvím německé Ústavy, která stanovuje základní axiomy platné pro oblast vzdělávání a definuje pravomoci jednotlivých spolkových a zemských vlád, které následně vytvářejí dílčí školské zákony (Martin, 2010). A právě tyto dílčí školské zákony spolkových zemí ukotvují pravidla a principy povinné školní docházky, která je v Německu stanovena pro děti od 6

22 Evropský soud pro lidská práva (*European Court of Human Rights*) je mezinárodním soudem, který byl založen v roce 1959 a sídlí ve Štrasburku. V jeho gesci je projednávání podezření na porušení *Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod* (dále jen *Úmluva*). Součástí mechanismu kontroly dodržování *Úmluvy* byla původně i Evropská komise pro lidská práva (*European Commission of Human Rights*, dále zpravidla jen *Komise*), která řešila stížnosti jednotlivců s primárním cílem zjistit skutečnosti a snažit se o nalezení smíru. Soud následně řešil případy, které mu podstoupila Komise, či se jednalo o spor, který předložil některý ze smluvních států.

do 17 let (a v některých spolkových zemích do 18 let), viz European Commission (2018a). Zároveň jednotlivé spolkové země dbají na dodržování této povinnosti.

Základní principy, na kterých je německá školská legislativa postavena, obsahuje německá Ústava (*Grundgesetz*), která v článku 6 odstavci 2 uvádí: *„Péče o děti a jejich výchova je přirozeným právem rodičů a jejich primární povinností, která jim náleží. Stát na plnění této povinnosti dohlíží*[23]*."* (Grundgesetz, článek 6 odstavec 2, citováno z Reimer, 2010) a v následujícím článku 7 odstavci 2 deklaruje, že rodiče mají právo rozhodnout, zda se bude dítě účastnit náboženského vzdělávání[24]. Ovšem znění článku 7 odstavce 1 Ústavy staví celý školní systém pod dohled státu. Právě tento odstavec je podle Reimera (2010) mnohými interpretován jako právo a povinnost školní docházky. I když je domácí vzdělávání předmětem zájmu stále většího počtu německých rodin, které si všímají rozdílů mezi relativně liberálním přístupem k dané problematice v zemích Evropské unie a velmi striktním a mnohdy až tvrdě represivním přístupem v Německu, je potřeba deklarovat, že bez rizika trestního stíhání rodičů není v Německu domácí vzdělávání v drtivé většině případů možné (viz například Hauck, 2016).

V následující části textu uvedeme vybrané případy, kdy se rodiče domáhali práva na domácí vzdělávání svých dětí soudní cestou. Přitom budeme sledovat důvody, které rodiče k domácímu vzdělávání vedly, i odůvodnění soudů a státních institucí, proč neshledaly důvody rodičů pro domácí vzdělávání jako dostatečně relevantní a v souladu s principy pluralitní demokratické společnosti.

Leuffenová proti Německu

Leuffenovi neposílali svého syna do školy s tím, že jej bude jeho matka Renate Leuffen, nezávislá novinářka a spisovatelka, vzdělávat doma[25]. Matka věřila, že jí Bůh dal výlučnou odpovědnost a pravomoc vzdělávat své dítě a posílání dítěte do školy by považovala za hřích. Domnívala se, že je jedinou osobou, která dokáže svého syna učit v souladu s jeho individuálními vzdělávacími potřebami a v souladu s jeho schopnostmi. Zároveň vyjadřovala své znepokojení nad akademickým a morálním úpadkem veřejných škol a obávala se, že by školní docházka dítěte mohla ohrozit jeho duševní i fyzické zdraví. V lednu 1992 soud v Düsseldorfu pověřil úřad péče o děti a mládež, aby dítě zastupoval v roli opatrovníka

23 Obdobně jako u všech citací uvedených v této kapitole se jedná o volný překlad autorů.

24 Podle Reimera (2010) nejsou práva rodičů pouze deklarativní povahy, ale lze je i vymáhat ústavní stížností u federálního ústavního soudu, nicméně upozorňuje, že i když se soudní dvůr každoročně zabývá přibližně 5000 stížnostmi, pouze asi 2 % z nich jsou úspěšné.

25 Většina informací uvedených o rodině Leuffenových, není-li uvedeno jinak, pochází z protokolu k danému případu z Evropské komise pro lidská práva, viz Leuffen v Germany, 1992.

do té doby, než bude zajištěna jeho povinná školní docházka a odborné lékařské a psychologické vyšetření[26]. Zároveň matku informoval, že nebude-li dítě navštěvovat školu, hrozí odebrání dítěte z rodiny. Matka se proti tomuto rozhodnutí odvolala. Odvolací soud tuto žádost zamítl s odůvodněním, že stát má povinnost zajistit dětem odpovídající vzdělání. Zároveň deklaroval, že odmítnutí posílat dítě do školy považuje za zneužití práva na rodičovskou péči a ohrožení jeho duševního a emočního vývoje a zdraví. Zdůraznil, že na rozdíl od individuálního vzdělávání, které by matka dítěti mohla poskytnout, školní vzdělávání umožňuje úspěšnou integraci do společnosti, přístup na střední školy, univerzity a k profesi, kterou bude chtít v budoucnu vykonávat. Následně Spolkový ústavní soud (*Bundesverfassungsgericht*) zamítl odvolání matky a rozhodl, že částečné odnětí práva na péči o dítě a určení opatrovníka dítěte bylo učiněno v zájmu dítěte a bylo vyhodnoceno jako nejméně omezující dostupný prostředek k zajištění jeho vzdělávání. Rovněž zdůraznil nebezpečí vyplývající z individuální výuky dítěte matkou (nemožnost získat vysvědčení, omezení možnosti socializace apod.). Ústavní soud došel k závěru, že tento způsob vzdělávání by měl pro dítě nezvratné negativní důsledky. Navíc připomněl, že matka měla možnost dítěti zvolit školu, která by byla v souladu s jejím náboženským vyznáním. Tímto rozhodnutím byly vyčerpány všechny možné dostupné prostředky k odvolání v rámci Německa. Matka se rozhodla podat stížnost k Evropské komisi pro lidská práva s podezřením, že německé orgány svým přístupem porušily její práva přiznaná *Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod*[27] (dále jen *Úmluva*), respektive jejími články 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14[28] a 17 a článkem 2 protokolu č. 1. Zároveň upozornila, že v mnohých jiných zemích, na rozdíl od Německa, je domácí vzdělání legální alternativou ke školní docházce (Leuffen v Germany, 1992).

Evropská komise pro lidská práva po projednání stížnosti došla k závěru, že nedošlo k porušení článku 2[29] *Úmluvy*, protože primárním smyslem tohoto článku je ukotvení práva dítěte na vzdělávání jako jednoho z jeho základních práv. A toto právo nebylo dítěti německými orgány odepřeno. Zároveň ospravedlnila státní regulace v oblasti vzdělávání i právo na jejich případnou proměnu v čase i prostoru: *„Toto právo ze své podstaty vyžaduje regulaci ze strany státu, která se může v čase a místě lišit podle potřeb a zdrojů společnosti a jednotlivců."*

26 Pod dohledem úřadu bylo dítě později zapsáno do církevní katolické základní školy.

27 Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod, zkráceně: Evropská úmluva o lidských právech (dále jen Úmluva).

28 Zákaz diskriminace: „Užívání práv a svobod přiznaných touto Úmluvou musí být zajištěno bez diskriminace založené na jakémkoli důvodu, jako je pohlaví, rasa, barva pleti, jazyk, náboženství, politické nebo jiné smýšlení, národnostní nebo sociální původ, příslušnost k národnostní menšině, majetek, rod nebo jiné postavení." (Úmluva, 1950, článek 14)

29 V článku 2 protokolu 1 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod je uvedeno: „Nikomu nesmí být odepřeno právo na vzdělání. Při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filozofickým přesvědčením." (Úmluva, 1950)

(Leuffen v Germany, 1992) Státní regulace ovšem nesmí poškodit podstatu tohoto práva (tj. právo dítěte na vzdělání) a nesmí být v konfliktu s jinými právy *Úmluvy*[30] (ibid.). Podstatu druhé věty článku 2 Komise vyložila jako *„právo na pluralitu ve vzdělávání"*, které je dle komise nezbytné pro zachování *„demokratické společnosti"* koncipované *Úmluvou*[31]. Nicméně *právo na pluralitu ve vzdělávání* Komise neshledala v rozporu se školním vzděláváním. Ba naopak, doporučovala realizaci vzdělávání v moderních společnostech prostřednictvím školního vzdělávání jako vhodného nástroje pro zajištění deklarované plurality. Komise upozorňovala, že článek 2 není možné vnímat jako v rozporu s povinnou školní docházkou. Rovněž neshledala, že by německé úřady trváním na dodržování povinné školní docházky porušily právo matky na zajištění vzdělání v souladu s jejím náboženským přesvědčením, protože státní školy se musí vyhnout jakékoliv indoktrinaci dětí[32], která by mohla být považována za nerespektování náboženského a filozofického přesvědčení rodičů. Matka navíc mohla pro své dítě zvolit soukromou školu, která by názorově vyhovovala jejím přesvědčením, což se nakonec i stalo, protože syn byl pod dohledem opatrovníka zapsán k plnění povinné školní docházky v katolické škole. Komise taktéž nepovažovala přístup německých úřadů k rodině za příliš invazivní, dítě nebylo z rodiny odebráno, rodičům byla odebrána a delegována na opatrovníka pouze část jejich rodičovských práv souvisejících se školní docházkou. Z pohledu Komise tak byla použita pouze *„nezbytně nutná"* opatření, jejichž prostřednictvím bylo možné zajistit dodržování zákona. Zároveň Komise došla k závěru, že zájmy rodičů nemohou jít proti právu dítěte na vzdělávání, a tím de facto nadřadila práva dětí na vzdělávání nad práva rodičů vzdělávat je v souladu s jejich náboženským a filozofickým přesvědčením[33]. Rovněž se odvolávala na závěry německých úřadů, které došly na základě znaleckých posudků k závěru, že matka dítěti nemůže poskytnout adekvátní vzdělání (Leuffen v Germany, 1992). Nicméně nebylo uvedeno, jakým způsobem byla tato okolnost posuzována (viz Petrie, 1995). Předmětem stížnosti bylo i porušení práva na re-

30 Tyto deklarace vycházely z předchozích rozhodnutí Evropského soudu, viz například tzv. *Belgian Linguistic Case* (European Court, 1968) a *Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom* (European Court, 1982).

31 Tato deklarace vycházela z předchozího závěru Evropského soudu pro lidská práva: *Case of Kjeldsen* (European Court, 1976).

32 Nicméně Monk (2003) upozorňuje, že za indoktrinaci může být rodiči považováno i světské, liberální a pluralistické vzdělávání (Buss & Herman, 2003; Herman, 1997; Stevens, 2001).

33 Tato deklarace vycházela z dřívějších rozhodnutí Evropského soudu, viz například *Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom* (European Court, 1982).

spektování rodinného života, viz článek 8[34] *Úmluvy*, a práva na svobodu myšlení, svědomí a náboženského vyznání, viz článek 9[35] *Úmluvy*. Komise ani v těchto případech neshledala porušení zmíněných článků a de facto opět nadřadila právo dítěte na vzdělání nad výše zmíněná práva tím, že uvedla, že případné zásahy do zmíněných práv byly odůvodněné záměrem naplnit právo dítěte na jeho vzdělávání[36]. Ani v ostatních článcích (3, 6, 7, 13, 14 a 17) Komise neshledala *„žádné zjevné porušení práv a svobod stanovených v Úmluvě nebo jejích protokolech"* (Leuffen v Germany, 1992).

Kritický pohled na rozhodnutí Komise v případu Leuffenové proti Německu uvádí Daniel Monk ve své studii s názvem *Home Education: A Human Right?* z roku 2003 a její rozšířené variantě z roku 2015. Podle Monka (2003) Komise svým rozhodnutím de facto *„legitimizovala"* zákaz domácího vzdělávání v Německu a oslabila vnímání práva na domácí vzdělávání jako součást tzv. přirozených *„lidských práv"*[37] (Monk, 2003: 157). Z tohoto důvodu lze závěry Komise považovat za závažné s dalekosáhlými důsledky. Nicméně navzdory mnoha deklaracím a závěrům Komise jednoznačně nevysvětlila, jak z článku 2 *Úmluvy*, který jednoznačně ustanovuje právo na *„vzdělávání"*, vyvozuje, že toto právo *„ze své podstaty vyžaduje regulaci ze strany státu"* (viz Monk, 2003: 159). Monk se domnívá, že Komise při interpretaci pravděpodobně vycházela z premisy, že státy mají při zaručení tohoto práva sehrát pozitivní úlohu a poskytovat občanům potřebné vzdělávací služby. Tuto interpretaci ovšem Monk považuje za problematickou, protože v tomto případě by znění první věty bylo uvedeno bez negací a místo *„Nikomu nesmí být odepřeno prá-*

34 V článku 8 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod je pod názvem článku Právo na respektování soukromého a rodinného života uvedeno: (1) Každý má právo na respektování svého soukromého a rodinného života, obydlí a korespondence. (2) Státní orgán nemůže do výkonu tohoto práva zasahovat kromě případů, kdy je to v souladu se zákonem a nezbytné v demokratické společnosti v zájmu národní bezpečnosti, veřejné bezpečnosti, hospodářského blahobytu země, ochrany pořádku a předcházení zločinnosti, ochrany zdraví nebo morálky nebo ochrany práv a svobod jiných. (Úmluva, 1950, článek 8)

35 V článku 9 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod je pod názvem článku Svoboda myšlení, svědomí a náboženského vyznání uvedeno: (1) Každý má právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženského vyznání; toto právo zahrnuje svobodu změnit své náboženské vyznání nebo přesvědčení, jakož i svobodu projevovat své náboženské vyznání nebo přesvědčení sám nebo společně s jinými, ať veřejně nebo soukromě, bohoslužbou, vyučováním, prováděním náboženských úkonů a zachováváním obřadů. (2) Svoboda projevovat náboženské vyznání a přesvědčení může podléhat jen omezením, která jsou stanovena zákony a která jsou nezbytná v demokratické společnosti v zájmu veřejné bezpečnosti, ochrany veřejného pořádku, zdraví nebo morálky nebo ochrany práv a svobod jiných. (Úmluva, 1950, článek 9)

36 Právo na respektování soukromého a rodinného života patří podle Monka (2003) mezi tzv. *relativní (kvalifikovaná)* lidská práva, která je možné omezit zákonem, pokud to *Listina základních práv a svobod* nebo Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod připouští v případě jejich konfliktu s jinými právy. V tomto případě jsou upřednostňována práva, která mají „vyšší hodnotu".

37 Například v kontextu liberální demokracie je právo na volbu způsobu vzdělávání dětí vnímáno jako jedno ze základních rodičovských práv, což bylo rozhodnutím Komise vážně zpochybněno, viz Monk (2003).

vo na vzdělání" by bylo spíše použito znění: *„Každý má právo na vzdělávání"* (ibid.: 159). Skutečnost, že formulace byla *„zarámována negativně"*, podle Monka svědčí spíše o obavách států, že budou občané tyto vzdělávací služby po státech vymáhat. Jak upozorňuje Monk (2015), kritici závěrů Komise se naopak domnívají, že právo na domácí vzdělávání je přímo zakomponováno v první větě článku 2, stát má pouze dohlížet na dodržování tohoto práva tak, jak je tomu například ve Velké Británii, protože článek 2 mluví o právu na vzdělávání, ne o právu na školní docházku. Jako matoucí Monk (ibid.) vnímá skutečnost, *že byla zjišťována schopnost matky vzdělávat své dítě doma,* a to navzdory tomu, že *německé zákony domácí vzdělávání* prakticky neumožňují. Klade si otázku, proč Komise neuzavřela případ pouze na základě ujištění expertů, že matka není schopna své dítě sama vzdělávat. Pokud by dítě prokazatelně nemohla uspokojivě vzdělávat, a zároveň by byla jeho jedinou vzdělavatelkou, byl by tím jednoznačně porušen článek 2 Úmluvy a ostatní záležitosti by ztratily na relevanci. Pokud by ovšem státy chtěly ospravedlnit uzákonění povinné školní docházky jako jediného možného způsobu vzdělávání, m*ěly* by podle Monka (2003: 162) postupovat mírně odlišně. Především by měly tzv. *„rozšířit"* definici vzdělávání o socializaci a argumentovat tím, že za vzdělávání považuj*í* i pěstování *„sociálních dovedností a interpersonálního rozvoje"* dítěte. Zároveň by musely deklarovat, že takto definovaného vzdělávání lze uspokojivě dosáhnout pouze prostřednictvím školní docházky. Tím by se de facto změnilo *„právo dítěte na vzdělávání"* na *„právo dítěte na školní docházku"* (ibid.). Nicméně sám Monk uvádí, že i tento postup má svá úskalí, protože zatímco pro rozšíření definice vzdělávání o socializaci by pravděpodobně bylo možné najít mnoho argumentů, náročné by bylo dokázat, že domácím vzděláváním není možné dosáhnout standardů rozšířené definice vzdělávání, protože existuje řada studi*í, které t*oto již nyní vyvracejí (viz například Medlin, 2000). Za povšimnutíhodnou považuje Monk (ibid.) také skutečnost, že Komise v tomto případě argumentuje pouze individuálními právy dítěte na vzdělání, jako by vzdělávání bylo pouze *„privátním zájmem jednotlivce"*, neargumentuje případnými společenskými zájmy pro podporu školní docházky jako klíčové pro *„vštěpování liberálních demokratických hodnot tolerance a pluralismu"* (Monk, 2003: 163). V tomto případě se závěry Evropské komise v daném případě velmi liší od závěrů soudních sporů v *později projednávaných případech*.

Konrádovi proti Německu

Jedním z nejznámějších případů, který řešily německé soudy a následně i Evropský soud pro lidská práva ohledně domácího vzdělávání, byl případ rodiny Konrádových versus

Německo[38]. Konrádovi měli dvě děti a žili v silně věřící křesťanské komunitě ve městě Herbolzheim ve Spolkové zemi Bádensko-Württembersko, požádali o výjimku z plnění povinné školní docházky a umožnění domácího vzdělávání (European Court, 2006). Rodina se k tomuto kroku rozhodla z náboženských důvodů, nevyhovovala jim podoba sexuální výchovy ve škole, ale také nesouhlasili se seznamováním žáků s mytickými postavami typu čarodějnic, trpaslíků apod. Zároveň se rodiče obávali vzrůstajícího fyzického a psychického násilí ve školách. Ačkoli Ústava Spolkové země Bádensko-Württembersko v článku 14 § 1 deklaruje povinnou školní docházku a školský zákon dané spolkové země udává: *„Povinná školní docházka se vztahuje na všechny děti a mladistvé, kteří mají trvalý pobyt … v zemi Bádensko-Württembersko"* (Schulgesetz, 1983, GBl. S. 378, § 72 odst. 1), *v* § 76 zaměřeném na dodržování povinné školní docházky je v odst. 1 uvedeno, že za určitých okolností může být povolena výjimka z této povinnosti: *„… Povolení k udělení alternativní výuky místo školní docházky* může udělit pouze za výjimečných okolností školní inspektor" (ibid.).

I když školský zákon umožňuje udělení výjimky z povinné školní docházky v mimořádných případech, rodiči uváděné náboženské důvody nebyly školní inspekcí shledány za dostatečně relevantní pro udělení této výjimky (Čermáková, Obračajová, 2015). Následně se rodiče odvolali ke správnímu soudu ve Freiburgu, který v červenci 2001 stížnost rodičů zamítl s odůvodněním, že navzdory svobodě náboženského vyznání a právu vzdělávat děti v souladu s náboženským a filozofickým přesvědčením, což představuje i právo chránit děti od názorů, které rodiče považují za škodlivé, je tato svoboda limitovaná povinnou školní výukou. Soud došel k přesvědčení, že požadavek rodičů nechat své děti vyrůst v *„chráněné zóně"*[39] doma bez dalších vnějších vlivů nemůže mít přednost před povinnou školní docházkou, a to ani v tom případě, že vzdělávání, které dítě doma dosáhne, bude považováno za dostatečné. Soud došel k závěru, že zákon by nebyl naplněn, pokud by děti neměly kontakt s ostatními dětmi. Domnívá se totiž, že ve škole mají děti možnost setkávat se s dětmi z nejrůznějších prostředí, což jim umožňuje získat první zkušenosti se společností, ale také sociální kompetence. Soud také konstatoval, že povinná školní docházka rovněž posiluje zájmy dětí a slouží jako ochrana jejich osobních práv, protože vzhledem k jejich věku nemohou tyto děti předvídat důsledky rozhodnutí svých rodičů. Navíc dospěl k závěru, že právo rodičů na vzdělávání svých dětí není povinnou školní docházkou narušeno, protože rodiče mohou své děti vzdělávat před i po vyučování, stejně tak jako o víkendech. Kromě toho mají rodiče právo posílat

38 Většina informací uvedených o rodině Konrádových, není-li uvedeno jinak, pochází z protokolu k danému případu z Evropského soudu pro lidská práva, viz European Court, 2006.

39 European Court, 2006: 2.

své děti do konfesních škol, které mohou být více v souladu s jejich náboženským přesvědčením (European Court, 2006).

V červnu 2002 zamítl stížnost rodiny i odvolací orgán spolkové země Badensko-Württembergsko. Své rozhodnutí zdůvodnil tím, že rodiče sice mají právo vzdělávat své děti v souladu se svým náboženským přesvědčením, ale to neznamená, že mají nárok na výlučné vzdělávání svých dětí pouze na základě toho, že nesouhlasí s určitou částí školních osnov. Soud připomenul, že školy mají povinnost být nábožensky neutrální, aby chránily děti od vlivů, které by byly v rozporu s náboženským cítěním rodičů. Nicméně soud došel k závěru, že *„… svoboda náboženství neznamená svobodu neřešit případné konflikty mezi vědou a náboženstvím. „Mýtické postavy" jako trpaslíci nebo čarodějnice, které žadatelé považovali za reprezentanty okultismu, jsou postavami v pohádkách a dětských knihách, které jsou všem dětem dobře známé. Ve škole jsou představovány jako fiktivní postavy. Stát nepodporuje šíření pověr prostřednictvím škol."* (European Court, 2006: 3–4) Zároveň soud uvedl, že školy *„zastupují společnost a je v zájmu dětí, aby se staly součástí této společnosti … právo rodičů na vzdělávání svých dětí nemůže dojít tak daleko, aby zabránilo dětem v této zkušenosti."* (European Court, 2006: 3–4)

Rodina neuspěla s odvoláním ani u *Spolkového ústavního soudu*, který zamítl jejich stížnost s tím, že na základě analýzy dokumentů došel k přesvědčení, že rozhodnutí předchozích správních soudů nenarušila práva na svobodu náboženského vyznání. Deklaroval, že *„Rovnováha mezi právy žadatelů na jedné straně a povinností státu zajistit školní vzdělání na straně druhé nevyžaduje osvobození od povinné školní docházky."* (European Court, 2006: 4) Obdobně jako předchozí správní soudy svoje rozhodnutí odůvodňoval především tím, že stát má povinnost zajistit prostřednictvím vzdělávání nejen získání znalostí a dovedností potřebných pro život, ale také vychovat občany, kteří se účastní života v pluralitní a demokratické společnosti. Soud došel k závěru, že právě pravidelná školní docházka je účinným a efektivním prostředkem k dosažení tohoto cíle. Zásahy do práv rodičů z těchto důvodů soud hodnotil jako *„přiměřené vzhledem k obecnému zájmu společnosti zabránit vzniku paralelních společností založených na samostatných filozofických přesvědčeních"* (ibid.). Navíc soud uvedl, že rodiče mají právo své děti vzdělávat sami v době, kdy nejsou ve škole, a škola je nucena brát ohled na jejich náboženské přesvědčení (ibid.). Tím rodiče vyčerpali všechny možnosti odvolání se v rámci Německa.

Rodina se rozhodla podat stížnost k Evropskému soudu pro lidská práva s tím, že Německo porušuje její práva, která jsou daná zněním *Úmluvy*, respektive zněním článků 2, 8, 9 a 14 protokolu číslo 1 (European Court, 2006). Rodiče si stěžovali, že je porušeno především jejich právo vychovávat a vzdělávat své děti v souladu s jejich náboženským a filozofickým přesvědčením (článek 2 *Úmluvy*). Deklarovali, že je jejich povinností vzdělávat své děti v souladu s Biblí a křesťanskými hodnotami a že tuto povinnost nemohou jednoduše delegovat

na jinou osobu. Účast dětí na školní výuce považovali za vážné ohrožení jejich náboženského vzdělávání, a to zejména v otázkách týkajících se sexuální výchovy a výuky schopnosti koncentrovat se, což vnímali jako formu esoterického cvičení. Uvedli také, že vzhledem k tomu, že rodina patří ve státě k náboženské minoritě, neexistují soukromé školy, které by vyhovovaly jejich náboženskému přesvědčení (ibid.). Evropský soud posoudil situaci a došel k závěru obdobnému jako v případě *Leuffenové proti Německu*, a to že hlavním smyslem tohoto článku je právo na vzdělávání, které může být realizováno i formou povinné školní docházky. Zároveň zdůraznil, že německé úřady a soudy pečlivě zdůvodnily svoje rozhodnutí nepovolit domácí vzdělávání a jasně deklarovaly, že za cíl vzdělávání nepovažují pouze nabytí znalostí a dovedností, ale také získání sociálních dovedností a prvních zkušeností se společností, a že v tomto ohledu dospěly k názoru, že v domácím vzdělávání není možné docílit stejných standardů. Evropský soud také připomenul deklaraci Spolkového ústavního soudu, že obecným zájmem německého státu je zabránit nebezpečí vzniku paralelních společností založených na odlišných filozofických základech a podpořit integraci minorit do společnosti. Zároveň pozitivně hodnotil, že se německé soudy zabývaly otázkou, zda není školní docházka v konfliktu s přirozeným právem rodičů vzdělávat své děti v souladu s jejich filozofickým přesvědčením. I v tomto případě Evropský soud souhlasil se závěry předchozích německých soudů a dospěl k závěru, že rodiče mohou realizovat své přirozené právo na vzdělávání svých dětí v době mimo pravidelnou školní výuku (tj. před školou, po škole, o víkendech apod.). Vyjádřil souhlas se závěrem správního soudu, který se domnívá, že ač jsou spolustěžovatelé také děti, je potřeba si uvědomit, že tyto děti vzhledem ke svému nízkému věku nejsou schopny udělat autonomní rozhodnutí nezávisle na postojích svých rodičů, a navíc nejsou schopné dohlédnout důsledky rozhodnutí svých rodičů v otázce týkající se domácího vzdělávání. Z tohoto důvodu soud došel k závěru, že článek 2 protokolu 1 *Úmluvy* není možné bezpodmínečně nutně vykládat jako právo na domácí vzdělávání (Čermáková, Obračajová, 2015).

Rodina Konrádových se odvolávala také na články 8, 9 a 14[40] *Úmluvy*. Nicméně Evropský soud ani v těchto případech neshledal, že by daná ustanovení byla v konfliktu s rozhodnutími německých soudů. Zabýval se i otázkou možné diskriminace v rámci dané spolkové republiky, respektive zjišťoval, zda nebylo domácí vzdělávání povoleno z náboženských důvodů jiné rodině v dané spolkové zemi. V tomto ohledu nezjistil žádné pochybení a přístup školní inspekce hodnotil jako konzistentní (Čermáková, Obračajová, 2015).

V případě rodiny Konrádových Komise v mnoha ohledech zopakovala závěry roz-

40 Zákaz diskriminace: Užívání práv a svobod přiznaných touto Úmluvou musí být zajištěno bez diskriminace založené na jakémkoli důvodu, jako je pohlaví, rasa, barva pleti, jazyk, náboženství, politické nebo jiné smýšlení, národnostní nebo sociální původ, příslušnost k národnostní menšině, majetek, rod nebo jiné postavení. (Úmluva, 1950, článek 14)

hodnutí uvedené v případě *Leuffenové proti Německu*. Bylo však možné identifikovat i řadu podstatných posunů v interpretacích legislativních a soudních dokumentů. Například soudy došly k závěru, že právo rodičů na vzdělávání dětí v souladu s jejich náboženským a filozofickým přesvědčením není možné chápat jako výhradní právo na vzdělávání a za důvod k osvobození od povinné školní docházky, ale jako právo rodičů, které je sice potřeba respektovat, ale je limitováno povinnou školní docházkou. Rodiče mohou toto právo realizovat nad rámec školní docházky (tj. před a po škole, o víkendech, prázdninách apod.), případně dítě poslat do soukromé školy, která bude odpovídat jejich náboženským a filozofickým přesvědčením. Franz Reimer[41], který se věnuje problematice povinné školní docházky jako občanské povinnosti v konfliktu s právem na individuální domácí vzdělávání, ve svém článku s názvem *School attendance as a civic duty v. home education as a human right* (Reiner, 2010: 13) uvádí, že tyto interpretace zní mírně *„cynicky"* a de facto ospravedlňují omezení práv a svobod poukazováním na to, že část z nich i po omezení zbyde.

Zatímco v případě Leuffenové se soudy zabývaly neschopností matky poskytnout dítěti vhodné vzdělávání a skutečností, že bude ohrožen přístup dítěte k univerzitnímu vzdělávání a výkonu profese, v případu Konrádových se již velmi intenzivně argumentovalo tzv. rozšířenou definicí vzdělávání, respektive se uvádělo, že škola je de facto první zkušeností dítěte se společností, místem, kde může dítě získat potřebné sociální kompetence a výchovu k aktivnímu občanství v pluralitní společnosti. Zároveň soudy deklarovaly, že těchto cílů nelze dosáhnout v adekvátní míře prostřednictvím domácího vzdělávání. Docházku dítěte do školy soudy zároveň vnímaly jako ochranu jeho osobních práv dítěte před zájmy jeho rodičů.

Další významnou změnou bylo, že ve prospěch školního vzdělávání nebylo argumentováno pouze privátními zájmy dítěte (viz Monk, 2003), ale i obecnými zájmy společnosti. Školní vzdělávání mělo sloužit jako prevence vzniku paralelních společností založených na odlišných náboženských a filozofických přesvědčeních a jako nástroj pro integraci menšin do společnosti.

Wunderlichovi proti Německu

K Evropskému soudu pro lidská práva se dostal i případ Wunderlichových[42], rodičů, kteří dlouhodobě[43] odmítali posílat svoje čtyři děti do školy a místo toho provozovali domá-

41 Franz Reimer studoval na univerzitě v Bonnu, Oxfordu a ve Freiburgu. Učí ústavní a správní právo na Gießen University.

42 Většina informací uvedených o rodině Wunderlichových, není-li uvedeno jinak, pochází z protokolu k danému případu z Evropského soudu pro lidská práva, viz European Court, 2019.

43 Zpočátku se jednalo o nejstarší dceru, která měla v roce 2005 nastoupit povinnou školní docházku, následně byly doma vzdělávány i další děti.

cí vzdělávání. V průběhu let bylo proti Wunderlichovým vedeno několik trestních řízení za nedodržování zákona o povinné školní docházce. I když rodiče vždy přijali rozhodnutí těchto řízení a pravidelně platili správní pokuty, které z nich plynuly, své chování nezměnili a své děti do školy i nadále neposílali. Následně se rodina na čas přestěhovala do zahraničí. V roce 2011 se rodina vrátila zpět do Německa a rodiče pokračovali v domácím vzdělávání svých dětí. V roce 2012 státní školský úřad (*Staatliches Schulamt*) o této situaci informoval soud pro rodinné záležitosti v Darmstadtu. V písemné výpovědi uvedl, že manželé Wunderlichovi úmyslně a trvale odmítají posílat své děti do školy, čímž ohrožují nejlepší zájmy svých dětí, které kvůli této skutečnosti vyrůstají v *„paralelním světě"* a bez kontaktu se svými vrstevníky (European Court, 2019). Soud v Darmstadtu se začal tímto případem zabývat a shromažďoval výpovědi svědků včetně samotných rodičů a jejich dětí. Rodiče při jednom z ústních jednání u soudu uvedli, že své chování nezmění a navzdory všem státním sankcím budou i nadále pokračovat v domácím vzdělávání. Soud došel k závěru, že rodiče svým jednáním porušují článek 67 školského zákona (*Hessisches Schulgesetz*), ale také zneužívají svoji rodičovskou autoritu, protože tímto jednáním omezují možnost dětí stát se součástí komunity a získat potřebné sociální dovednosti, jako je tolerance, asertivita a schopnost učit se prosazovat své vlastní přesvědčení proti většinovým názorům (European Court, 2019). Následně soud rozhodl o omezení některých rodičovských práv, a to práva rozhodovat o místě bydliště svých dětí a jejich školních záležitostech, a převedl tato práva na úřad péče o děti a mládež. Zároveň rodičům nařídil, aby děti předali úřadu péče o děti a mládež, aby bylo zajištěno dodržování povinné školní docházky. Své rozhodnutí soud zdůraznil tím, že nenašel žádná méně přísná opatření, kterými by vynutil respektování zákona. Wunderlichovi se proti rozhodnutí tohoto soudu odvolali.

Na konci roku 2012 proběhlo několik pokusů ze strany odpovědných orgánů identifikovat úroveň školních dovedností dětí s cílem stanovit vhodný ročník studia, vždy však neúspěšně, protože rodiče (a děti) hodnocení odmítali. Na jaře 2013 odvolací soud ve Frankfurtu nad Mohanem zamítl odvolání rodičů. Své rozhodnutí odůvodnil tím, že vzdělání, kterého se dětem dostává, nelze považovat za dostatečnou kompenzaci vzdělávání, kterého by se dětem dostalo ve škole, protože pět hodin vzdělávání denně (včetně pauzy na oběd)[44] nemůže být dostačující k rozvoji jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Upozornil také, že děti nenavštěvují žádné sportovní kluby, hudební kroužky apod., a jsou tak v určité izolaci od ostatních dětí. Je tedy odůvodněné se obávat, že jednání rodičů není v souladu s nejlepšími zájmy jejich dětí. Navíc se soud pozastavil nad skutečností, že děti stále nenavštěvují školu, i když výkon soudního rozhodnutí předchozího

44 V průběhu řízení byly získávány informace i od dětí, které uváděly, že je učila jejich matka a učení začínalo zpravidla v 10 hodin ráno a trvalo až do 15 hodin, s přestávkou na oběd.

soudu nebyl pozastaven či zrušen (European Court, 2019). Děti nenastoupily do školy ani poté. Následně byly na konci srpna za asistence policie děti odebrány z rodiny a umístěny do péče orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Na začátku školního roku 2013/2014 proběhlo pod dohledem tohoto úřadu hodnocení úrovně jejich školních dovedností. Výsledky byly shledány jako dostatečné. Zároveň rodiče pod tlakem událostí souhlasili s dohledem na dodržování povinné školní docházky. Po třech týdnech strávených v péči OSPOD se děti vrátily zpět do rodiny. Od září 2013 do května 2014 rodiče dohlíželi na dodržování povinné školní docházky. Poté děti opět přestaly chodit do školy, na což školský úřad zareagoval trestním oznámením. Navzdory tomu soud ve Frankfurtu v průběhu řízení nařídil předběžné opatření, kterým převedl některá rodičovská práva (právo na místo pobytu dětí) zpět na rodiče. Svoje rozhodnutí odůvodnil tím, že by bylo možné vymáhat povinnou školní docházku pouze prostřednictvím trvalého odebrání dětí z rodiny, což soud nepovažoval za přiměřený postup, protože tato skutečnost by děti ohrozila více než samotné domácí vzdělávání. Navíc bylo zřejmé, že děti nejsou drženy mimo školu proti své vůli a že výsledky domácího vzdělávání jsou uspokojivé. Soud však zdůraznil, že toto rozhodnutí nemůže být chápáno jako povolení k domácímu vzdělávání, protože v rámci podaného trestního řízení rodičům hrozí trest odnětí svobody v délce až šesti měsíců (ibid.).

Na jaře 2015 podali rodiče stížnost k Evropskému soudu pro lidská práva, ve které upozorňovali na porušení článku 8 *Úmluvy*[45] ze strany německých orgánů (Úmluva, 1950). Předmětem stížnosti bylo rozhodnutí německých orgánů dočasně odebrat část jejich rodičovských práv a převést je na úřad péče o děti a mládež spolu se stížností na násilné odebrání a přemístění dětí na dobu tří týdnů do péče orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Evropský soud v souladu se všemi stranami řízení došel k závěru, že částečné odnětí rodičovských práv a jejich převod na úřad péče o děti a mládež, stejně tak jako dočasné odebrání dětí z jejich domova, opravdu představuje zásahy do práv rodičů uvedených v článku 8 *Úmluvy*. Nicméně deklaroval, že takové zásahy lze v některých případech považovat za odůvodnitelné, sledují-li legitimní cíle a existují-li relevantní a dostatečné důvody, což v tomto případě bylo naplněno tím, že vláda se tímto způsobem snažila o ochranu zdraví, práv a svobody doma vzdělávaných dětí. Práva dítěte soud nadřadil právům rodičů (Monk, 2003). Soudní dvůr shledal obavy německých orgánů o děti za přiměřené, navíc poté, co proběhlo hodnocení dětí a odpovědné orgány byly ujištěny, že děti dosahují uspokojivých výsledků a zároveň se rodiče zavázali, že je budou posílat do školy, byly děti bezodkladně navráceny zpět do rodiny. Dočasné odebrání ro-

45 Respektive: Práva na respektování rodinného a soukromého života (Úmluva, 1950).

dičovských práv tak netrvalo déle, než bylo nutné, a následovalo až po řadě předchozích méně invazivních opatření, která ovšem neměla dostatečný efekt (Úmluva, 1950). Soud ocenil přístup německých orgánů, které se snažily dosáhnout přiměřené rovnováhy mezi nejlepšími zájmy dětí a zájmy jejich rodičů. Evropský soud tak došel k rozhodnutí, že ze strany německých orgánů nedošlo k porušení článku 8 *Úmluvy*. Zároveň uvedl, že snaha o zajištění integrace dětí do společnosti je relevantním důvodem pro vymáhání povinné školní docházky (European Court, 2019). Proti tomuto rozhodnutí Evropského soudu, které bylo vyneseno na začátku roku 2019, se rodiče odvolali k Velkému senátu Evropského soudu pro lidská práva (*Grand Chamber of the European Court of Human Rights*).

V červenci 2019 soud v Darmstadtu rozhodl, že péče o nejmladší školou povinné děti i nadále zůstane v rukou jejich rodičů, a to navzdory tomu, že nenavštěvují školu a jsou vzdělávány doma. Samotné děti před rozhodnutím soudu napsali soudci osobní dopis. V něm mimo jiné zmiňují: *„Nejsem připraven chodit do školy jednoduše proto, že si němečtí soudci neumí představit, že bych mohl být vzděláván jiným způsobem"*, případně: *„Chci jen žít a učit se v míru se svou rodinou bez neustálého strachu z oddělení, jako tomu bylo v roce 2009 a 2013"* (ADF International, 2019). V červenci 2019 Velký senát Evropského soudu pro lidská práva žádost Wunderlichových proti Německu zamítl, tím je předchozí rozhodnutí Evropského soudu považováno za definitivní a konečné.

Oproti předchozím soudním sporům byl případ Wunderlichových mírně odlišný v tom, že soudci nakonec domácí vzdělávání de facto povolili s tím, že došli k závěru, že školní docházky dětí by bylo možné docílit pouze odebráním dětí z rodiny, což považovali za více ohrožující zásah do života dětí než samotné domácí vzdělávání, v rámci něhož děti dosahovaly uspokojivých výsledků a de facto si tento způsob vzdělávání přály.

Polsko

Na rozdíl od situace v Německu, je v Polsku domácí vzdělávání[46] legální alternativou. Tato možnost byla explicitně zmíněna již v prvním „postkomunistickém" školském zákoně o systému vzdělávání (Ustawa, 425/1991; Hána, Kostelecká, 2019), který vešel v platnost v roce 1991. Od samého počátku ovšem panovala nespokojenost rodičů doma vzdělávaných dětí, případně těch, kteří o domácím vzdělávání svých dětí uvažovali, s tím, jak je tento způsob vzdělávání právně ošetřen. Legislativní úprava tohoto způsobu vzdělávání má totiž v Polsku svá úskalí, která jsou do značné míry způsobena vnímanou diskrepancí

46 Nicméně v polské legislativě se nepracuje s termínem *domácí vzdělávání*, tento způsob vzdělávání je označován jako vzdělávání *mimo školu (poza szkołą)*, viz Ustawa, 425/1991.

jak domácích právních dokumentů (Ústava versus zákonné právní dokumenty), tak právních předpisů mezinárodního práva, které Polsko ratifikovalo (Paciorkowski, 2014; Hána, Kostelecká, 2019). Podle Paciorkowského (2014) je pro pochopení specifik polského systému vzdělávání potřeba rozlišovat mezi široce daným konceptem povinného vzdělávání, který je dán Ústavou (Konstytucja, 1997) deklarující právo, ale i povinnost vzdělávání dětí a mládeže do 18 let jejich věku[47], a užším konceptem povinné školní docházky, který definuje školský zákon[48]. Někteří tento legislativní stav interpretují tak, že Polsko je de jure zemí s povinným vzděláváním, ne povinnou školní docházkou. Povinnou školní docházku pak vnímají „pouze" jako jeden z možných způsobů plnění povinného vzdělávání, který explicitně definuje zákon o systému vzdělávání. Domácí vzdělávání je v tomto kontextu jiným způsobem plnění Ústavou daného povinného vzdělávání, na které rodiče mají plné právo.

Předmětem diskuzí a sporů je i otázka prioritního práva na volbu způsobu vzdělávání dětí, především otázka, zda toto právo mají rodiče, či stát zastoupený řediteli škol. Zastánci domácího vzdělávání upozorňují na určitý rozpor ve stávajících právních dokumentech, respektive poukazují na skutečnost, že zatímco Všeobecná deklarace lidských práv připisuje rodičům právo přednostně volit druh vzdělávání svých dětí, školský zákon staví rodiče do podřízeného postavení vůči ředitelům škol, kteří mají dle stávajícího znění zákona pravomoc rozhodovat o tom, zda rodičům na jejich žádost domácí vzdělávání povolí, viz: *„Na žádost rodičů dítěte může ředitel školy povolit plnění školní povinnosti mimo školu."* (Ustawa, 425/1991)

V neposlední řadě v Polsku vznikaly spory ohledně výkladu mnohdy nejednoznačného školského zákona, který v původním znění z roku 1991 nespecifikoval požadavky, které musí rodič naplnit, aby bylo domácí vzdělávání ředitelem povoleno. Zákon také nedefinoval, pod patronací kterých škol může domácí vzdělávání probíhat (má se jednat pouze o spádové školy či pouze o veřejné školy…). Všechny tyto diskuze a spory vedly v průběhu času k postupnému upřesňování části školského zákona týkající se domácího vzdělávání. Stížnostmi rodičů, kteří chtěli vzdělávat své děti doma, se v Polsku zabývali i ombudsmani: veřejný ochránce práv (*rzecznik praw obywatelskich*) a ochránce práv dětí (*rzecznik praw dziecka*), kteří na tato všechna úskalí právní úpravy domácího vzdělávání poukazovali a vyzvali ministra školství k nápravě situace.

47 „Každý má právo na vzdělávání. Vzdělávání je do 18 let života povinné. Způsob plnění školní povinnosti upravuje zákon." (Konstytucja, 1997, článek 70, odst. 1, cit. dle Hána, Kostelecká, 2019).

48 Podrobněji viz Hána, Kostelecká (2019).

Stanovisko ochránců práv

Ombudsmani ve společném dopise[49] z ledna 2007 vyzvali ministra školství, aby podnikl kroky, které by vedly k zajištění rovných vzdělávacích příležitostí dětí, jejichž rodiče si přejí, aby plnily svoji školní povinnost formou domácího vzdělávání, protože došli k přesvědčení, že se stávající právní úprava domácího vzdělávání neslučuje jak se (1) zněním polské Ústavy, tak se (2) zněním Polskem ratifikovaných právních předpisů mezinárodního práva, především Všeobecné deklarace lidských práv a svobod (viz Polaszek, 2011). Podle ombudsmanů je právní úprava domácího vzdělávání v konfliktu s tou části Ústavy, která v článku 48 deklaruje právo rodičů vychovávat své děti v souladu s vlastním přesvědčením, což lze vykládat jako právo na prvenství při rozhodování o způsobu jejich vzdělávání, protože volba obsahu vzdělávání jde ruku v ruce s volbou způsobu, forem a metod vzdělávání (viz dopis z 16. ledna 2007, cit. dle Polaszek, 2011). Podle názoru ombudsmanů je mylné předpokládat, že je školní vzdělávání natolik neutrální, že povinnost chodit do školy neporušuje právo rodičů vzdělávat své děti podle svého vlastního přesvědčení (ibid.). Navíc, podle zmíněných ombudsmanů, je právní úprava domácího vzdělávání v rozporu i se zněním Všeobecné deklarace lidských práv a svobod, kterou Polsko ratifikovalo. Upozornili na možný konflikt především s článkem 26, bodem 3 deklarace, kde se uvádí: *„Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti."* Jedná se tedy o další právní předpis po polské Ústavě, který *„upřednostňuje rodiče při rozhodování o vzdělávání svých dětí"* (viz Polaszek, 2011: 62–63). A to vše v situaci, kdy o povolení domácího vzdělávání dle znění školského zákona rozhodují ředitelé škol, ve kterých jsou děti zapsány k plnění školní povinnosti, navíc, podle konsolidovaného znění zákona, který vešel v platnost v roce 2004, pouze ředitelé místně příslušných spádových škol[50] (Ustawa, 256/2004). Přitom školský zákon v dané době ani nestanovoval kritéria, na jejichž základě by se ředitelé měli rozhodovat. Jejich rozhodnutí tak bylo plně v jejich kompetenci, což mohlo vést k situaci, že pokud ředitelé škol žádosti rodičů nevyhoví a domácí vzdělávání nepovolí, je možné toto rozhodnutí považovat za diskriminační (Polaszek, 2011).

49 Dopis z 16. ledna 2007 (Pismo z dnia 16 stycznia 2007 r., opatrzone sygnaturą ZBA-500–3/07/KB, viz Polaszek 2011).

50 V tomto ohledu sice došlo k upřesnění situace, byli explicitně definováni ředitelé škol, kteří mohli povolit domácí vzdělávání, nicméně vzhledem ke znění školského zákona z roku 1991 došlo v tomto ohledu (přechodně) k určitému zpřísnění, která spočívalo ve významném omezení počtu škol, jejichž ředitelé mohli domácí vzdělávání povolit.

Rodiče versus ředitelka školy

Nejasná situace ohledně legislativy domácího vzdělávání vedla k několika sporům, například k soudnímu sporu rodiny, která měla zájem učit děti doma, s ředitelkou školy. Tento spor se dostal až před Nejvyšší soud ve Varšavě (Paciorkowski, 2014). Podle Paciorkowského (2014) spor začal v roce 2007, kdy rodiče dítěte požádali ředitelku místně příslušné školy o povolení domácího vzdělávání a stanovení podmínek, za kterých může být tento způsob vzdělávání realizován. Ředitelka dotazované školy možnost domácího vzdělávání zamítla. Rodiče podali další žádost, ve které podrobně specifikovali důvody pro domácí vzdělávání. Na tuto druhou doplněnou žádost ředitelka školy již nereagovala. Rodiče se rozhodli podat žalobu na nečinnost správního orgánu oblastnímu soudu. Ten stížnost rodičů zamítl z procedurálních důvodů s odůvodněním, že rozhodnutí ředitele školy o povolení domácího vzdělávání nemá povahu administrativního rozhodnutí, ani se nejedná o specifický akt nebo jinou činnost veřejné správy, takže se na něj nemůže uplatňovat stížnost pro nečinnost správních úřadů. Věcnou stránku sporu soud neřešil. Rodiče s rozhodnutím obvodního soudu nesouhlasili a podali kasační stížnost k Nejvyššímu správnímu soudu ve Varšavě. Tento soud zaujal k případu úplně opačné stanovisko, zrušil rozhodnutí obvodního soudu a vrátil případ k přezkoumání. V odůvodnění rozsudku uvedl, že *„… rozhodnutí ředitele školy je považováno za správní akt,* a je proto možno podat stížnost pro nečinnost …“ (Rozhodnutí nejvyššího soudu z 11. září 2009, Case No. I OSK 1077/08, cit. z Paciorkowski, 2014). Tím de facto potvrdil oprávnění rodičů stěžovat si na nečinnost ředitelky školy, jejíž rozhodnutí lze považovat za *správní akt*. Zároveň tím potvrdil domněnky kritiků, že legislativní ukotvení domácího vzdělávání má vážná úskalí, je doprovázeno nejasnostmi a je nezbytná jeho úprava.

Shrnutí a závěr

Popisované spory nejsou výčtem všech možných sporů a konfliktů, ke kterým v důsledku legislativního (ne)ukotvení domácího vzdělávání v daných zemích dochází, jsou však ukázkou možných a často i typických konfliktů mezi rodiči a státem, který se v některých z uvedených případů staví do role obhájce širších společenských zájmů oproti individuálním zájmům rodičů, jindy do role zastánce práv dítěte oproti individuálním právům rodičů.

Analýza situace v Německu ukázala, že domácí vzdělávání zde de facto není možné[51].

51 Přesto některé zdroje hovoří o tom, že je v Německu doma vzděláváno cca 600 až 1000 dětí (Spiegler, 2015).

Němečtí státní představitelé zdůrazňují, že jakékoli diskuse o celostátním uzákonění tohoto způsobu vzdělávání nebudou i nadále zařazovány do vládní agendy (Koons, 2010). Upozorňují, že legálně může domácí vzdělávání probíhat pouze ve výjimečných případech a za velmi specifických okolností (například jedná-li se o dlouhodobě nemocné dítě, dítě rodičů, jejichž práce předpokládá časté stěhování rodiny, dítě zahraničních pracovníků, kteří v zemi pobývají krátkodobě[52] apod.) – viz Blok a Karsten (2011). Přitom udělování těchto výjimek je v kompetenci jednotlivých spolkových zemí. Je však potřeba zdůraznit, že i v těchto státem respektovaných případech musí být vzdělávání zpravidla poskytováno učitelem školy[53], ve které je dítě zapsáno k plnění povinné školní docházky, a v souladu s pravidly hodnocení výsledků vzdělávání (European Commission, 2018b). Výjimkou je v tomto ohledu pouze vzdělávání dětí zahraničních pracovníků s krátkodobým pobytem v zemi a vzdělávání dětí zahraničních pracovníků amerických vojenských základen (Petrie, 2001). V případě, že rodiče nedohlížejí na dodržování povinné školní docházky, mohou jim příslušné soudy udělit pokuty, hrozit odnětím svobody či odebráním části rodičovských práv, přičemž výše trestu se mírně liší v jednotlivých spolkových zemích (Spiegler, 2003, cit. dle Hána, Kostelecká, 2019). V roce 2000 byly jako protiváhy vládní politice založeny dvě celostátní zájmové organizace *Initiative für Selbstbestimmtes Lernen* a *Schulunterricht zu Hause*[54] sdružující rodiny, jejichž cílem je uzákonění možností domácího vzdělávání a rodinných škol (Spiegler, 2003).

Reimer (2010) upozorňuje, že navzdory striktnímu přístupu k domácímu vzdělávání lze Německo považovat za pluralitní zemi, jejíž legislativní systém je vytvořen tak, aby tuto pluralitu chránil. Ovšem výsledky soudních sporů podle Reimera (2010) ukazují, jak důležité je pro stát dodržování povinné školní docházky. V tomto ohledu jako by některá další práva a povinnosti ustupovaly do pozadí (ibid.). Například navzdory tomu, že se Ústava zmiňuje o *přirozeném právu* a povinnosti rodičů vychovávat své děti (a někteří rodiče toto právo nechtějí delegovat na jinou osobu), různé soudy opakovaně docházely k závěru, že toto není možné chápat jako výhradní právo rodičů na vzdělávání svých dětí, nýbrž jako právo limitované povinnou školní docházkou. Rodiče sice mají právo a zároveň povinnost své děti vzdělávat, ale musí se tak dít při respektu k existenci školní docházky, fakticky tedy po vyučování, o víkendech apod. Reimer (2010) tento přístup kritizuje s odůvodněním, že nelze ospravedlnit odebrání části práva poukazováním na jeho zbytek.

Obdobně je tomu v případě vzdělání dětí v souladu s náboženským a filozofickým přesvědčením jejich rodičů. Německý stát sice zaručuje náboženské svobody a právo

52 Také děti zahraničních zaměstnanců amerických vojenských základen, na které se nevztahují německé zákony (Petrie, 2001).

53 Učitel obvykle dochází dvakrát až třikrát týdně domů k rodině. Stát tak de facto zajišťuje i vzdělávání těchto dětí (Blok, Karsten, 2011).

54 Vedle mnoha regionálně a lokálně orientovaných, viz Homeschool World (2016).

na toto vzdělávání, ale i toto právo je dle interpretace soudů limitováno povinnou školní docházkou. Zároveň rodiče mají možnost zvolit pro své dítě některou ze soukromých škol. Reimer (2010) se však domnívá, že *„právo zakládat soukromé školy … nemůže odůvodnit zákaz domácího vzdělávání"*, protože by tímto ústavní právo záviselo spíše na rozhodnutí státu (např. povolit zakládání soukromých škol) než na vůli jednotlivců. Rovněž sice rodiče mohou své děti posílat do státních škol, které by měly striktně respektovat náboženskou neutralitu (ibid.), nicméně je otázka, zda lze tohoto stavu docílit, protože, jak upozorňuje Monk (2003), za indoktrinaci lze považovat i světské, liberální a pluralistické vzdělávání.

Je zjevné, že významnou roli v problematice domácího vzdělávání v Německu sehrály závěry Spolkového ústavního soudu, který například v kauze Konrádových interpretoval znění některých legislativních předpisů a definoval základní cíle vzdělávání, kterými není pouze nabytí vědomostí a dovedností, ale také výchova občanů, kteří se budou účastnit života v pluralitní a demokratické společnosti, čímž se má zabránit vzniku paralelních společností založených na odlišných filozofických přesvědčeních. Na závěry tohoto soudu se odvolávaly další soudy různých instancí. Například soudce Becker z okresního soudu ve státě Hesensko, který řešil kauzu Dudkových[55], 22. července 2008 uvedl ve shodě s Ústavním soudem, že vzdělávání není *„jen předávání znalostí a dovedností"*, ale že veřejné školy *„slouží jako vhodný a nezbytný nástroj"* k výchově odpovědných občanů, kteří se budou odpovědně účastnit budování pluralitní společnosti, a povinná školní docházka je nezbytná pro rozvoj *„sociálních kompetencí ve vztahu k lidem, kteří myslí jinak"*, a k praktikování tolerance, čímž *„splňuje obecný cíl integrace"* (HSLDA, 2019). Navíc Becker deklaroval, že nelze považovat za samozřejmé pouze to, že většina populace nemarginalizuje náboženské a ideologické menšiny, ale je také potřeba vyžadovat, aby se menšiny nemarginalizovaly samy a aby se neuzavřely dialogům s lidmi různých názorů a víry. Široká veřejnost má podle Beckera oprávněné právo bojovat proti rozvoji jakýchkoliv náboženských nebo jiných ideologicky motivovaných paralelních společností. Tato vyjádření vyznívají trochu paradoxně, protože pluralistické společnosti má být de facto dosahováno určitým omezováním osobních svobod. Nicméně je otázka, zda opravdu můžeme rodiny, které vzdělávají své děti doma, považovat za potenciální základ vzniku paralelních společností, které by se mohly izolovat od ostatních a staly by se hrozbou pro demokracii. HSLDA[56] (2019) se domnívá, že nikoliv. Rodiny, které vzdělávají děti doma, doporučuje naopak vnímat jako určitou sociální skupinu. Děti z takových rodin se navíc dle výsledků výzkumů zapojují do ob-

55 Dudkovi byli soudcem Beckerem odsouzeni na 90 dní za domácí vzdělávání svých dětí. Odvolací soud toto rozhodnutí z procesních důvodů zrušil (HSLDA, 2019).

56 *Home School Legal Defense Association (HSLDA)* je nezisková organizace na podporu a prosazování práva rodičů na domácí vzdělávání.

čanských institucí svobodných demokratických společností mnohem aktivněji než jejich vrstevníci. Zpráva HSLDA navíc dodává: *„Zkušenosti mnoha zemí z celého světa ukazují, že domácí vzdělávání podporuje pluralitní demokracii a nepředstavuje hrozbu pro společnost."* (HSLDA, 2019) Také Reimer (2010) považuje argumentaci obavou o vznik paralelních společností za nevhodnou, i když z mírně odlišného důvodu. Domnívá se totiž, že základní práva a svobody zaručují lidem žít různými způsoby, a to dokonce i odděleně od společnosti. Podle Reimera (2010: 12): *„Strach z rozpadu společnosti nemůže být hlavním aspektem při interpretaci ústavních práv."* Navzdory tomu někteří akademici upozorňují, že určitá obava o integraci doma vzdělávaných dětí minorit je na místě, protože úspěšná integrace do společnosti (mimo jiné) závisí na určité míře shodnosti hodnot a zájmů[57] (Hoëm, 1978). Naproti tomu Lubienski (2003) ve své kritice domácího vzdělávání připouští, že většina tvrzení, že domácí vzdělávání brání úspěšné socializaci do společnosti, je přehnaná[58].

Někteří z rodičů, kteří získali pocit, že přístup německých úřadů a soudů k domácímu vzdělávání není v souladu s *Úmluvou o ochraně lidských práv*, respektive některými jejími články (2, 8, 9, 14), nenašli zastání ani u Evropského soudu pro lidská práva, který v jednání německých úřadů a soudů neshledal porušení zmíněných článků. Dle vyjádření Evropského soudu není povinná školní docházka v konfliktu s články Úmluvy, je pouze jedním ze způsobů, jak lze právo na vzdělávání státem zajistit. Přitom je potřeba považovat za prvořadé respektování práv dítěte na jeho zdravý vývoj, čímž se podle Monka (2004) tiše předpokládá, *že pouhé navštěvování školy* je samo o sobě dobrá věc, nezbytná pro zdravý vývoj dítěte, na což existuje pouze málo důkazů a explicitně zaměřených výzkumů, které by tyto domněnky potvrdily. Skutečnost, že Evropský soud pro lidská práva rozhodl ve všech případech soudních sporů ohledně domácího vzdělávání proti zájmům rodičů, vedla k tomu, že řada rodičů upřednostnila emigraci do země se vstřícnější legislativní politikou, než by podstupovala vleklé soudní spory (Hána, Kostelecká, 2019).

Reimer (2010) vidí paralelu mezi situací s domácím vzděláváním v Německu a *Böckenfördovým dilematem*[59], které zní: *„Liberální sekularizovaný stát stojí na předpokladech, které sám nemůže zaručit.*[60]*"* (Böckenförde, 1967) Böckenförde se prostřednictvím tohoto

57 Beck (2015) došel k závěru, že rodiny, které učí děti doma z náboženských důvodů, což je podle Spieglera (2004) nejvíce rostoucí skupina se zájmem o domácí vzdělávání v zemi, mají vyšší tendenci podceňovat význam sociální integrace a inklinovat k vytváření silnějších vazeb v rámci svých subkultur.

58 Lubienski (2003) ve své kritice domácího vzdělávání dochází k závěru, že tento způsob vzdělávání zesiluje výhody a nevýhody základních charakteristik studentů.

59 Ernst-Wolfgang Böckenförde byl soudce německého spolkového ústavního soudu, ale také profesor na univerzitě ve Freiburgu a autor řady odborných knih a článků zabývajících se právní a ústavní teorií, politickou filozofií a katolickým politickým myšlením.

60 V originále: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann."

výroku snažil poukázat na mnohdy rozporuplné postavení, do kterého se dostávají novodobé liberální sekulární státy. Mají-li být věrné svým liberálním hodnotám, musí naplňovat některé základní premisy, například zajistit svobodu svým občanům a udržovat ji prostřednictvím vnitřních regulačních mechanismů. Tyto mechanismy by však měly být založeny na morálních hodnotách a normách akceptovaných občany, ale také na určité homogenitě takových norem a hodnot ve společnosti jako celku. Přijetí takových hodnot a norem občany však stát nemůže zaručit bez pomoci donucovacích prostředků a autoritativních nařízení, čímž stát popírá liberální hodnoty a svobody jedinců ustupují do pozadí. Reimer (2010: 13, 14) upozorňuje, že se v tomto kontextu velmi přísné omezování domácího vzdělávání jeví jako velmi kontraproduktivní. Strach ze vzniku *„paralelních společností"* podle Reimera vhání úředníky a soudy do pokušení vzdát se části deklarovaných liberálních hodnot a ohrozit tak základní principy liberální společnosti. Podle Reimera Německo tímto způsobem de facto *„zrazuje"* principy liberálního státu a *„obětuje"* svobody jednotlivců v zájmu jejich integrace do společnosti. Přitom řada jiných evropských zemí v současné době upustila od používání extrémně striktních přístupů a hledá vhodnou míru regulace a legislativního ukotvení tohoto způsobu vzdělávání, stejně jako rovnováhu mezi individuálními a společenskými zájmy, zájmy rodičů a jejich dětí, což je cesta, která se zdá být pro celou liberálně smýšlející společnost prospěšná a daleko schůdnější (ibid.). Reimer (2010: 14) také velmi pozitivně hodnotí roli, kterou v tomto konfliktu sehrávají příslušníci menšin, které považuje za *„nejkreativnější body společnosti"*. V českém prostředí obdobně interpretuje zastánce a propagátory domácího vzdělávání Kašparová (2019) a Kašparová a kol. (2017). Naproti tomu Spiegler (2009) domácí vzdělávání považuje za deviantní chování (z pohledu německého práva) a projev občanské neposlušnosti dle definice Johna Rawlse (1999: 320, cit. dle Spiegler, 2009: 302), který občanskou neposlušnost chápe jako veřejný, nenásilný politický akt v rozporu se zákonem, zpravidla realizovaný s cílem dosáhnout změny v legislativě, politice či vládě[61]. Spiegler se domnívá, že skutečnost, že se přinejmenším někteří z rodičů mohou cítit jako agens občanské nespokojenosti, jim může dávat pocit určité legitimity a umožňovat jim interpretovat sankce, které jsou proti nim vedeny, jako očekávané a nezbytné negativní důsledky za pravdu/svobodu, což jim může pomáhat tyto situace lépe snášet[62]. Zároveň to může do jisté míry vysvětlovat, proč se do-

61 Nicméně připouští, že v demokratické společnosti mohou hrát akty občanské neposlušnosti pozitivní úlohu tím, že revoltující jedinci přicházejí s inovacemi, upozorňují na konkrétní problémy, vyvolávají veřejné diskuze apod. (Spiegler, 2009).

62 Podle Spieglera (2009) se mnoho rodičů, kteří v Německu vzdělávají své děti doma, považuje za bojovníky za svobodu, průkopníky a reformátory, kteří jsou ochotni riskovat či snášet případné sankce v důsledku svého boje za vyšší dobro. K tomuto pocitu napomáhá i skutečnost, že ve většině ostatních vyspělých zemí je domácí vzdělávání zpravidla legální alternativou.

mácí vzdělávání v Německu stále šíří, i když je toto chování považováno za nelegální (ibid.). Dalším důvodem, který dle Spieglera (ibid.) napomáhá šíření domácího vzdělávání, je skutečnost, že ne všechny rodiny, které učí děti doma, jsou sankciovány. Je prokázáno, že někteří rodiče praktikují domácí vzdělávání za tichého souhlasu místních úřadů. V neposlední řadě šíření domácího vzdělávání dle Spieglera (ibid.) napomáhá i relativní mírnost sankcí, protože všechny sankce musí být z právního hlediska považovány za přiměřené. Rodiče se tak zpravidla nemusejí obávat příliš striktních postupů německých orgánů. Spiegler (ibid.) upozorňuje na skutečnost, že ač „kořeny" hnutí za domácí vzdělávání ve Spolkové republice Německo sahaly až do 80. let 20. století, v Německé demokratické republice toto hnutí prakticky neexistovalo. Tuto skutečnost vysvětluje mimo jiné tím, že totalitní stát mohl pro potlačení tohoto způsobu vzdělávání použít všechny možné sankce, na rozdíl od demokratické společnosti, která si toto nemůže dovolit. Na základě analýzy situace s domácím vzděláváním v Německu Spiegler (ibid.) dochází k závěru, že by bylo pro všechny zúčastněné strany (rodiče – děti – stát) lepší, pokud by bylo domácí vzdělávání v Německu legální, ale regulovanou alternativou školní docházce. Domnívá se, že žádné sankce, které lze relevantně použít v demokratické společnosti, neodradí všechny rodiče od praktikování tohoto způsobu vzdělávání. Stále budou rodiče, kteří budou své děti doma vzdělávat navzdory možným sankcím, pouze se toto vzdělávání přesune do „ilegality", či budou nuceni opustit zemi. Ani jednu ze zmíněných situací nelze považovat za žádoucí stav, protože tím stát ztrácí jakoukoliv kontrolu nad vzděláváním těchto dětí. Naopak regulace domácího vzdělávání umožňuje dle Spieglera (ibid.) hledat rovnováhu mezi zájmy rodičů, dětí a státu.

Analýza situace v Polsku ukázala, že diskuze o legislativním ukotvení domácího vzdělávání mohou probíhat i v zemích, ve kterých je domácí vzdělávání povoleno, a to především v případě, panuje-li přesvědčení, že je stávající úprava tohoto způsobu vzdělávání v možném konfliktu s jinými právními předpisy, či v případě, že není zákon dostatečně konkrétní v místech, která jsou pro realizaci domácího vzdělávání považována za klíčová, například jednoznačně nedefinuje, kdo může domácí vzdělávání povolit a za jakých podmínek je možné povolení získat apod. Ačkoli se v průběhu času v Polsku měnila část školského zákona upravující domácí vzdělávání, a to směrem k větší konkretizaci tohoto způsobu vzdělávání, nedošlo k žádným změnám, které by řešily možný konflikt zákona s Ústavou či mezinárodními předpisy, které Polsko ratifikovalo. Podle Polaszeka (2011, cit. dle Hána, Kostelecká, 2019) lze konflikt školského zákona s jinými legislativními dokumenty vyřešit beze změny Ústavy pouze tím, že rodiče budou mít právo sami rozhodovat o způsobu vzdělávání svého dítěte a ve vztahu k řediteli školy budou mít pouze oznamovací povinnost, tedy povinnost sdělit, že se rozhodli dítě vzdělávat jiným způsobem než pravidelnou účastí na školní výuce.

Nicméně proč existují ve zkoumaných zemích tak odlišné přístupy k domácímu vzdělávání a proč se tak odlišně argumentuje v případě soudních sporů? Spiegler (2003) se domnívá, že jedním z důvodů, proč Německo tak striktně trvá na školním vzdělávání, může být jeho negativní zkušenost s obdobím nacismu. Německo, ve své urputné snaze zabránit možnému návratu autoritativního režimu, může klást striktní důraz na vzdělávání všech dětí v pluralitním duchu v souladu s demokratickými hodnotami společnosti a ve vzdělávání akcentovat společenské zájmy před zájmy jednotlivců a školní socializaci dětí považovat za stejně důležitou jako pěstování kognitivních dovedností a schopností. Polsko je naproti tomu po zkušenosti s dlouhou kolektivistickou komunistickou diktaturou a unifikací vzdělávání mnohem přístupnější ke snahám o individuální způsob života svých občanů (Budajczak, 2004). Proto jsou spory vedeny převážně na úrovni detailů nastavení systému a kroků jednotlivých účastníků, nikoli o samotné otázce povolení domácího vzdělávání.

Navzdory výše uvedeným konfliktům a odlišnostem řada akademiků upozorňuje (viz například Blok, Karsten, Merry, 2017; Reich, 2002; Spiegler, 2009), že nelze považovat za vhodné, aby byla práva dětí, rodičů a státu v otázkách vzdělávání chápána jako rozporná, protože cílem demokratických společností by mělo být nabídnout jedincům co nejvíce svobody, ale také zajistit určitou rovnováhu zájmů jednotlivých aktérů, aby žádná ze stran jednostranně neovládala proces vzdělávání (Reich, 2002). Z tohoto důvodu je mnohými autory doporučováno hledat legislativní rovnováhu mezi právy dětí na rozvoj jejich vzdělanostních potencialit, právy rodičů poskytovat svým dětem vzdělání odpovídající jejich náboženskému a filozofickému přesvědčení a zájmy jednotlivých států o rozvoj (liberální, pluralistické) demokratických společností. Za zvlášť významná považuje Reich (2002) práva dětí, protože děti jsou v této triangulaci stranou, která podléhá vzdělávání a je de facto nejvíce ovlivněna rozhodováním o způsobu tohoto vzdělávání. Zájmy dětí mohou být v rozporu jak se zájmy rodičů (i když se obecně předpokládá, že rodiče mají ve většině případů tendenci jednat v zájmu svých dětí), tak se zájmy státu, jehož primárním cílem není pouze individuální rozvoj jedince, ale „potřeby společnosti" jako celku. Někteří akademici (viz například Reich, 2002; Spiegler, 2009) se domnívají, že optimální rovnováhy mezi zmíněnými aktéry lze docílit pouze legalizací domácího vzdělávání a jeho vhodnou a jasnou regulací. Analýza situace v Německu varuje před následky striktního zákazu domácího vzdělávání (ibid.).

Jako vhodný základ pro nalezení rovnováhy, ale také pro regulaci a synchronizaci domácího vzdělávání napříč jednotlivými zeměmi, doporučují Blok, Karsten, a Merry (2017) vzít za základ mezinárodní smlouvy, které mohou jednotlivým státům poskytnout základní premisy pro tvorbu či úpravu legislativ (ibid.). Za zvlášť cenný dokument považují

Úmluvu o právech dítěte, respektive její články 28 a 29, ve kterých je zmiňováno jak právo každého dítěte na vzdělávání, tak i základní principy, na kterých by mělo být toto vzdělávání postaveno (ibid.). Za další významný dokument doporučují považovat *Úmluvu o ochraně lidských práv a základních svobod* z roku 1950, respektive především její výše zmíněný a často diskutovaný protokol 1, článek 2. Za příklad pozitivní praxe je zmíněnými autory považována situace v Belgii, konkrétně ve Flandrech. Rodiče, kteří chtějí vzdělávat své děti doma, musí deklarovat, že budou své děti vzdělávat v souladu s *Úmluvou o právech dítěte*, což je kontrolováno místní školní inspekcí.

Reference

ADF International Homeschooling family wins custody battle in Germany News. Published on 01 Jul 2019 [online], [cit. 2019-02-09]. Dostupné z: https://adfinternational.org/news/homeschooling-family-wins-custody-battle-in-germany/

APPLE, Michael W. The cultural politics of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 2000, 75.1–2: 256–271.

BECK, Christian W. Home education and social integration. In: *International Perspectives on Home Education*. London: Palgrave Macmillan, 2015, 87–98.

BELÁŇOVÁ, Andrea, Kateřina MACHOVCOVÁ, Yvona KOSTELECKÁ a Marta MCCABE. Justifying homeschooling in Czech Republic: How "good parents" and their children use time. *Childhood.* 2018, 25:4, 530–543

BLOK, Henk a Sjoerd KARSTEN. *Inspection of Home Education in European Countries. European Journal of Education*, 2011, 46:1, 138–152.

BLOK, Henk, Sjoerd KARSTEN a Michael S. MERRY. *The legal situation of home education in Europe. The Wiley handbook of home education*. Chichester: Willey Blackwell, 2017. 395–421. ISBN 9781118926932.

BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang. *Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*. Kohlhammer, 1967.

Constitutional Law reporter. Pierce V Society Of Sisters & The Rise Of Substantive Due Process, 2016 [online], [cit. 2017-02-06]. Dostupné z: https://constitutionallawreporter.com/2016/12/20/historical-pierce-v-society-of-sisters/

ČERMÁKOVÁ, Renáta a Barbora OBRAČAJOVÁ. *Individuální vzdělávání ve vybraných evropských státech* [online]. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, 2015 [online], [cit. 2017-02-06]. Dostupné z: http://www.psp.cz/doc/00/10/44/00104414.pdf

DOMBROVSKÁ, Lenka. *Přednosti a nedostatky domácího vzdělávání z hlediska angažujících*

se rodičů a dětí. PhD. Thesis. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008.

DVOŘÁK, Dominik. Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 2013, 17.2: 9–26.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018a. Compulsory Education in Europe – 2018/19. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union [online], [cit. 2018-6-7]. Dostupné z: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4569ca0c-caa7-11e8-9424-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018b. Home Education Policies in Europe: Primary and Lower Secondary Education. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-9492-816-0, [online], [cit. 2018-10-28]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/home_education_in_europe_report_0.pdf

European Court of Human Rights, Fifth Section, CASE OF WUNDERLICH v. GERMANY (Application no. 18925/15), 2019, [online], [cit. 2019-05-11]. Dostupné také z: https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-188994%22]}

European Court of Human Rights, Fifth Section, Decision as to the Admissibility of Application no. 35504/03 by Fritz KONRAD and Others against Germany, 2006. The European Court of Human Rights, 2006, [online], [cit. 2016-05-11]. Dostupné také z: https://hslda.org/content/hs/international/Germany/KONRAD_Decision.pdf

European Court of Human Rights, Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom, (Application no. 7511/76; 7743/76), Judgment, 1982, [online], [cit. 2018-06-22]. Dostupné také z: https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-57455%22]}

European Court of Human Rights, Case „Relating to Certain Aspects of The Laws on the Use of Languages in Education in Belgium" v. Belgium (Merits), (Application no 1474/62; 1677/62; 1691/62; 1769/63; 1994/63; 2126/64), Judgment, 1968, [online], [cit. 2018-06-22]. Dostupné také z: https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22dmdocnumber%22:[%22695402%22],%22itemid%22:[%22001-57525%22]}

European Court of Human Rights, Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, (Application no. 5095/71; 5920/72; 5926/72), Judgment, 1976, [online], [cit. 2018-06-22]. Dostupné také z: https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-57509%22]}

Úmluva o ochraně lidských práv [online]. Rada Evropy, Evropský soud pro lidská práva, 1950, ve znění novelizovaném ustanoveními Protokolu č. 14 (CETS č. 194), jenž vstoupil v platnost 1. června 2010, [online], [cit. 2018-06-22]. Dostupné také z: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf

FindLaw: United States Supreme Court: Pierce V. Society Of The Sisters Of The Holy Names Of Jesus, No. 583, Argued: Decided: June 1, 1925 [online], [cit. 2019-05-11]. Dostupné z: https://caselaw.findlaw.com/us-supreme-court/268/510.html

HÁNA, David. Systémy domácího vzdělávání v Evropě. *Informace České Geografické Společnosti*, 2017, 36.1: 20–30.

HÁNA, David a Yvona KOSTELECKÁ. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická Fakulta, 2019. ISBN 978-80-7290-994-0.

HAUCK, Isa. *German Parent Flees, Gives Testimony* [online]. hslda.org, 2016 [cit. 2016-4-12]. Dostupné z: https://hslda.org/content/hs/international/germany/201602120.asp

Homeschool World. Germany Homeschool Groups [online]. Homeschool World, 2016a [cit. 2016-4-12]. Dostupné z: https://www.home-school.com/groups/germany.php

HOËM, Anton. *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget, 1978.

HSLDA: Germany: It's Time for Some Change, 2009 [online]. hslda.org, 2009 [cit. 2019-4-12]. Dostupné z: https://nche.hslda.org/courtreport/V25N1/V25N102.asp

Justia Wisconsin v. Yoder, 406 U.S. 205 (1972), [online], [cit. 2018-10-28]. Dostupné z: https://supreme.justia.com/cases/federal/us/406/205/

Justia: Parham v. J.R., 442 U.S. 584 (1979), [online], [cit. 2018-10-28]. Dostupné z: https://supreme.justia.com/cases/federal/us/442/584/

KAŠPAROVÁ, I. Homeschooling, freedom and control in Czech education. *Global Dialogue, University of Berkeley: International Sociological Association*, 2015, 31–32.

KAŠPAROVÁ, Irena. Children, work and education: first steps to unschooling as a result of current institutional child-care crisis in the Czech Republic. Tomorrow People Organization: Belgrade, Serbia. In: *Belgrade International Conference on Education*. 2012: 15–17.

KAŠPAROVÁ, Irena. Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2017, 53.01: 79–100.

KAŠPAROVÁ, Irena. Growing Up as Vicar's Daughter in Communist Czechoslovakia: Politics, Religion, and Childhood Agency Examined. In: *Childhood and Schooling in (Post) Socialist Societies*. Palgrave Macmillan, Cham, 2018: 87–105.

KAŠPAROVÁ, Irena. *Spolu: Průvodce domácího vzdělávání v České republice.* Bratislava: Akamedia, 2019. ISBN 978-80-972769-4-2.

KAŠPAROVÁ, Irena a Maria LÁNÍKOVÁ. Centralizovat nebo rozvolnit? Analýza diskuse o individuálním vzdělávání na půdě poslanecké sněmovny ČR optikou teorie modernity Petera Wagnera. *Studia paedagogica*. 2016, 21.3: 41–61.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, [online], [cit. 2018-6-23]. Dostupné z: http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm

KOONS, Colin. Education on the Home Front: Home Education in the European Union and the Need for Unified European Policy. In *Indiana International & Comparative Law Review*. 2010, 20.1: 145–174.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Domácí vzdělávání*. Dizertační práce. Pedagogická fakulta UK. Praha, 2003.

KOSTELECKÁ, Yvona. Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice. In *Pedagogika*, 2005, 55.4: 354–367. ISSN 0031-3815.

KOSTELECKÁ, Yvona. Home education in the post-communist countries: Case study of the Czech Republic. In *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2010, 3.1: 29–44. ISSN 1307-9298.

KOSTELECKÁ, Yvona. The legal status of home education in post-communist countries of Central Europe. In *International Review of Education*, 2012, 58 (4), 445–463. ISSN 0020-8566.

KOSTELECKÁ, Yvona. Domácí vzdělávání a legislativa. In *Orbis Scholae*, 2014a, 8.1: 9–26.

KOSTELECKÁ, Yvona. Doma, nebo ve škole? In *Studia peadagogica*, 2014b, 19.1: 65–81. ISSN 1803-7437.

KOSTELECKÁ, Yvona. Home Education Experience in Selected Post-Communist Countries. In GAITHER, Milton (ed.): *The Wiley Handbook of Home Education*. 1. vyd. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2017: 422–445. ISBN 978-1-118-92693-2.

KOSTELECKÁ, Yvona, Kateřina MACHOVCOVÁ, Andrea BELÁŇOVÁ a Romana ŠTAMBERGOVÁ. Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie. *Pedagogická orientace*, 2018, 28.2.

KOSTELECKÁ, Yvona, Ludvík ZIMČÍK, Antonín JANČAŘÍK a Kateřina JANČAŘÍKOVÁ. *Distance Learning and the Home Schooling in the Czech Republic*. Charles University, Prague, Proceedings of the European Conference on e-Learning, 2016: 364–372.

„Leuffen v Germany on Home Schooling European Commission of Human Rights Decision 1992", [online], [cit. 2018-6-23]. Dostupné z: https://www.academia.edu/10134312/_Leuffen_v_Germany_on_Home_Schooling_European_Commission_of_Human_Rights_Decision_1992_?auto=download

LUBIENSKI, Chris. A critical view of home education. *Evaluation & Research in Education*, 2003, 17.2–3: 167–178.

MANDEL, Nicole L. The Quiet Bigotry of Oregon's Compulsory Public Education Act. *Young Historians Conference,* 2012 [online], [cit. 2018-6-23]. Dostupné z: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=younghistorians

MARTIN, Aaron T. Homeschooling in Germany and the United States. In *Arizona Journal of International & Comparative Law*, 2010, 27.1: 225–282. ISSN 0743-6963.

MEDLIN, Richard G. Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*, 2000, 75.1–2: 107–123.

MERTIN, Václav. Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. In *Pedagogika*, 2003, 53(4), 405–417. ISSN 0031-3815.

MONK, Daniel. Problematising home education: Challenging 'parental rights' and 'socialisation'. *Legal Studies*, 2004, 24.4: 568–598.

MONK, Daniel. Home education: a human right? *Evaluation & Research in Education*, 2003, 17.2–3: 157–166.

MONK, Daniel. Home education: a human right? In ROTHERMEL, Paula (ed.). *International perspectives on home education: Do we still need schools?* Springer, 2015: 166–178.

MORTON, Ruth. Home education: Constructions of choice. *International electronic journal of elementary education*, 2017, 3.1: 45–56.

PACIORKOWSKI, Szymon. Homeschooling in Poland? Legal Status and Arguments Used in Polish Debate over Home Education. In *Social Transformations in Contemporary Society*, 2014, 2: 153–162. ISSN 2345-0126.

PETRIE, Amanda J. Home Education in Europe and the Implementation of Changes to the Law. In *International Review of Education*, 2001, 47.5: 477–500. ISSN 0020-8566.

PETRIE, Amanda J. Home educators and the law within Europe. *International Review of Education*, 1995, 41.3–4: 285–296.

POLASZEK, Andrzej. Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów. In PISKORSKI, Justyn (ed). *Szkoła domowa: Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa: Instytut Sobieskiego, 2011.

PRAŽÁKOVÁ, Dana. *Matematika v domácím vzdělávání: charakteristiky vzdělávacího stylu rodin* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012.

RAWLS, John. *A Theory of Justice*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1999.

REICH, Rob. Testing the boundaries of parental authority over education: The case of homeschooling. *Nomos*, 2002, 43: 275–313.

REIMER, Franz. School attendance as a civic duty v. home education as a human right. In *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2010, 3.1: 5–15. ISSN 1307-9298.

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 GBl. S. 397; K. u. U. S. 584), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2006 (GBl. S. 378; K. u. U. 2007 S. 38), [online], [cit. 2018-6-23]. Dostupné z: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true

ROTHERMEL, Paula, ed. *International perspectives on home education: do we still need schools?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. ISBN 978-1-137-44684-8.

SPIEGLER, Thomas. Home Education in Germany: An Overview of the Contemporary Situation. In *Evaluation & Research in Education*, 2003, 17.2&3: 179–190.

SPIEGLER, Thomas. *Education as part of faith*. Paper presented at BERA conference, Manchester, UK, September 2004.

SPIEGLER, Thomas. Why State Sanctions Fail to Deter Home Education: An Analysis of Home Education in Germany and Its Implications for Home Education Policies. In *Theory and Research in Education*, 2009, 7.3: 297–309.

SPIEGLER, Thomas. Home education versus compulsory schooling in Germany: The contribution of Robert K. Merton's typology of adaptation to an understanding of the movement and the debate about its legitimacy. In: *International perspectives on home education*. London: Palgrave Macmillan, 2015: 151–165.

ŠMAJS, Josef. Jaké vzdělání potřebuje globální kultura? In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. B, Řada filozofická = Studia philosophica*, 2001, 50.48: 163–165.

ŠŤASTNÝ, Vít, Zuzana SVOBODOVÁ a Jean-Yves ROCHEX. Školní vzdělávání ve Francii. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3637-5.

ŠTECH, Stanislav. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. In *Pedagogika*, 2003, 53.4.

Ustawa 256/2004 z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (Konsolidovaná verze polského školského zákona), Dz. U. 2004, No. 256–2572. [online], [cit. 2018-6-23]. Dostupné z: http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20042562572

Ustawa 425/1991 z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, [online], [cit. 2018-6-23]. Dostupné z: http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425

WALTEROVÁ, Eliška. *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-269-5.

„Dvojí jinakost“: Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání v Česku

Andrea Beláňová,
Sociologický ústav Akademie Věd ČR, v. v. i.

Ideologické pozadí rodiny se v mezinárodní literatuře považuje za významnou motivaci k rozhodnutí pro domácí vzdělávání, přičemž nejčastěji se v tomto ohledu odlišují dvě velké skupiny: konzervativní křesťané a hnutí New Age. V Česku je domácí vzdělávání rostoucí, ale stále okrajovou vzdělávací praktikou. Zároveň se zde považuje za nevhodné veřejně projevovat náboženské či duchovní přesvědčení. V tomto specifickém kontextu prověřuje tento text vztah náboženství, duchovna a domácího vzdělávání. Používá design dlouhodobé etnografické studie a na základě kvalitativní analýzy rozlišuje tři úrovně strategií, které rodiny zapojují, aby vyjednávaly svou „dvojitou jinakost“. Studie dochází k závěru, že na individuální rovině rodiny především hledají náboženská či duchovní potvrzení, že jejich rozhodnutí pro domácí vzdělávání bylo správné. Na sociální úrovni byla centrální místní komunita. V neposlední řadě se rodiny rozhodly zůstat pasivní ve vztahu ke svým oponentům a preferovaly, aby jejich identita nebyla odhalena. „Dvojitou jinakost“ považujeme za zranitelnou pozici, která nutí české rodiny, aby svůj vzdělávací styl i ideologii držely v soukromí.

Uvedení do problematiky[63]

Následující text je kvalitativní studií představující první pokus o zhodnocení vztahu mezi náboženstvím, duchovností a domácím vzděláváním v Česku. Zároveň upozorňuje na důležitost vhodně zvoleného výzkumného designu a kombinace různých přístupů a perspektiv. Náboženské a duchovní pozadí je jedním z aspektů, který od sebe odlišuje různorodé české rodiny, které se rozhodly pro domácí vzdělávání. Může a nemusí být součástí jejich životních stylů, motivací, výchovných a vzdělávacích praktik. Nicméně je to právě náboženství a duchovnost, kterému dosud v českém kontextu nebyla věnována soustavnější pozornost, zatímco mezinárodní výzkum v oblasti domácího vzdělávání je považuje za podstatné téma. V této studii je tedy v první řadě vznesena otázka, zda a jakým způsobem souvisí domácí vzdělávání a nábožensko-duchovní problematika v Česku. Je zároveň potřeba si uvědomit, že české prostředí je pro náboženské a duchovní aktivity poměrně nehostinným prostředím. Přihlédneme-li zároveň k faktu, že domácí vzdělávání je zde stále okrajovou praxí, otevírá se nám velmi zajímavé téma hodné dalšího odborného zájmu.

Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání

Mezi nejvýznamnější motivace vedoucí k rozhodnutí pro domácí vzdělávání se často řadí především potřeba odlišných vzdělávacích metod a individuálního přístupu k dítěti (Carper, 2001; Mayberry, Knowles, 1989). V mnoha případech jsou to ale také různé ideje a přesvědčení dané rodiny, jež mohou výrazně posilovat kritické smýšlení o standardním školství a jeho domnělé akademické, sociální i morální nedostatečnosti (English, 2016). Některé mezinárodní studie dokonce řadí tzv. ideologické důvody[64] mezi nejvýznamnější motivace, které rodiče vedou k volbě domácího vzdělávání (užitečný přehled těchto studií poskytuje např. Spiegler, 2010). Pro představu: ve Spojených státech amerických se podle nedávných údajů až 80 % rodin rozhodlo pro domácí vzdělávání z náboženských důvodů (Vieux, 2014).

63 Zkrácená a upravená verze tohoto textu v anglickém jazyce byla publikována v časopisu Journal of Beliefs & Values (BELÁŇOVÁ, Andrea, KOSTELECKÁ, Yvona, MACHOVCOVÁ, Kateřina a MCCABE, Marta. 'Twofold otherness': on religion, spirituality, and home schooling in the Czech Republic. Journal of Beliefs &Values, 2020, online first. https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1762384). Na tomto místě bych také chtěla poděkovat za ochotnou spolupráci a důvěru všem informantům, bez nichž by se výzkum nemohl uskutečnit.

64 Pojem „ideologie" je v tomto textu chápán jako neutrální označení komplexního souboru idejí a představ, které formují myšlení a jednání skupin a jednotlivců.

Thomas Spiegler (2010) ale upozorňuje, že rozpoznání náboženských důvodů k domácímu vzdělávání není pro odborníky jednoduchým úkolem. Kvantitativní studie se spoléhají do velké míry na dotazníky, které se ovšem mohou zásadně lišit ve formulaci otázek a často jim také schází nosný teoretický základ. Naopak typologie, které pochází z kvalitativních studií, zase často nevěnují dostatek pozornosti sociálním kontextům, ideálně-typickým popisům vlastního života a sebeobhajujícím konstrukcím, které mají rodiny tendenci vytvářet (Spiegler, 2010). Velké rozdíly v závěrech studií pak tak mohou být způsobeny spíše odlišnostmi výzkumného designu a chybějícími teoretickými východisky než rozrůzněností sociální reality. Skylar Kingstonová a Richard Medlin (2005) také upozorňují, že motivace, které vedly rodinu k rozhodnutí pro domácí vzdělávání, se mohou lišit od důvodů, které rodinu motivují k pokračování během následujících let. Uváděné důvody se také mohou lišit podle stupně, na kterém jsou děti aktuálně vyučovány, podle počtu dětí či doby, po kterou již domácí vzdělávání trvá.

Přesto lze ale zaměření na ideologické pozadí doma vzdělávající rodiny považovat za užitečný způsob klasifikace motivací. Maralee Mayberryová a Gary Knowles (1989) při výzkumu domácího vzdělávání v amerických rodinách rozlišili čtyři kategorie motivací a předpokládaných cílů, přičemž náboženské a New Age motivace tvoří dvě z nich. Podobně Ruth Mortonová (2010), která studovala domácí vzdělávání o dvacet let později ve Velké Británii, považuje za užitečné nahlížet tento fenomén buď jako „sociální volbu", ukotvenou ve víře a zaměřenou na morální ochranu dětí; nebo jako „přirozenou volbu", která vychází z života žitého záměrně mimo odmítané sociální struktury.[65] V obecnosti tedy autoři obvykle rozeznávají dvě velké ideologické skupiny ve vztahu k domácímu vzdělávání: první je tvořena konzervativnějšími křesťanskými rodinami, druhá by se dala vymezit jako liberálnější a blízko k alternativní religiozitě hnutí New Age. V další kapitole budou tyto dvě pracovní kategorie blíže představeny.

Domácí vzdělávání, náboženský konzervatismus a New Age

Náboženský konzervatismus

Ve své proslulé studii Jane Van Galenová (1991) rozlišuje dva hlavní typy motivace k domácímu vzdělávání. Podle této autorky lze v americkém prostředí hrubě rozdělit rodiny

65 Mortonová (2010: 52–54) ještě rozlišuje kategorii „poslední volby" tvořenou rodiči, kteří cítí, že jinou volbu než učit doma za daných okolností neměli.

na motivované pedagogicky a ideologicky (Van Galen, 1991). Pro Van Galenovou jsou tzv. „ideologové" především evangelikální rodiny, které si přísně střeží své hodnoty. Tento fakt, zdá se, potvrzují také nedávnější údaje, podle kterých konzervativní křesťané ve Spojených státech amerických stále tvoří většinu rodin, které vzdělávají doma z ideologických důvodů (Butler, 2006; Isenberg, 2007; Kunzman, 2010). Je to v první řadě touha rodičů formovat náboženskou identitu svých dětí, která silně působí na rozhodnutí ohledně budoucího vzdělání (Cohen-Zada, 2006). Konzervativní rodiny proto často vyhledávají právě domácí vzdělávání, protože vzdělávací vztah rodič – dítě se jim jeví jako ideální pro jejich záměry (Carper, 2001). Řada těchto rodin se také mobilizuje k lobování a obhajobě domácího vzdělávání na federální či státní úrovni skrze rozličné asociace a aktivity (Bates, 1991; Kunzman, 2010; Vieux, 2014).

Motivace konzervativních křesťanů je nicméně třeba číst v širších souvislostech dominantní sekulární a stále více se liberalizující většinové společnosti, ve které se konzervativci cítí být subkulturou (Bates, 1991). Robert Kunzman (2010) v této souvislosti zdůrazňuje význam odporu proti současné kultuře, podezření vůči institucionální autoritě, potřebu rodičovské kontroly a propojení intelektu a víry během výuky. Lee Vigilant, Lauren Wold Trefethrenová a Tyler Anderson (2013) v tomto kontextu hovoří o „totální socializaci". Podle nich je cílem konzervativních rodičů kontrolovat všechny potenciální aktéry socializace dětí, což mimo jiné znamená intenzivní zapojení rodičů v procesu vzdělávání. Domácí vzdělávání může být také pro některé rodiny vhodnou příležitostí, jak v dětech upevňovat očekávané genderové normy (Sherfinski, Chesanko, 2016).

Úroveň nedůvěry vůči mainstreamové kultuře a sekulárním institucím se samozřejmě mezi jednotlivými rodinami liší (Kunzman, 2010). Řada rodin se snaží o dialog s nenábožensky motivovanými rodinami, které též vyučují doma, a pokouší se o sdílení svých hodnot a idejí ve vztahu ke vzdělávání. Rovněž je potřeba říci, že většina výše uvedených charakteristik je relevantní i pro jiné náboženské komunity, jako jsou muslimové, židé či tzv. „mormoni"[66]. Typickým znakem je zde především pociťovaná nostalgie po tradiční rodině a preindustriálních vzdělávacích vzorcích, jak dokazují studie např. z Austrálie (English, 2016), Izraele (Neuman, Aviram, 2003) i Česka (Kašparová, 2017).

Nedávné výzkumy ovšem signalizují, že počet rodičů, pro které existuje jasné spojení mezi domácím vzděláváním a touhou předat dětem náboženské vyznání, přinejmenším ve Spojených státech amerických mírně klesá (např. dle *National Household Education Surveys*, 2016). V tomto ohledu se zdá užitečný návrh Ari Neumana a Aharona Avirama (2003), aby se rozlišovalo mezi „předmoderním" domácím vzděláváním jako v případě kon-

66 Zaužívaný výraz pro členy Církve Ježíše Krista Svatých posledních dnů.

zervativních skupin a odlišným typem motivace, kterou nazývají „postmoderním fenoménem", jež přichází s nedávnými změnami v pedagogice a holistickým životním stylem. Je pravdou, že pro mnoho doma vzdělávajících rodin je velkou inspirací dílo propagátora alternativních vzdělávacích a výchovných metod Johna Holta (1968; 1976). Práce a myšlenky tohoto pokrokového pedagoga jsou významným ideovým zdrojem pro druhou ideologickou kategorii, která je v této studii uvedena. V mnoha případech je u těchto rodin motivace začít s domácím vzděláváním spojena také s alternativním životním stylem a konceptem New Age (Mayberry, Knowles, 1989).

New Age

New Age můžeme zařadit pod širší pojem duchovna (příp. spirituality), které na rozdíl od tradičních náboženských forem klade důraz primárně na subjektivní zážitky, oceňuje osobní hledání pravdy a je ve své podstatě univerzalistickým a optimistickým přístupem k životu (Vincent, Woodhead, 2009). New Age se jako myšlenkový proud nejvíce rozvíjí od 70. let 20. století. Samotný pojem slouží jako populární nálepka pro širokou paletu duchovních zájmů, které plně vyhovují individualistické moderní společnosti. Může být charakterizováno také jako detradicionalizované a deinstitucionalizované „náboženství sebe sama" (Hanegraaff, 2009: 351). Řeč je o široce rozšířeném, ale rozdrobeném hnutí s celospolečenským vlivem, jež se volně inspiruje v mnoha světových kulturách a náboženských tradicích. Představa Boha je často nahrazena neosobními pojmy jako vyšší moc či vesmír. Předpokládá se také, že svět má duchovní rozměr, který je obydlen převážně nápomocnými bytostmi (Vincent, Woodhead, 2009). Myšlenky New Age v sobě také často absorbují víru v reinkarnaci, důvěru v léčitele a věštce a po praktické stránce četbu literatury zaměřené na osobní duchovní rozvoj, konzumaci speciální stravy (např. organické či veganské) či používání léčivých kamenů a ochranných talismanů (Woodhead, Heelas, 2005).

V souladu s tímto popisem se nabízí výše zmíněná skupina doma vzdělávajících rodin, kterou Mortonová (2010) označuje jako motivované tzv. „přirozenou volbou". Jedná se o rodiny hledající osobní růst a žijící často mimo sociální struktury, které považují za nepřirozené. S náboženskými konzervativci je pak spojuje právě oceňování preindustriálního života a odmítání současné konzumní kultury, na rozdíl od nich ale také bojují za ochranu životního prostředí, drží se vegetariánské či veganské stravy a chápou vzdělávání jako proces sebe-objevování jak pro rodiče, tak pro dítě. S tímto posledním závazkem jsou v souladu i výsledky studie z Izraele, podle kterých některé rodiny vnímají domácí vzdělávání jako proces osobního probuzení nejen v oblasti vzdělávání a učení, ale také ve vztahu ke zdraví, práci či vlastnímu sebenaplnění (Neuman, Aviram, 2003). Podobně Chris Bobelová (2002),

která se zabývá fenoménem tzv. „přirozeného mateřství", potvrzuje, že více než 60 % jejích informantek má osobní zkušenost s domácím vzděláváním.

Domácí vzdělávání jako rodinný projekt a životní styl

Rozumějme dvěma výše načrtnutým skupinám jako pracovním kategoriím. I Van Galenová (1991), autorka poměrně striktní dichotomie motivací k domácímu vzdělávání, upozorňuje, že v realitě je situace o poznání komplexnější. Někteří autoři také navrhují, aby domácí vzdělávání bylo vnímáno jako fenomén vždy umístěný v kontextech sociální třídy, kultury a náboženství (English, 2016; Neuman, Aviram, 2003). Skutečně není pravděpodobné, že by se rodiče pro domácí vzdělávání rozhodovali z jediného důvodu; spíše se dá hovořit o vzájemně se doplňujících motivacích, z nichž některá převažuje (Isenberg, 2007; Kingston a Medlin, 2005). Volba pak není přímo napojená čistě na ideologii, ale také (a možná ještě výrazněji) na přístup rodičů ke vzdělávání, rodičovství a dětství obecně (Morton, 2010). V tomto ohledu by pak obě výše načrtnuté skupiny sdílely určité postoje, které formovaly a formují jejich přístup ke vzdělávání a jeho samotnému uskutečňování. Tyto postoje lze rámcově shrnout do tří skupin.

Za prvé jde o přesvědčení, že ve školním kurikulu a postojích učitelů je zakořeněn sekularismus a/nebo konzumerismus, který je v určitém rozporu s hodnotami konkrétní rodiny (Bates, 1991; Carper, 2001; Isenberg, 2007; Kunzman, 2017). K těmto obavám se přidává také potřeba kontroly nad obsahem učiva (Mayberry, Knowles, 1989; Kunzman, 2010). Vigilant, Wold Trefethrenová a Anderson (2013: 211) zavádějí termín „krize legitimity", aby vystihli pokles důvěry rodičů v instituci školy a její schopnost vzdělávat děti vhodným způsobem. V návaznosti na to jsou školy považovány za nedostatečně morální prostředí (Van Galen, 1991; Vieux, 2014), ovšem i místní komunita a sousedé mohou představovat jistou hrozbu pro „kulturu rodiny" jako celek (English, 2016: 65). Domácí vzdělávání je pak vnímáno jako vhodná cesta, jak podpořit správný morální vývoj takovým způsobem, jakým si rodina přeje (Kingston, Medlin, 2005).

Za druhé jsou školy prezentovány jako zastaralé instituce s nezdravým sociálním klimatem a slabou disciplínou, která se může eskalovat v šikanu či dokonce delikvenci (Carper, 2001; Mayberry, Knowles, 1989; Vigilant, Wold Trefethren, Anderson, 2013). Domácí vzdělávání je pak chápáno jako „korektivní zkušenost", především v případě možné šikany (Neuman a Aviram, 2003: 136). Škola také může být někdy vykreslována jako ne zcela vy-

hovující prostředí, proti kterému musí být děti chráněny (Carper, 2001; Kunzman, 2017). Do této argumentace jsou často zapojovány vlastní negativní zážitky rodičů z jejich dětství a školní docházky (Vigilant, Wold Trefethren, Anderson, 2013).

Za třetí lze vypozorovat proklamovanou snahu o udržení rodinné jednoty (Beláňová a kol., 2018; Mayberry, Knowles, 1989). Tváří v tvář nedůvěryhodné společnosti jako celku rodina představuje jakousi „svatyni" (Kunzman, 2010: 23) či „ochranný kokon", kde jsou děti vyživovány a kultivovány s milující péčí a zájmem (Vigilant, Wold Trefethren, Anderson, 2013: 208). V tomto ohledu je domácí vzdělávání ochranou dětí v oblasti společenské, morální i emoční. Zároveň takový přístup ale vyžaduje také zvýšenou kontrolu nad jejich socializací a vzdělávacím procesem, čímž se otevírá prostor pro individuálně vytvářené prostředí a domácí vzdělávání jako celostní rodinný projekt.[67]

Opět je důležité mít na mysli, že domácí vzdělávání je velmi rozrůzněná praxe napříč různými zeměmi a kulturami (Spiegler, 2010). Zatímco například důraz na morálku může být více akcentován v křesťanských rodinách, jiné motivace – jako tendence posílit rodinnou jednotku – mohou být sdílené rodinami napříč různým ideologickým pozadím i bez něj. Podle Kinstonové a Medlina (2005: 1) se ideologové především snaží vést své děti k tomu, aby „přemýšlely a jednaly v souladu s ideály, kterým jsou učeny". Jinými slovy, domácí vzdělávání rodinám pomáhá „*aktivně uchovávat* pohledy na svět a smýšlení, které nabízí pevné návody, podle kterých žít" (Mayberry, Knowles, 1989: 221, kurziva původní). Volba domácího vzdělávání se tak stává otázkou životního stylu (Morton, 2010); vzdělávací možností, která dále zdůrazňuje odlišnost rodiny od většinové společnosti a kultury (English, 2016).

Náboženství a domácí vzdělávání v Česku: Dvojitá jinakost

Při posuzování vztahu náboženství/duchovna a domácího vzdělávání v českém prostředí je potřeba zdůraznit dva důležité aspekty. Za prvé, domácí vzdělávání v Česku je stále řídkou a z pohledu veřejnosti podezřelou praxí. Za druhé, institucionalizované náboženství je okrajovým fenoménem a religiozita není samozřejmou součástí veřejného prostoru.

I přes jeho kontinuální růst je domácí vzdělávání v Česku stále vnímáno jako

67 Eric Isenberg (2007) k tomu dodává, že rodiny, které uvádí jako svou motivaci k domácímu vzdělávání náboženské důvody, budou velice pravděpodobně tímto způsobem vzdělávat všechny své děti. Jedná se tedy o jakýsi dlouhodobý rodinný projekt.

do určité míry kontroverzní praxe. Tento rozpor odráží i postoje českých odborníků na vzdělávání, kteří jako by byli rozděleni na podporovatele a oponenty domácího vzdělávání (Kostelecká, 2017). Podporující badatelé vyzdvihují kontextuální učení, bezpečné prostředí a emocionální oporu, ze které děti vyučované doma těží (např. Mertin, 2003). Kritici naopak tvrdí, že školní disciplína je nezbytná pro sekundární socializaci dítěte a domácí vzdělávání představuje riziko plynoucí ze „smíšení rolí" rodiče, učitele a přítele, což může být ohrožující pro identitu dítěte (např. Štech, 2003). Ukazuje se také, že někteří kritici domácího vzdělávání implicitně asociují domácí vzdělávání s extrémistickými pozicemi (více Kašparová a Láníková, 2016; Kostelecká, 2010).[68] Toto napětí obecně mezi českými rodinami, které vyučují doma, vyvolává potřebu se obhajovat a vytvářet na veřejnosti dojem „dobrých rodičů" (Beláňová a kol., 2018).

Co se náboženství týče, Česko je známé svou extrémně nízkou religiozitou, kupříkladu s ohledem na víru v osobního Boha či zapojení do náboženských rituálů (Hamplová, Nešpor, 2009; Váně, Štípková, 2013). Podle Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011 pouze 14 % populace uvádí náboženskou příslušnost, 30 % tvrdí, že žádnou víru nemá a 45 % odmítlo na otázku po víře a vyznání odpovědět (ČSÚ, 2012). Zároveň sociologové náboženství pozorují vzrůstající zájem o komercionalizované a individualizované formy religiozity, které spadají pod koncept New Age. Spíše než o striktním ateismu lze tak hovořit o lhostejném přístupu k tradičním církvím (Vido, Václavík, Paleček, 2016). Náboženství a duchovno jsou také obecně považovány za vysoce privátní záležitost a lze hovořit o postupné sekularizaci společnosti, kterou ještě prohlubuje postupné oddělování církve a státu.

V tomto kontextu čelí české rodiny, které vzdělávají doma a zároveň mají náboženské či duchovní pozadí, dvojímu znevýhodnění. Předsudek okolní společnosti je výstižně vyjádřen v následující citaci jedné z ředitelek základní školy zastřešující domácí vzdělávání:

Měli jsme tady jednu rodinu, a teprve když mladší dítě končilo poslední ročník domácího vzdělávání, tak nám věnovali knihy a my jsme zjistili, že oni byli přívrženci Svědků Jehovových. Ale nikomu to nevnucovali. Na tom vzdělávání, na těch portfoliích to nebylo nijak znát (…) ty děti dokázaly perfektně komunikovat, znaly úplně všechno to, co měly znát, a my jsme ani já, ani kolegyně nepoznaly, že jsou prostě Svědci Jehovovi. Což mě docela překvapilo, protože když já jsem se někdy setkala s těmi lidmi, tak to člověk opravdu hodně poznal. Ale to byli fakt rodiče, kterým záleželo na tom vědění. (rozhovor z 9. ledna 2018)

Zmiňovaná rodina se nelišila od většinové společnosti jen tím, že se rozhodla pro domácí vzdělávání, ale ještě výrazněji svou náboženskou identitou, považovanou v českém prostředí za cosi výjimečného. Rodiče se ale rozhodli nevnášet do již tak křehkého

68 Někdejší ministr školství Marcel Chládek dokonce označil domácí vzdělávání za „líheň extrémismu" (Kašparová, Láníková, 2016: 50).

nastavení ještě více napětí tím, že by svou identitu otevřeně komunikovali. Během našeho výzkumu jsme se setkali s více rodinami, které poznaly předsudky kvůli volbě vzdělávání pro své děti, ať už ze strany odborníků, či svých blízkých. Podezření ale mohla budit i jejich víra a životní styl. Takové umístění v sociálním prostředí konceptualizuji v tomto textu jako *dvojitou jinakost* a zaměřuji se dále na strategie, které rodiny využívají při každodenním vyjednávání své situace.

Výzkumný design

Tato studie je součástí tříletého výzkumu „Domácí vzdělávání – fakta, analýza, diagnostika", který byl podpořen Českou grantovou agenturou (GA16-17708S) a probíhal v letech 2016–2018. Původní výzkum byl definován poměrně široce a zahrnoval rozličné výzkumné přístupy a metody. Při zaměření na specifický vztah mezi domácím vzděláváním a náboženstvím a duchovnem bylo nutno zvolit takový úhel pohledu, který by nejlépe umožnil odhalit co nejširší souvislosti. Podle dostupných údajů bylo známo, že většina českých rodin vyučujících doma se nehlásí k žádnému vyznání.

Stále zde ale existuje významná skupina doma vzdělávajících rodin, která sestávala z pestré kombinace náboženských a duchovních směrů a praktik. Mezi českými rodinami vyučujícími doma bychom našli členy Římskokatolické církve, příslušníky různých protestantských a evangelikálních církví (např. Křesťanská společenství), muslimy a Svědky Jehovovy. Nelze také opomenout náboženské a duchovní skupiny žijící společně na farmách a vzdělávající děti komunitně, jako hnutí Hare Krišna[69], tzv. moderní indiány[70] a Dvanáct kmenů[71]. Nelze ale také opomenout jednotlivé rodiny, jejichž praktiky a víra by spadala pod širokou definici New Age. V každém případě není procento ideologicky motivovaných rodin vzdělávajících doma v Česku zanedbatelné (viz Kostelecká, 2010; Kašparová, 2017).

Abychom lépe porozuměli roli náboženství a duchovna ve vztahu k českému domácímu vzdělávání, rozhodli jsme se uskutečnit dlouhodobé pozorování dvou vybraných rodin, z nichž první splňovala charakteristiky konzervativního křesťanství a druhá hnutí New Age. Rodiny byly vytipovány na základě předchozích kontaktů získaných metodou sněhové koule (Biernacki, Waldrof, 1981). Do dlouhodobé spolupráce byly nakonec zapojeny dvě rodiny, které byly sledovány v období dvou let (2017–2018). Během této doby

69 Viz např. Schlistová, 2013.

70 Do této skupiny by se dala zařadit Liga lesní moudrosti, tzv. woodcrafteři, kteří v Česku čítají asi 1000 stoupenců. Podobně orientovaní a nejspíš také pozitivně naklonění komunitnímu vzdělávání jsou tzv. euroindiáni z hnutí Indian Corral. Za tato upozornění děkuji Stanislavu Drdovi.

71 Poměrně uzavřená mezinárodní křesťanská skupina živící se tradičním zemědělstvím.

výzkumnice zopakovala s každou rodinou tři hloubkové rozhovory, sbírala fotografie z místa výuky, pravidelně komunikovala s rodiči prostřednictvím emailu a účastnila se výuky, během které si zpracovávala terénní poznámky. Rodiny byly také požádány, aby si vedly vlastní kroniku dokumentující průběh domácího vzdělávání, a byly provedeny i rozhovory s dalšími osobami zapojenými do vzdělávání. Takto nastavený etnografický a longitudinální výzkumný design umožnil shromáždit data různého typu a sledovat terén do mnohem většího detailu, než je u studií o domácím vzdělávání obvyklé (srov. Spiegler, 2010). Náboženské ani duchovní pozadí nebylo obvykle rodinami zmiňováno jako primární motivace nebo jako významný důvod pro rozhodnutí pro domácí vzdělávání. Spíše byla pozorována tendence toto pozadí vůbec nekomunikovat.[72]

S ohledem na vymezené téma byla všechna shromážděná data analyzována v souladu s poznatky z oblasti sociologie náboženství. Data byla nejprve podrobena kódování s důrazem na témata, která rodiny samy označovaly jako významná; ať už šlo o problematiku kontroly, řádu, respektu, školství nebo pocity vlastní jinakosti. Z těchto jednotlivých témat byly v několika krocích vytvořeny tematické bloky, které byly dále analyticky rozvíjeny. Během tohoto procesu vyvstaly z analyzovaných dat následující výzkumné otázky: *Co v tomto kontextu znamená být „dvojitě jinou" rodinou? Jak je taková situace denně praktikována a vyjednávána?*

V rámci tohoto textu jsou tedy představeny dvě případové studie. Obě rodiny by se daly zařadit do vyšší střední třídy, mají více než dvě děti mladšího školního věku, žijí v městském prostředí a aktivně spolupracují s Asociací domácího vzdělávání. V průběhu výzkumu byla v obou rodinách primárním vzdělavatelem matka, zatímco otec živil rodinu. Tento typ dělby práce dle pohlaví je typický pro množství doma vzdělávajících rodin po celém světě (Morton, 2010; Lois, 2013; Sherfinski, Chesanko, 2016).[73] Co ovšem tyto dvě rodiny odlišovalo od ostatních, bylo jejich náboženské či duchovní pozadí.

Matku první rodiny označuji jako Dianu.[74] Rodiče jsou oba konvertité náležející k malému letničnímu sboru. Matka je v domácnosti a vzdělávání dělí částečně mezi další členy sboru. Většina z jejích denních aktivit je orientována na děti, domácnost a život ve sboru. O matce druhé rodiny se v této práci hovoří jako o Julii. Rodina sama se označuje za „alternativce"; rodinná praxe a přesvědčení nejlépe spadá pod zastřešující

72 Mayberryová a Knowles (1989) nicméně upozorňují, že většina rodičů, kteří učí doma, je obecně podezřívavá vůči sociálnímu výzkumu, neboť jej považují za snadno zneužitelný.

73 Matky jsou často považované za přirozené odbornice na dětství, které jsou schopny vhodně přizpůsobit prostředí k učení a v jistém smyslu ochraňovat domov jako „posvátné" místo (Bobel, 2002: 111).

74 Všechna zde uvedená data byla maximálně anonymizována s ohledem na soukromí rodin. Všechna jména byla změněna a některé detaily o rodinném životě vynechány.

pojem New Age tak, jak je definován výše. Matka je zapojena do řady aktivit, které jsou navázány na produkci vegetariánských potravin, podporu domácích porodů a kampaň proti očkování dětí. Jak je pro New Age typické, s radami o pomoc se Julie obrací na duchovní poradce jako věštce a astrology. Ve výuce oceňuje především praktiky waldorfského školství. V době výzkumu byla intenzivně propojena s místní komunitou, která prosazovala alternativní výukové metody (komunitu zde nazývám Alternativní Vzdělávací Komunita, dále AVK). V tomto kontextu je nutno podotknout, že tyto dvě rodiny nejsou typickými reprezentanty doma vzdělávajících rodin v České republice. Přesto se na základě našeho výzkumu domnívám, že s nimi mohou sdílet vyjednávací *strategie*, o kterých dále pojednávám.

Strategie vyjednávání domácího vzdělávání a ideologie

Během dvouletého pozorování se podařilo nashromáždit pestrá data, z jejichž analýzy přirozeně vyplynulo zaměření na *strategie*. Strategiemi se zde rozumí způsoby a cesty, které rodiny zapojují, když se snaží najít řešení nekomfortní situace vyplývající z „dvojité jinakosti". Obě rodiny, o kterých se zde pojednává, si byly dobře vědomy, že jejich smýšlení a životní styl je odlišuje od většinové společnosti. Jejich rozhodnutí ohledně vzdělávání dětí tuto odlišnost ještě zvýraznilo. Ve většině případů rodiny vyvíjely strategie, jak si potvrdit, že jejich vzdělávací rozhodnutí bylo správné a má smysl v něm i nadále pokračovat. Z analýzy pak dále vyplynuly tři teoretické úrovně, které dále blíže přibližují na konkrétních příkladech.

Za prvé se rodiče snažili najít odpověď na otázku „dělám to správně"? Tuto úroveň nazývám jako *individuální*. Jak je uvedeno níže v textu, v tomto ohledu hraje centrální roli osobní religiozita či duchovní přesvědčení. Například interakce s Bohem formou modliteb nebo vlastní výklad tarotových karet je způsobem, jak získat potvrzení od vnějších aktérů, ale odehrává se stále na velmi osobní a intimní rovině. Potvrzení zvolené jinakosti a nesení zodpovědnosti za ni mohlo také přijít ze strany vlastních dětí vyučovaných doma ve formě jejich úspěchu a všeobecného prospívání. Z obecného hlediska individuální strategie rodičům umožňovaly získat alespoň omezenou kontrolu nad některými náročnými situacemi, které se v průběhu domácího vzdělávání objevily. Tyto situace nejčastěji vykrystalizovaly v rámci vztahů s dětmi nebo mezi rodiči.

Za druhé bylo zjištěno, že pocit jinakosti byl neustále vyjednáván v rámci skupiny, kterou nazývám *komunitou*. Tímto termínem označuji místní, neformální a vlivnou skupinu

jednotlivců či rodin, které smýšlejí podobným způsobem. U obou rodin byla taková skupina naprosto zásadní pro vývoj jejich přístupu k domácímu vzdělávání. Členové skupiny sdíleli klíčové hodnoty, přesvědčení a praktiky, ačkoliv míra jejich přijímání se mohla napříč skupinou lišit. Komunita také členům poskytovala nové nápady a dovednosti, které mohli ostatní internalizovat a zapojovat do denního života. Samotné přináležení ke komunitě vytvářelo dojem, že zvolená jinakost je v pořádku. Ve skutečnosti se v obou případech rodina pro domácí vzdělávání rozhodla právě pod vlivem své komunity, která se inspirovala zahraniční praxí. V obou případech tedy můžeme rozhodnutí pro domácí vzdělávání považovat za zintenzivnění vystoupení z dominantní kultury a „přirozenou volbu" v rámci daného životního stylu (Morton, 2010).

Za třetí musely rodiny vyjednávat svou „dvojí jinakost" se širší společností. Anonymní společnost jako celek byla obvykle personalizována v různých jednotlivcích a rolích: mohlo jít o zaměstnance školy (ředitel, pedagog, přezkušující), členy rodiny (prarodiče, sourozenci rodičů), odborníky (vzdělávací experty, psychology) či jiné „blízké osoby" (sousedé, známí, rodiče jiných dětí z okolí, lektoři kroužků). Rodiny o těchto jednotlivcích obvykle mluvily jako o zástupcích celé společnosti, kteří aktivně oponují jak domácímu vzdělávání, tak náboženskému či duchovnímu založení rodiny. Mohli například upozorňovat na negativní aspekty jejich životního stylu či nějakým způsobem podrývat soudržnost rodiny. Rodinami byli zobrazováni jako někdo, kdo je nutí formulovat obhajoby vlastního životního stylu a prokazovat, že jsou dobrými rodiči, schopnými vyučujícími a vůbec spolehlivými lidmi (Beláňová a kol., 2018).

V následujícím textu na konkrétních příkladech představuji všechny tři roviny, na kterých jsou zmíněné strategie uplatňovány. V obecnosti lze říci, že zatímco u jedné rodiny bylo možné sledovat postupné opouštění domácího vzdělávání, u druhé lze hovořit naopak o upevňování této praxe.

Individuální strategie

Individuálními strategiemi rozumím takové praktiky, které se soustředí na získávání potvrzení, že rozhodnutí pro jinakost bylo správné. Toto potvrzení se zdá být důležité nejen jako racionální odpověď, ale má i důležitou emoční složku. Julie se obecně hodně spoléhala na svou intuici, konceptualizovanou jako *„vnitřní hlas"*, který jí pomáhal rozpoznávat to, co podle jejích slov *„rezonuje s mými přesvědčeními"*. Měla dojem, že věci se obecně vyvíjí dobrým směrem, pokud cítila, že *„ke mně odpovědi samy přicházejí"*. Zdroj těchto odpovědí byl ovšem nejasný a zamlžený a správnost odpovědí byla většinou potvrzena buď jejími pocity, nebo skrze další techniku, například vytažení tarotové karty.

Diana používala mnohem více standardizovanou strategii určenou imperativem křesťanské doktríny a Bible. V situacích, se kterými si nevěděla rady, se modlila, aby rozpoznala Boží vůli v daném případě. Dříve či později obdržela nějakou formu očekávané odpovědi – podobně jako Julie byla schopná *„cítit hluboko uvnitř"*, co je správné. Iniciativa Boha ale byla považována za nezbytnou. Bůh byl komunikačním partnerem a důležitým činitelem v každodenním životě, což celé rodině umožňovalo přenést část zodpovědnosti za běžný provoz do jeho rukou. Naopak Julie byla prakticky zodpovědná za všechno. Byla to ona, kdo přišel s nápadem na domácí vzdělávání a její manžel byl po celou dobu v pochybnostech. Důsledkem tohoto nesouladu spadla většina odpovědnosti na Julii: byla dětem hlavní a jedinou učitelkou, manažerkou rodinného času a zároveň sháněla veškerý výukový materiál. V mezičase vyčkávala, až *„do toho manžel dozraje"*. Jeho obavy o rodinnou ekonomiku vyvolávaly v rodině neustále napětí. Jeho manželka si to vykládala jako *„nezbytný osobní rozvoj"*, ke kterému přistupovala se strategií *„hlavně nechat věcem volný průběh"*.

Ani Dianin manžel nebyl z počátku z domácího vzdělávání nadšený a opakovaně se vyjadřoval v tom smyslu, že jde *„jen o experiment, který může kdykoliv skončit"*. Finanční záležitosti byly i jeho hlavní obavou. Postupem času ale začal tuto praxi akceptovat, především díky tomu, že byla vysoce podporovaná církevním sborem. Přestože sám pracoval na plný úvazek, byl ochotný se účastnit vzdělávání dětí, sdílet zodpovědnost za jejich výuku a podporovat manželku v její pedagogické roli. Otevřeně také oceňoval její roli jako pečující matky a pečlivé hospodyně, která zůstává doma, stará se o děti, připravuje teplá jídla a uklízí dům. Matku vyzdvihoval jako nenahraditelnou osobu, která má být přítomna *„kdykoliv ji její děti potřebují"*.

„Matka, která je vždy dostupná" – tento koncept oceňovala i Julie, jíž ovšem scházela podpora od jejích významných blízkých. Například všechny problémy s výukou od špatného držení tužky po nepříjemného zkoušejícího byly její osobní záležitostí. Po jedné stresující zkušenosti z přezkoušení, kde examinátor verbálně zesměšnil její alternativní životní styl, si vytáhla tarotovou kartu. Skrze kartu se jí dostalo poučení, že změnu musí učinit především sama u sebe, být otevřenější a více milující. V průběhu času také oslabovala její vazba na AVK a domácí vzdělávání se stále víc stávalo soukromou bitvou. Musela o něm vyjednávat s manželem, svými rodiči, ale také dětmi, které se nakonec z různých důvodů rozhodly pro standardní školní výuku; a nakonec i sama se sebou s výraznou podporou ve svém vlastním duchovním přesvědčení. V tomto ohledu byl v rodině Diany významným aktérem Bůh, který participoval na denním životě a vedl rodinu celým procesem domácího vzdělávání, například tím, že do rodiny přizval nové inspirující lidi. Takto byla nakonec interpretována i přítomnost výzkumnice.

Ve svém soukromém boji tedy zůstala Julie osamocená spolu se svými strategiemi, které jí neposkytly mnoho jasných odpovědí ani úlevu od její přílišné odpovědnosti. Pro rodiče, jejichž motivace k domácímu vzdělávání vzešla z duchovních směrů, se zdá být typické, že přezkoumávají každý svůj krok a své životy nahlíží jako „přirozený běh událostí", který přináší nové příležitosti k učení se a k osobnímu růstu (Neuman, Aviram, 2003: 138). Taková cesta ale může být dosti osamělá. Na druhé straně Dianina rodina cítila, že pravidelně dostává podporu od Boha skrze modlitby a interpretaci každodenních situací. Zvláště v protestantských rodinách je zdokumentováno, že možnost spolehnout se na Boha přináší úlevu od komplikovaných situací, které se během domácího vzdělávání mohou vyskytnout (Sherfinski, Chesanko, 2016). V rodině Diany také během vzdělávání mnohem více figuroval otec a děti aktivně nevystupovaly proti vzdělávací praktice, se kterou byly seznámeny ve sboru. Zodpovědnost tak byla rozdělena mezi více aktérů, a pro matku proto bylo domácí vzdělávání výrazně zvládnutelnějším projektem.

Být součástí komunity

Jak již bylo zmíněno, komunita je vlivnou skupinou jednotlivců, kteří aktivně podporují rozhodnutí „být jiným". V obou zde popisovaných případech to byla právě komunita, která rodině představila koncept domácího vzdělávání. V případě rodiny Julie bylo klíčové seznámení matky s AVK, která se inspirovala především filozofií tzv. unschoolingu[75] (např. Gray, 2013). Tato lokální skupina se soustředila kolem svého podporovatele, mediálně známé osobnosti, jež komunitu dotovala jak po ideové, tak finanční stránce. AVK byla exkluzivní skupinou poměrně podezřívavou k lidem zvnějšku, což bylo částečně zapříčiněno faktem, že unschoooling je v České republice na hranici legální praxe. Pro Dianinu rodinu klíčovou roli komunity v tomto smyslu sehrál sbor, především pak Mentorka, která sama měla zkušenost s domácím vzděláváním svých dětí a rodinu podporovala svými schopnostmi, hodnotami i materiály.

Pro Julii byla komunita především zdrojem inspirativní literatury a filmů, na jejichž základě se sama vzdělávala v oblasti vztahu rodiče a dítěte. Na základě idejí těchto zdrojů lze říci, že byla doporučována výuka nestrukturovaná, nepravidelná a vedená samotnými dětmi a jejich zvídavostí. Uvnitř komunity se ale intenzivně řešil i zájem o osobní duchovní rozvoj, díky němuž může rodič dopřát svému dítěti svobodu individuálního růstu dle jeho

75 Jako *unschooling* se označuje rodičovský přístup, který ponechává dětem zcela volnou ruku ve výběru denních aktivit a nenutí děti do žádné cílené činnosti; rodič pouze poskytuje podněty a možnosti. V pozadí stojí myšlenka, že dítě samo nejlépe pozná, kdy a čemu se chce věnovat, a rodič mu pouze asistuje a pomáhá, pokud si to dítě přeje.

jedinečné energie, jež mohla být označována jako „indigová“, příp. energie „křišťálového dítěte“.[76] Julii se ovšem nikdy nepodařilo stát se kmenovou členkou komunity, přestože o to velmi usilovala, a dokonce žádala i výzkumnici, aby jí s tímto cílem pomohla. Jak již bylo řečeno, víceméně zůstávala ve svém snažení a jinakosti osamocená. V případě Diany byly naopak domácí vzdělávání a výchova dětí částečně distribuovány mezi rodinou a zkušenou Mentorkou. Její vzdělávací styl byl vysoce strukturovaný a formalizovaný dle pravidel standardní české školy. Dohodla se s rodinou například na používání běžných školních aktovek a penálů, obalování sešitů či zavedení žákovské knížky, kam vpisovala průběžné informace pro rodiče, se kterými se o výuku dělila. Mnoho pozornosti bylo věnováno Bibli: sloužila jako první text ke čtení (ve verzi určené dětem), podklad pro skupinové diskuse, zdroj motivů pro hodinu kreslení či pro dekorace výukové místnosti. Některé lekce vedla také příbuzná Diany, sama členka sboru, či je zajišťovali externí vyučující. Jinakost rodiny byla tak částečně chráněna uzavřeností komunity.

Diana byla také obklopena hodnotami, které by se daly vystihnout citátem z úst Mentorky: „Děti *by měly být vedeny ke Kristu tak brzy, jak je to jen možné, potřebují řád a křesťanskou výchovu*.“ Pedagogická kompetence a autorita Mentorky zde vychází z její zkušenosti doma vzdělávající matky. Mentorka i sbor tak Dianině rodině poskytovaly hledisko, kterým nahlížet děti a jejich vzdělávání. Tento přístup zároveň zbavil rodiče tlaku na hledání způsobů, jak být správným učitelem, na rozdíl od Julie, která byla nucena „*neustále na sobě pracovat … protože učitelka musí především vzdělávat sebe sama, měla by vědět, jak pracovat se svými emocemi a být respektující tak, aby neublížila dětem a jejich osobnosti*“.

V souhrnu: pro rodinu Diany byl jejich sbor zároveň školou a škola byla zároveň rodinou. Spolupráce se sborem byla flexibilní a přizpůsobitelná aktuálním potřebám rodiny (např. nemoc dětí, dovolená apod.), ale zároveň poskytovala pevná pravidla pro praktický průběh vzdělávání. V případě Julie praxe domácího vzdělávání vzrůstala a upadala spolu s vývojem AVK. Když se nakonec komunita rozpadla z osobních důvodů hlavní organizátorky, znamenalo to pro Julii pomalý nástup opouštění domácího vzdělávání. Komunita jí dodala původní inspiraci a podporu spolu s kolektivní obhajobou domácího vzdělávání jako silně individualizovaného procesu spojeného se sebeobjevováním (viz Morton, 2010). Nakonec se ale musela spoléhat hlavně na sebe. V obou rodinách jejich osobní úspěch ve vzdělávání silně závisel na podpoře komunity a také na roli otce. V tomto smyslu je domácí vzdělávání nutné chápat jako komplexní, dlouhodobý a dynamicky se měnící proces (English, 2016).

76 Oba termíny popisují domnělou novou generaci dětí, která se podle filosofie New Age rodí za určitým účelem a se specifickými vlastnostmi odpovídajícími dané světové epoše, např. zvýšenou citlivostí a empatií.

Tváří v tvář oponentům

Rodiny nehledaly potvrzení jen na individuální a komunitní úrovni, ale musely se také vypořádat s tím, jak jejich jinakost reflektovala okolní společnost, personalizovaná v různých aktérech. Hlavní strategií v tomto ohledu byla snaha nevstupovat do konfliktů a s napětím se vyrovnávat individuálně. Rodiny se obecně rozhodly opustit školní systém jako takový a zaměřit se na vlastní hodnoty, které chtěly vštípit i dětem.

Přestože domácí vzdělávání je ve své podstatě privátní praktikou, české rodiny musí komunikovat s kmenovou školou, pod kterou jsou oficiálně vedeny. V minimální míře musí děti dvakrát do roka absolvovat přezkoušení na půdě školy. Den zkoušek může někdy být zdrojem nervozity a nepříjemných pocitů, které rodina řeší primárně na individuální rovině. Při jedné příležitosti například Julie cítila, že musí *„posílat zvuk ohm"*[77] směrem k pedagogovi, u kterého předpokládala problémy. Tímto se snažila *„více otevřít vzájemný vztah"*. V podobném smyslu se Dianina rodina pravidelně modlila k Bohu, aby domácí vzdělávání nebylo zakázáno státem. Obě rodiny také v průběhu vzdělávání změnily kmenovou školu, protože nebyly spokojeny se vzájemnou spoluprací. Zvolily raději odchod, než aby vznesly nahlas své protesty, jelikož svou pozici považovaly za příliš zranitelnou. Školu vnímaly jako nepružný a zastaralý systém – samy rodiny se tedy musely stát pružnými a přizpůsobivými. V obou rodinách byly také zmiňovány osobní příběhy, které pojednávaly o dílčích nespravedlnostech odehrávajících se ve školách (podrobně viz Kunzman, 2010: 21–22).

Čas od času se rodina musela vyrovnávat také s námitkami vlastních rodičů. Julie se proto rozhodla, že *„se s nimi úplně vyhnu rozhovorům o domácím vzdělávání, jak jen to bude možné"*. Vyhnout se nepříjemným debatám o vlastní jinakosti bylo nejlepší strategií, jakou v danou chvíli byla schopná zapojit. Diana vytvářela způsoby, jak své rodiče zapojit do výuky, přestože se vzdělávací praxí nesouhlasili. Pro ni šlo o kompromis, kterým částečně ulevila napětí v širší rodině. Rodina ale předpokládala i napětí od okolní společnosti: Julie se například bála brát děti ven z domu během doby, kdy se děti ve školách běžně vyučovaly. Především na počátku domácího vzdělávání nedovolovala dětem například jezdit na kole či si hrát na zahradě v dopoledních hodinách všedního dne, aby nebyly spatřeny sousedy. Snažila se tak vyhnout potenciálním pomluvám a nežádané pozornosti. Měla pocit, že na sebe upozorňuje už tím, že chodí v okolí bydliště bosa a někdy v zahradě pořádá soukromé duchovní rituály. Dokonce tvrdila, že v očích většiny lidí je *„stejně za blázna, protože prostě dělám to, co jiní lidé nedělají … a proto už sdílím jen málo o svém životě, abych nebyla*

77 Ohm je léčivá jogínská slabika.

ostatními pořád odsuzována". Tento výrok lze připsat jak praxi domácího vzdělávání, tak duchovnu, které je svým způsobem aktivní alternativou, a dokonce i odmítnutím většinové společnosti (Hanegraaff, 2009: 340).

V tomto ohledu se Dianina rodina cítila být jiná mnohem více kvůli svému náboženství než z důvodu vyučovací praktiky. Během let si vyvinula strategii, která je zajímavě obsažena v následující situaci: Rodina se jednou zúčastnila malého veřejného shromáždění, jehož cílem bylo nenásilně podpořit konzervativní politický cíl. Setkání sestávalo především z tiché přítomnosti a společné modlitby. Rodina byla ovšem jedním z náhodných kolemjdoucích nařčena z přílišného fundamentalismu, čemuž byly přítomny i děti.[78] Rodiče ovšem tuto nepříjemnou situaci využili, aby „*mohli udělit dětem lekci*", hovořit otevřeně o vlastním vyznání a vysvětlit jim celou záležitost ze svého pohledu. Výzkumnici bylo také zdůrazněno, že podobná zkušenost byla umožněna hlavně tím, že rodina vzdělává doma a má dostatek času se záležitosti věnovat a nepřehlédnout ji v denním běhu. Do určité míry lze tedy toto vysvětlení považovat také za obhajobu vlastní vzdělávací praxe.

Shrnutí

V analytické části spatřujeme dva možné modely, ve kterých se uskutečňuje vztah domácího vzdělávání a náboženství či duchovna. Obě rodiny sdílí mnoho charakteristik s rodinami, které rovněž vzdělávají doma bez podobného pozadí: upřednostňování dětských potřeb, tendence vyvinout vlastní vzdělávací přístup. V těchto případech nelze mluvit o unikátnosti nábožensky či duchovně orientovaných rodin. Snažili jsme se spíše upozornit ve větším detailu na dva různé typy komunity a vztahy, které rodiny rozvíjí se svým okolím. V tomto smyslu rodiny – a především matky – zapojují různé strategie, jak vyjednávají své identity a rozhodnutí.

Na individuální úrovni se matky snažily najít potvrzení o správnosti svého rozhodnutí ze strany transcendentních činitelů. Hledaly odpovědi na otázku, zda domácí vzdělávání bylo správnou volbou a zda by měly pokračovat i přes nesnáze. V tomto směru hrála ústřední roli místní komunita, která rodinu podporovala v udržení praxe. Pro matky měly velký význam sdílené hodnoty, schopnosti a materiály. Když došlo na konfrontaci s oponenty a odhalení náboženské či duchovní identity, preferovaly rodiny pasivní strategie.

Ve vztahu k výzkumné otázce je možné konstatovat, že obě rodiny preferovaly neodhalovat svou náboženskou či duchovní identitu veřejně. V dlouhodobém měřítku se také jako úspěšnější ukázaly prosociální strategie. Na rozdíl od osobní religiozity nelze do-

78 Zde je potřeba opět vzít v úvahu, jak vysoce sekularizované je Česko a že veřejný projev náboženskosti může být přijímán s nelibostí, především ve vztahu k politickým tématům.

mácí vzdělávání efektivně praktikovat jako individuální projekt ohraničený zdmi domácnosti. A naopak, je to právě podpora komunity, která může jak udržovat v běhu domácí vzdělávání, tak sytit ideologickou jednotu rodiny.

Diskuse

Přestože tento text pojednává o vztahu domácího vzdělávání a náboženství a duchovna, je důležité poznamenat, že doma vzdělávající rodiny po celém světě zdaleka nemusí nutně mít takové pozadí nebo jej považovat za důležité. Motivace začít s domácím vzděláváním je komplexní záležitost a může se v čase měnit. Jedná se o praktiku, která ruší hranice mezi soukromou a veřejnou sférou a může být vnímaná v diskursu rostoucího rodičovského zájmu o zapojení se do vzdělávacího procesu (Brown, 1990; Neuman, Aviram, 2003). V postmoderní společnosti tak domácí vzdělávání může rodinám umožňovat „aktivně konstruovat a udržovat myšlenkový systém, kterým dávají světu smysl v období rostoucího sociokulturního pluralismu" (Mayberry, Knowles, 1989: 221). Někteří badatelé také zdůrazňují potenciál domácího vzdělávání jako kontra-kulturního hnutí (Kunzman, 2010; 2017) nebo jako praktiky blízké tzv. kulturnímu kreativismu, která otevírá arénu pro vyjednávání vlastní jinakosti, čímž slouží jako „spouštěč širší společenské diskuse" (Kašparová, 2017: 96). Vernon Bates (1991: 14) nahlíží domácí vzdělávání jako svého druhu politickou volbu, která dále „ovlivňuje hodnoty a probouzí politickou akci".

Je na místě se ptát, zda se podobný výrok týká také České republiky. Výše popsaná „dvojitá jinakost", generovaná podezřeními jak vůči domácímu vzdělávání, tak vůči náboženství a duchovnosti v České republice, staví některé rodiny do zranitelné pozice. Jak ukazuje analýza, rodiny mají tendenci vyvíjet strategie, jak oba aspekty svého života uchovat v soukromí. Podle naší zkušenosti si tyto rodiny volí nebýt aktivními proponenty domácího vzdělávání, aby zbytečně neupozorňovaly na své ideologické pozadí nebo nedaly příležitost k zneužití této informace proti vlastním zájmům.

Stejně jako náboženské či duchovní přesvědčení je domácí vzdělávání nutno považovat za „soukromý zájem" (Morton, 2003: 54–55). Sociální výzkum by se měl této charakteristice přizpůsobit tak, aby bylo možné získat důvěru informantů a porozumět jejich situaci. Dlouhodobé pozorování umožňuje vnoření do komplexní situace rodiny v mnohosti výukových strategií, individuálního zvládání stresu, vytváření sociálních vazeb a každodennosti rodinného života. Naše závěry jsou ale jistě limitovány faktem, že jde pouze o dvě případové studie. Budoucí výzkum by se tak mohl zaměřit na systematičtější zpracování tématu.

Reference

BATES, Vernon L. Lobbying for the Lord: The New Christian Right Home-Schooling Movement and Grassroots Lobbying. *Review of Religious Research.* 1991, 33.01: 3–17.

BELÁŇOVÁ, Andrea, MACHOVCOVÁ, Kateřina, KOSTELECKÁ, Yvona, a MCCABE, Marta. Justifying homeschooling in Czech Republic: How "good parents" and their children use time. *Childhood.* 2018, 25.04: 530–543.

BIERNACKI, Patrick a WALDROF Dan. Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Research and Methods*. 1981, 10.02: 141–163.

BOBEL, Chris. *The Paradox of Natural Mothering.* Philadelphia: Temple University, 2002. 240 s. ISBN 978-1566399074.

BROWN, Phillip. The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*. 1990, 11.01: 65–85.

BUTLER, Jennifer S. *Born Again: The Christian Right Globalized*. London, Ann Arbor: Pluto Press, 2006. 224 s. ISBN 978-0745322438.

CARPER, James C. Pluralism to Establishment to Dissent: The Religious and Educational Context of Home Schooling. *Peabody Journal of Education*. 2001, 75.01/02: 8–19.

COHEN-ZADA, Danny. Preserving religious identity through education: Economic analysis and evidence from the US. *Journal of Urban Economics*. 2006, 60.03: 372–398.

Český statistický úřad [online]. 2012. [cit. 8. 8. 2019]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&pvokc=&katalog=30719&pvo=SPCR156&z=T

ENGLISH, Rebecca. Aaishah's choice: Muslims choosing home education for the management of risk. *Other education: The Journal of Educational Alternatives*. 2016, 5.01: 55–72.

GRAY, Peter, *Free to Learn*. New York: Basic Books, 2013. 288 s. ISBN 978-0465025992.

HANEGRAAFF, Wouter J. New Age religion. In: WOODHEAD, Linda a kol. *Religions in the Modern World. Traditions and Transformations. Second Edition*. Londýn, New York: Routledge, 2009, s. 340–356. ISBN 978-0415458917.

HOLT, John. *How Children Learn*. New York: Pitman, 1968. 189 s. ISBN 9780273421412.

HOLT, John. *Instead of Education*. Boston: E. P. Dutton & Co., 1976. 250 s. ISBN 978-1591810094.

HAMPLOVÁ, Dana a NEŠPOR, Zdeněk R. Invisible Religion in a "Non-Believing" Country: The Case of the Czech Republic. *Social Compass*. 2009, 6.04: 581–597.

ISENBERG, Eric. What Have We Learned About Homeschooling? *Peabody Journal of Education*. 2007, 82.02/03: 387–409.

KAŠPAROVÁ, Irena a LÁNÍKOVÁ, Maria. Centralizovat nebo rozvolnit? Analýza diskuse o individuálním vzdělávání na půdě poslanecké sněmovny ČR optikou teorie moderni-

ty Petera Wagnera. *Studia paedagogica*. 2016, 21.03: 41–61.

KAŠPAROVÁ, Irena. Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis/Sociological Review*. 2017, 53.01: 79–100.

KINGSTON, Skylar T. a MEDLIN, Richard G. Empathy, Altruism, and Moral Development in Home Schooled Children. *Home School Researcher*. 2005, 16.04: 1–10.

KOSTELECKÁ, Yvona. Home education in the post-communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2010, 3.01: 29–44.

KOSTELECKÁ, Yvona. Home Education Experience in Selected Post-Communist Countries. In: GAITHER, Milton a kol. *The Wiley Handbook of Home Education*. Malden, MA: John Wiley, 2017, s. 422–445. ISBN 978-1118926932.

KUNZMAN, Robert. Homeschooling and religious fundamentalism. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2010, 3.01: 17–28.

KUNZMAN, Robert. Homeschooler Socialization: Skills, Values, and Citizenship. In: GAITHER, Milton a kol. *The Wiley Handbook of Home Education*. Malden, MA: John Wiley, 2017, s. 135–156. ISBN 978-1118926932.

LOIS, Jennifer. *Home is where the school is: the logic of homeschooling and the emotional labor of mothering.* New York and London: New York University Press, 2013. 240 s. ISBN 978-0814752524.

MAYBERRY, Maralee a KNOWLES, Gary J. Family Unity Objectives of Parents Who Teach Their Children: Ideological and Pedagogical Orientations to Home Schooling. *The Urban Review*. 1989, 21.04: 209–225.

MERTIN, Václav. Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*. 2003, LIII.04: 405–417.

MORTON, Ruth. Home education: Construction of Choice. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2010, 3.01: 45–56.

MURPHY, Joseph. The Social and Educational Outcomes of Homeschooling. *Sociological Spectrum*. 2014, 34.03: 244–272.

National Household Education Surveys [online]. 2016 [cit. 8. 8. 2019]. Dostupné z: https://nces.ed.gov/pubs2017/2017102.pdf

NEUMAN, Ari a AVIRAM, Aharon. Homeschooling as a Fundamental Change in Lifestyle. *Evaluation & Research in Education*. 2003, 17.02/03: 132–143.

SHERFINSKI, Melissa a CHESANKO, Melissa. Disturbing the data: looking into gender and family size matters with US Evangelical homeschoolers. *Gender, Place & Culture*. 2016, 23.01: 18–35.

SCHLISTOVÁ, Jitka. Krišnova milost mezi dětmi. *Dingir*. 2013, 4: 114–115.

SPIEGLER, Thomas. Parents' motives for home education: The influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2010, 3.01: 57–70.

ŠTECH, Stanislav. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*. 2003, LIII.04: 418–436.

VAN GALEN, Jane. Ideologues and Pedagogues: Parents Who Teach Their Children at Home. In: VAN GALEN, Jane a PITMAN, Mary Anne. *Home Schooling: Political, Historical, and Pedagogical Perspectives*. Norwood: Ablex Pub, 1991, s. 63–76. ISBN 978-0893917067.

VÁNĚ, Jan a ŠTÍPKOVÁ, Martina. The National Religious Environment and the Orthodoxy of Christian Beliefs: A Comparison of Austria, the Czech Republic and Slovakia. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review.* 2013, 49.03: 375–403.

VIDO, Roman, VÁCLAVÍK, David a PALEČEK, Antonín. Czech Republic: The Promised Land for Atheists? *Annual Review of the Sociology of Religion*. 2016, 7: 201–232.

VIGILANT, Lee Garth, TREFETHREN, Lauren Wold a ANDERSON, Tyler C. "You Can't Rely on Somebody Else to Teach Them Something They Don't Believe": Impressions of Legitimation Crisis and Socialization Control in the Narratives of Christian Homeschooling Fathers. *Humanity & Society*. 2013, 37.03: 201–224.

VIEUX, Andrea. The Politics of Homeschools: Religious Conservatives and Regulation Requirements. *The Social Science Journal*. 2014, 51.04: 556–563.

VINCENT, Giselle a WOODHEAD, Linda. Spirituality. In: WOODHEAD, Linda a kol. *Religions in the Modern World. Traditions and Transformations. Second Edition*. Londýn, New York: Routledge, 2009, s. 319–337. ISBN 978-0415458917.

WOODHEAD, Linda a HEELAS, Paul. *The Spiritual Revolution: Why Religion is Giving Up to Spirituality*. Malden: Blackwell Publishing, 2005. 228 s. ISBN 978-1405119580.

Faktory ovlivňující představy a postoje žáků základních škol a žáků v domácím vzdělávání o mentálním postižení[79]

Jakub Pivarč,
Sociologický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i.

Uvedení do problematiky

Deklarovaným cílem řady vyspělých demokratických zemí v Evropě je zajistit na rovnoprávném základě všem členům společnosti, tedy i osobám se zdravotním postižením, stejný přístup ke kulturnímu kapitálu a společenským statkům (Bourdieu, 1986). Jedním z nejhodnotnějších statků je vzdělání, které má pozitivní přínosy jak v rovině individuální, tak v rovině celospolečenské. V některých postkomunistických zemích, např. v České republice (ČR), však bylo jedincům s postižením ztěžováno, ba dokonce zcela odepíráno právo na plnohodnotnou společenskou participaci, zejména v oblasti přístupu ke vzdělávání. Nejvýrazněji se toto omezení práv týkalo osob s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Výrazným způsobem bylo omezeno jejich právo na společné vzdělávání s vrstevníky bez postižení v prostředí základních škol (ZŠ) tzv. hlavního vzdělávacího proudu. Současně

79 Text prezentovaný v této kapitole byl publikován v zahraniční odborné literatuře – viz Pivarč, 2019, 2020a (původní zdrojová data vychází z výzkumu, který byl publikován v roce 2017 (Pivarč, 2017) a pro účely této stati byla doplněna a rozšířena o vzorek žáků, jejichž edukace probíhala v režimu domácího vzdělávání).

také došlo k sociální exkluzi a segregaci těchto osob, což vedlo a dosud stále vede k omezeným možnostem vzájemného setkávání s vrstevníky bez postižení.

V jednom z nejvýznamnějších mezinárodních dokumentů podporujících myšlenku inkluzivního vzdělávání – Prohlášení ze Salamanky (1994) – je uvedeno, že běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejúčinnějším prostředkem v boji proti diskriminačním postojům, budování společnosti založené na otevřeném přístupu a dosažení vzdělání pro všechny. Česká vzdělávací politika od 90. let 20. století následuje trend vyspělejších zahraničních států především ze západní Evropy a skandinávských zemí (Norsko, Finsko ad.) s cílem rozvíjet koncept inkluze v edukační praxi. Jde tak o logické vyústění vývoje společnosti, která se hlásí k demokratickým principům a která svůj školský systém zakládá na humanitním přístupu. Přesto je pro současný vzdělávací systém v Česku charakteristická vysoká míra selektivity, přetrvávající a prohlubující se vzdělanostní nerovnosti mezi dětmi a mladými lidmi. V reakci na tlak mezinárodních a národních institucí, kterému ČR čelila, ale i s ohledem na legitimní požadavky rozvíjející se v souladu s kvalitami postmodernistické demokratické společnosti, byla v minulých letech přijata významná legislativní a kurikulární opatření, která měla nepříznivé podmínky ve vzdělávání alespoň zčásti napravit. V roce 2016 vstoupila v Česku v platnost tzv. „inkluzivní" novela školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) a dále byly provedeny také rozsáhlé kurikulární změny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tato legislativní a kurikulární reforma významným způsobem proměnila organizační, finanční a obsahové podmínky vzdělávání žáků v „běžných"[80] ZŠ a celkově posílila prvky systémového pojetí vzdělávání směrem k inkluzi (změnilo se např. pojetí konceptu speciálně vzdělávacích potřeb /SVP/, významně se posílila práva žáků se SVP na vzdělávání v hlavním proudu škol, tj. i práva žáků s mentálním postižením, a v tomto směru se rovněž vyjasnily podmínky a nároky pro přiznání podpůrných opatření). Přestože je možné výše uvedené změny vnímat relativně pozitivně, nemohou být chápány jako stav nastolující inkluzi ve vzdělávání – jinými slovy – vzdělávací systém v Česku nemůže být označen jako „inkluzivní". ČR si stále zachovává možnost segregujícího vzdělávání žáků se SVP (ať už v segmentu speciálních škol, eventuálně ve třídách, studijních skupinách či odděleních samostatně zřízených pro tyto žáky).

Tzv. „inkluzivní" novela školského zákona vyvolala v Česku u některých odborníků (především z řad speciálních pedagogů či odpůrců inkluzivního vzdělávání) a části laické veřejnosti obavy a vlnu převážně negativních emocí (srov. Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2018; Michalík et al., 2018). Z výsledků provedeného kvantitativního

80 Termín „běžná základní škola" je v této části práce používán pro zkrácené označení ZŠ hlavního vzdělávacího proudu, která není zřízena ve smyslu § 16 odstavce 9 školského zákona.

výzkumu (Pivarč, 2020b) navíc vyplynulo, že značná část učitelů běžných ZŠ vnímá myšlenku inkluzivního vzdělávání smíšeně až negativně, což souvisí s mírou jejich vnímané nepřipravenosti na práci s žáky s postižením v kolektivu intaktních vrstevníků v běžných školách. Mimo jiné, v této souvislosti se také ukázalo, že pedagogové z českých ZŠ považují především žáky s mentálním postižením za skupinu žáků, jejíž integrace do běžných ZŠ je nejvíce problematická ve srovnání s žáky s jiným druhem postižení (Pivarč, 2020b). Celkově negativnější postoje české populace k inkluzivnímu vzdělávání mohly být významně posíleny také častými mediálními, ale i politickými dezinterpretacemi (mající charakter leckdy až bulvárních spekulací), které se týkaly údajných záměrů zrušit segment speciálních škol, což mělo vyústit v masivní přesun žáků s postižením do běžných ZŠ (že k ničemu podobnému nedošlo, je dokumentováno v jiné práci – viz Pivarč, 2017).

Kohezní a inkluzivní společnost však nevzniká na základě pouhých politických proklamací či abstraktních celospolečenských koncepcí, ale je spíše výsledkem kvality mezilidských vztahů a interakcí v lokálních komunitách. Vzniká z konkrétních módů chování, postojů či představ. Je proto žádoucí dlouhodobě a systematicky sledovat, jak vnímají klíčoví aktéři myšlenku inkluzivního vzdělávání (tj. učitelé, rodiče žáků, samotní žáci apod.). Neméně důležité je monitorovat také vzájemnou akceptaci a mezilidské vztahy založené na diverzitě a heterogenitě v rámci inkluzivního vzdělávání v běžných školách, ale i v prostředí lokálních komunit, kde dochází k vzájemným setkáváním.

Kromě dílčích studií, které se zabývaly postoji/názory učitelů ZŠ či postoji veřejnosti k inkluzi osob s postižením (Pančocha, 2013; Michalík et al., 2018; Pivarč, 2020b), chybí v českém kontextu výzkumy zaměřené na identifikaci představ či postojů dalších klíčových aktérů. Zřejmý je tento nedostatek jak u intaktní žákovské populace z běžných ZŠ, tak i u žáků, kteří plní povinnou školní docházku mimo institucionální prostředí školy, tj. v režimu domácího vzdělávání. Vzhledem k tomu, že za uplynulých 10 let došlo k téměř osminásobnému nárůstu celkového počtu žáků, jejichž vzdělávání je realizováno v domácím prostředí, a to na aktuálních 3232 žáků (Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele), je žádoucí monitorovat představy a postoje i u této populace. Výzkum představ a postojů žáků bez postižení k vrstevníkům s postižením by měl být systematicky a cyklicky opakován, neboť tak je možné sledovat trendy v jejich vývoji, a tedy i v akceptaci žáků, kteří přecházejí ze segmentu speciálních škol do škol hlavního vzdělávacího proudu mezi intaktní vrstevníky (resp. jsou součástí širší společenské komunity, v jejímž rámci dochází k vzájemným interakcím).

Je všeobecně akceptovaným faktem, že sociální participace jedinců s postižením závisí na percepci intaktní společností (Murch et al., 2017). Zároveň se také ukazuje, že společnost jednoznačně diferencuje význam jednotlivých druhů postižení, přičemž

zpravidla nejhůře bývá vnímána skupina osob s mentálním postižením (Ahlborn, Panek, Jungers, 2008; Scior, Furnham, 2016), což zvyšuje míru rizika jejich neúspěšné integrace a sociální participace (Siperstein et al., 2007). Diskriminující postoje majoritní populace vůči osobám s mentálním postižením mohou ztěžovat přístup jedincům s tímto postižením na pracovní trh, k bydlení, zdravotní péči (Siperstein et al., 2003; Morin et al., 2019) nebo, jak tomu bylo v dřívějším totalitním režimu Československé republiky, i přístup k základnímu vzdělávání (Pivarč, 2015). Současně mohou být takové postoje příčinou řady negativních jevů, jako např. šikany a násilí (Patel, Rose, 2014; Seewooruttun, Scior, 2014), diskriminace (Jahoda, Marková, 2004) či viktimizace (Spaan, Kaal, 2019).

Představy a postoje žáků bez postižení k osobám s mentálním postižením mohou být vlivem názorů, představ nebo vlivem různých vzorců (norem) chování významných druhých, jimiž většinou bývají rodiče, učitelé, vrstevníci apod., ovlivněny. Každý z těchto socializačních činitelů může mít na představy a postoje žáků k osobám s mentálním postižením různý vliv. Například u žáků domácího vzdělávání lze předpokládat významnější vliv rodičů (ti navíc v řadě případů zastávají zároveň roli učitelů) než vliv působení vrstevníků. Frekvence kontaktu domácích školáků s vrstevníky, jejichž vzdělávání je realizováno v institucionálním prostředí školy, může být výrazně nižší, a proto i efekt „vrstevnického působení" může být na tyto jejich představy a postoje méně patrný. Naproti tomu efekt rodinného prostředí na představy a postoje domácích školáků o mentálním postižení se může projevit tím více, čím je výuka v rámci domácího vzdělávání motivována a zaměřena jednostranně, tj. na dosahování kognitivních cílů na úkor rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí (zejména empatie, percepční sociální senzitivity, kompetence k přirozenému navazování kontaktů a komunikace apod.). Někteří rodiče domácích školáků, na rozdíl od učitelů ve školách, u kterých se předpokládá základní erudovanost v oblasti speciální pedagogiky, mohou navíc v rámci domácího vzdělávání předávat poznatky o mentálním postižení (potažmo o diverzitě a jinakosti) zkresleně, neúplně nebo mohou být některé informace dokonce nesprávné. V důsledku možného vlivu rodinného prostředí, resp. rodičů může být u domácích školáků ve vyšší míře podporováno pejorativní vnímání vrstevníků s mentálním postižením.

Negativní postoje, mýty, mylné představy, předsudky či různé generalizace žáků bez postižení vůči osobám s mentálním postižením mohou ohrožovat procesy spojené s inkluzivním vzděláváním, ale i celkovou sociální inkluzi (Yu, Ostrosky, Fowler, 2012; Nota, Ginevra, Soresi, 2018). Bylo zjištěno, že u některých sociálně odmítnutých žáků s mentálním postižením se mohou kumulovat problémy v souvislosti s osvojením akademických znalostí a v souvislosti s běžnými požadavky a nároky kladenými školní institucí (Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Ve vyšší míře se mohou vyskytovat interpersonální

konflikty s ostatními spolužáky, dostavují se pocity úzkosti, osamocení a izolace (Cook, Semmel, 1999; McDougall et al., 2004). V důsledku toho se mohou v dětském věku u jedinců s mentálním postižením rozvíjet nežádoucí vzorce chování, což v pozdější době může ztěžovat také celkovou sociální inkluzi (Logeswaran et al., 2019), a tím více se mohou prohlubovat rovněž negativní postoje intaktní společnosti vůči této skupině osob s postižením.

Představy a postoje – definice a teoretické uchopení konceptů

Pojem „představa" je vymezen jako subjektivní moment existence obsahu (fenoménu) ve vědomí jedince. Základní funkce představ spočívá v tom, že pomocí nich si jedinec může opakovaně vybavit určitý obsah, který je uložen v jeho paměti, ale který je z vnějšího pohledu skrytý (zpravidla však sdělitelný pomocí řeči). Základem intuitivních představ jsou poznatkové struktury, které vznikají z útržkovitých teorií vytvářených samotným dítětem, z interpretačních modelů, přesvědčení a zvyklostí tzv. zdravého rozumu. Představa je v důsledku své atributivní vazby na vnitřní (subjektivní) paměť časově i místně lokalizována, zatímco k ní vztažený obsah musí být naopak relativně nezávislý na místě, času a subjektu, jestliže má být objektivně zakotvený a intersubjektivně sdělný i srozumitelný (Slavík et al., 2013).

Termín postoj je v odborné literatuře definován různě. Zde ho specifikujeme jako tendenci k relativně ustálenému způsobu reagování a hodnocení objektu (což může být nějaký předmět, věc, osoba apod.) jedincem (de Boer, Pijl, Minnaert, 2012). Jedná se o osvojenou dispozici, která ovlivňuje pocity, myšlenky a jednání (Morin et al., 2013). Postoj je zde chápán jako multidimenzionální koncept sestávající se z kognitivní (tj. znalost a názory vztažené k objektu), afektivní (vyjadřující emoce a pocity vůči objektu) a behaviorální dimenze (sklon k chování či jednání ve vztahu k objektu). Některé jiné teoretické přístupy zmiňují a rozlišují mezi tzv. implicitními a explicitními postoji. Explicitní postoje jsou taková hodnocení, která jsou vědomě přístupná a kontrolovatelná, kdežto implicitní postoje jsou hodnocení, jež jsou automaticky aktivována a vyskytují se bez úsilí či záměru (Wilson, Scior, 2015). V souladu s tímto pojetím reflektuje výzkum postojů v této studii spíše teoretický rámec explicitních postojů (blíže viz Prestwich et al., 2008).

Faktory asociované s představami a postoji žáků k osobám s mentálním postižením

V odborné literatuře existuje jen velmi omezené množství empirických poznatků o tom, co si děti/žáci představují a jaké mají postoje k vrstevníkům s postižením. Zvlášť zřetelný nedostatek těchto výzkumů je evidován ve spojitosti s problematikou mentálního postižení v českém kontextu.

Dosavadní výzkumná zjištění, týkající se představ intaktní žákovské populace o jedincích s postižením (např. Dyson, 2005; Beckett, 2014), poukazují na to, že zhruba ve věku šesti až sedmi let jsou děti schopné elementární diferenciace např. mezi dočasnou nemocí a trvalým poškozením. Děti v tomto věku jsou také schopné velmi základní interpretace příčin jednotlivých druhů postižení, které mu předcházely. Z provedených výzkumů rovněž vyplývá, že konceptuální schéma a porozumění postižení se u dětí vyvíjí s narůstajícím věkem, resp. na základě kognitivního vývoje (stává se diferencovanější a více komplementární). Dle Piagetovy teorie (1977) bývají představy v tomto věkovém období (tj. kolem 6. roku věku) vázány na konkrétní zkušenost dítěte, které je schopné interpretovat konkrétní a jasně manifestované potíže např. člověka se zrakovým postižením (může např. zavřít oči v pokusu prožít to, co zažívá člověk s tímto postižením) (Dyson, 2005). Naproti tomu žáci staršího školního věku, někdy v období kolem 15 let, jsou schopné zacházet s vnitřními reprezentacemi komplexněji, neboť dovedou uvažovat již plně na abstraktní úrovni (stádium formálních operací).

Co se týče výzkumných zjištění o postojích intaktních žáků vůči jedincům s (mentálním) postižením, je možné zaznamenat řadu inkonzistentních, resp. kontradiktorních nálezů (Kalyva, Agaliotis, 2009), a to především ve vztahu k vlivu jednotlivých proměnných na žákovské postoje (Nowicki, 2006; Hong, Kwon, Jeon, 2014). Některé metaanalýzy a řada dílčích studií poukázaly na významnou spojitost mezi věkem, pohlavím, znalostmi, zkušenostmi s osobami s postižením nebo postoji významných druhých (rodičů, učitelů, vrstevníků aj.) a postoji intaktních žáků k osobám s postižením. Zároveň je upozorňováno na to, že vliv těchto proměnných může variovat a být závislý ve vztahu k typu postižení a dalším faktorům na straně osoby s postižením (Vignes et al., 2009; de Boer, Pijl, Minnaert, 2012). V následujícím odstavci je prezentován přehled vybraných studií, které se zabývaly proměnnými, jež jsou předmětem výzkumu i v této práci.

Tang et al. (2000) zjistili, že věk dětí/žáků ovlivňuje postoje k osobám s mentálním postižením. Jejich studie se zúčastnili respondenti ve věku od 4 do 15 let, přičemž mlad-

ší respondenti vnímali osoby s mentálním postižením pozitivněji než starší respondenti. K podobným závěrům došli i Swaim a Morgan (2001). Naopak, opačný efekt byl zjištěn ve studii, kterou provedla Nowicki (2006), a to u dětí ve věku 4–10 let. Konzistentnější zjištění je možné zaznamenat ve spojitosti s vlivem pohlaví na postoje k osobám s mentálním postižením. Řada studií poukazuje na to, že dívky mají všeobecně pozitivnější explicitní postoje k osobám s mentálním postižením než chlapci (Slininger, Sherrill, Jankowski, 2000; Siperstein et al., 2007; Wilson, Scior, 2015), v jiné studii však nebyl efekt pohlaví významný (Georgiadi et al., 2012). Ve srovnání s vlivem pohlaví a věkem žáků jsou relativně nejvíce konzistentní výsledky týkající se efektu zkušenosti žáků s jedincem s postižením. Je ovšem třeba zdůraznit, že není možné automaticky předpokládat, že jakýkoliv kontakt (zkušenost) žáků bez postižení s jedinci s (mentálním) postižením bude předznamenávat i pozitivní postoje vůči osobám s postižením (McManus, Feyes, Saucier, 2010). Z řady výzkumů je patrné, že ti žáci, kteří měli častější kontakt (např. v rámci inkluzivní třídy školy) s jedinci s mentálním postižením, měli rovněž pozitivnější explicitní postoje k těmto osobám než ti, jejichž kontakt s těmito osobami byl spíše nahodilý nebo méně častý (Slininger, Sherrill, Jankowski, 2000; Georgiadi et al., 2012; Patel, Rose, 2014). Podle Hong, Kwon, Jeon (2014) je tato asociace signifikantní dokonce tehdy, vezmeme-li v úvahu věk a pohlaví žáků. Ukazuje se tedy, že je důležitá jak frekvence kontaktu, tak i kvalita intervence a podmínky, ve kterých dochází k interakci mezi jedinci s a bez postižení.

Účel prezentované výzkumné studie

Účelem této studie je: (1) reflektovat současný stav vědeckého poznání týkající se představ a postojů žáků ZŠ a domácích školáků k osobám s mentálním postižením, resp. přispět novými poznatky o představách a postojích těchto žáků a (2) reflektovat nálezy prezentované v odborné literatuře o vlivu jednotlivých faktorů na představy a postoje žáků k osobám s mentálním postižením (viz např. studie výše) s výsledky tohoto výzkumu.

Ad (1): V ČR byly realizovány pouze dílčí výzkumy, které byly zaměřeny na postoje/názory dospělé intaktní populace a učitelů k inkluzi, event. k osobám s různými handicapy (např. Pančocha, 2013; Michalík et al., 2018; Pivarč, 2020b). Dosud však nebyla realizována žádná výzkumná studie, která by se zaměřovala na deskripci a analýzu představ/postojů intaktních žáků k osobám s mentálním postižením. Cílem prezentovaného výzkumu je proto identifikovat a analyzovat tyto žákovské představy a postoje.

Ad (2): Dalším cílem je analyzovat vybrané faktory, které mohou mít vliv na představy a postoje intaktních žáků k osobám s mentálním postižením, a zjistit, zda se tyto jejich

představy a postoje liší z hlediska: (i) *pohlaví*; (ii) *věku, resp. navštěvovaného ročníku ZŠ*, tj. zda se liší u žáků, kteří docházeli v době realizace výzkumu do 5., 7. či 9. ročníků; (iii) *deklarované zkušenosti*, kterou mají s člověkem s mentálním postižením, tj. zda se představy a postoje liší u žáků, kteří: a) měli osobní zkušenost s člověkem s mentálním postižením (již někdy takového člověka viděli); b) měli osobní zkušenost s člověkem s mentálním postižením ze své rodiny; c) neměli osobní zkušenost (ale zprostředkovaně – z médií – měli o problematice mentálního postižení informace); d) neměli osobní zkušenost (ale zprostředkovaně – od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků – měli o problematice mentálního postižení informace); e) neměli žádnou zkušenost (nikdy o tomto postižení neslyšeli, resp. nevěděli, co mentální postižení znamená).

Metodika výzkumu

Výzkumný vzorek

Na transverzální, kvantitativně orientované výzkumné studii participovalo celkem 2324 žáků bez postižení ve věkové kohortě 10–15 let, a to z celkem 23 běžných ZŠ v ČR. Na výzkumu dále participovalo celkem 92 žáků, jejichž vzdělávání bylo v době výzkumu realizováno v režimu individuálního (domácího) vzdělávání. Respondenti představovali široké spektrum žáků z hlediska úrovně schopností či dovedností. Výzkumu se účastnili např. mimořádně nadaní žáci, žáci s poruchami učení, žáci s rozličnou osobní, rodinnou nebo sociální anamnézou nebo pocházející z různého sociokulturního prostředí. Do výzkumu byly zahrnuty běžné ZŠ a rodiny domácích školáků, které projevily ochotu k účasti. V této studii nebylo pracováno s reprezentativním náhodným výběrovým souborem, ale s výběrem dostupným. Platnost výsledků této studie není možné vztahovat na celou populaci žáků vzhledem k výše zmíněným charakteristikám. Výsledky proto mohou být nahlíženy jako určité tendence, spíše než by indikovaly závazné predikce vztahů/rozdílů týkající se představ a postojů žáků k osobám s mentálním postižením. Sběr dat proběhl v rozmezí let 2015–2018. Návratnost dat byla velmi uspokojivá a dosahovala více než 97 %.

Výzkumné nástroje

Představy respondentů o mentálním postižení byly zkoumány metodou myšlenkového mapování (Buzan, Buzan, 1996). Aplikovaná výzkumná metoda byla založena na myšlenko-

vých asociacích respondentů, které prostřednictvím pojmů specifikovali do myšlenkových map. Pro konstrukci myšlenkové mapy se tak pojem stal fakticky klíčovou stavební jednotkou. Myšlenkové mapování umožňovalo grafickým způsobem vyjádřit vztah jednotlivých pojmů, subjektivní konceptuální porozumění a asociační vazby vztahující se ke zkoumanému tématu, tj. mentálnímu postižení. Myšlenková mapa předložená žákům obsahovala pouze jeden klíčový pojem – „mentální postižení" –, který byl situován uprostřed mapy. Respondenti měli v rozmezí 10 minut asociovat veškeré pojmy, které je v souvislosti s tímto klíčovým pojmem napadly, a uvést je do myšlenkové mapy. Tím jim bylo umožněno asociovat své představy k danému tématu. Takto uchopené zpracování myšlenkové mapy poskytlo každému respondentovi dostatečný prostor vytvořit unikátní myšlenkovou síť pojmů, která byla charakteristická z hlediska obsahu (kvality) a rozsahu (kvantity), a následně bylo možné identifikovat originální spektrum a četnost asociovaných pojmů (a jejich vzájemné vztahy) souvisejících s mentálním postižením.

Postoje žáků byly zjišťovány pomocí dotazníku vlastní konstrukce. Dotazníkové položky se skládaly z výroků, které byly konstruovány na principu pětistupňových Likertových škál. Z hlediska obsahu byly formulovány tak, aby postihly multidimenzionalitu postojů, tj. jak kognitivní dimenzi postojů, tak i dimenzi afektivní a behaviorální (Morin et al., 2013; Hong, Kwon, Jeon, 2014). K formulovaným výrokům žáci zaujímali stanoviska od možnosti „naprosto souhlasím" přes neutrální variantu až po variantu odpovědi „naprosto nesouhlasím" (Likert, 1932). V souvislosti se statistickým zpracováním dat byly jednotlivým variantám odpovědí přisouzeny číselné kódy. Následně bylo možné vypočítat průměrné skóre, které mohlo nabývat hodnot v intervalu od 1 do 5. Hodnota skóre vyjadřovala postoje žáků k mentálnímu postižení, přičemž vyšší hodnota indikovala relativně pozitivní postoje, naopak nižší hodnota reflektovala spíše negativní postoje.

Předvýzkum, administrace výzkumných nástrojů a etické aspekty

Administrace nástrojů byla provedena autorem výzkumu osobně v ZŠ, vyjma žáků, jejichž vzdělávání probíhalo doma – ti zpracovávali myšlenkovou mapu a vyplňovali dotazník v domácím prostředí, přičemž instrukce pro zpracování materiálů byly žákům zprostředkovány jejich rodiči. Žákům byl vysvětlen cíl výzkumu, jakožto i jeho etické aspekty (tj. zajištění anonymity, dobrovolná účast ve výzkumu, možnost kdykoliv od výzkumu odstoupit). Sběr dat a realizace výzkumu byly umožněny na základě písemného souhlasu ředitele/ředitelky příslušné ZŠ, resp. rodičů domácích školáků. Ostatní etické aspekty pro realizaci výzkumu reflektovaly pokyny manuálu American Psychological Association (2009).

Na základě dat získaných z předvýzkumu byla provedena nejprve kvalitativní analýza pojmů (z hlediska jejich obsahu), které byly specifikovány v myšlenkových mapách. S ohledem na tuto analýzu bylo následně autorem výzkumu navrhnuto 5 kategorií, do kterých byly pojmy asociované respondenty grupovány, a to: *„Institucionální péče a podpora pro osoby s mentálním postižením"* (do této kategorie byly grupovány pojmy týkající se např. různých zdravotnických zařízení; péče odborníků; pomoci okolí a pojmy týkající se zdravotních a rehabilitačních pomůcek pro osoby s mentálním postižením); *„Legislativní a ekonomická opatření"* (pojmy týkající se zákonné odpovědnosti; sociálních dávek a ekonomické náročnosti péče o lidi s mentálním postižením); *„Interpersonální a intrapersonální dopady mentálního postižení"* (pojmy týkající se vztahových bariér; životního směřování; společenského uplatnění; solidarity společnosti); *„Obraz mentálního postižení"* (pojmy týkající se onemocnění, vad; příčin mentálního postižení; psychických zvláštností a projevů; odlišností v chování a jednání; odlišností fyziognomických); *„Ostatní pojmy"* (jednalo se např. o irelevantní výskyt pojmů či pojmy, které nebylo možné z hlediska obsahu zařadit do žádné ze specifikovaných kategorií). Reliabilita kódování pojmů do výše specifikovaných kategorií byla zjišťována pomocí výpočtu Cohenova Kappa koeficientu (Cohen, 1988). Náhodně bylo vybráno 100 myšlenkových map a ty byly postoupeny nezávislému hodnotiteli. Kappa koeficient indikoval středně silnou shodu v kódování pojmů mezi nezávislým hodnotitelem a autorem tohoto výzkumu ($\varkappa = 0{,}52$; $p < 0{,}001$), což je možné považovat za přijatelnou míru shody (Landis, Koch, 1977).

V rámci předvýzkumu byl pilotován také dotazník. Na základě zjištěných skutečností z této etapy byl výzkumný nástroj optimalizován (došlo zejména k redukci některých položek a k reformulacím z hlediska srozumitelnosti jednotlivých výroků). Položkovou analýzou bylo dále zjišťováno, zda je dotazník homogenní, resp. do jaké míry byly uvedené výroky v dotazníku konceptuálně totožné. Reliabilita dotazníku byla zjišťována pomocí Cronbachova koeficientu alfa (α). Vnitřní validita škály a struktura dotazníku byla zjišťována explorační faktorovou analýzou (psychometrické vlastnosti dotazníku viz dále).

Statistické analýzy dat

V souvislosti s myšlenkovým mapováním byla u každého respondenta sledována četnost výskytu jednotlivých pojmů pro stanovenou kategorii (to umožňovalo vypočítat např. průměrný počet uvedených pojmů na jednoho žáka). Ve spojitosti s dotazníkovými položkami

byly zjišťovány hodnoty průměrného skóre, které vyjadřovaly postoje žáků k mentálnímu postižení. V rámci statistických analýz představovaly tyto hodnoty závisle proměnnou. Pro zohlednění vlivu sledovaných sociodemografických charakteristik žáků, které v rámci analýz byly považovány za nezávisle proměnné, byla aplikována mnohonásobná regresní analýza. V závislosti na měřítku závisle proměnné byla zvolena lineární regrese, která je vhodná pro kardinální data. Nezávisle proměnné vstupovaly do regresních analýz všechny najednou (metoda Enter). Jako referenční kategorie byly zvoleny následující proměnné: „dívka" (v regresních výpočtech pro zjištění představ žáků), resp. „chlapec" (v regresních výpočtech zjišťujících postoje žáků); „žák 5. ročníku ZŠ" a „žák bez zkušenosti" (tj. nikdy o tomto postižení neslyšel, resp. nevěděl, co mentální postižení znamená). Kromě vypočtené hladiny statistické významnosti jsou prezentovány též intervaly spolehlivosti a také míry effect size (např. koeficient determinace R^2, standardizované koeficienty β, beta koeficienty). Výpočty a statistické analýzy dat byly realizovány v programu IBM SPSS Statistics (ver. 25).

Výsledky výzkumu – představy žáků o mentálním postižení

Celkový výskyt pojmů v myšlenkových mapách žáků

V myšlenkových mapách bylo zaznamenáno celkem 17 331 pojmů, které žáci (n = 2324) asociovali v souvislosti s mentálním postižením. Celkový počet zaznamenaných pojmů v myšlenkových mapách z hlediska sledovaných charakteristik žáků je uveden v následující tabulce 1.

Tabulka 1. Celkový počet zaznamenaných pojmů s ohledem na pohlaví, navštěvovaný ročník základní školy a s ohledem na zkušenost žáků s lidmi s mentálním postižením.

	Pohlaví		Navštěvovaný ročník základní školy			Zkušenost žáků s lidmi s mentálním postižením (MP)*				
Četnost pojmů	chlapci	dívky	5.	7.	9.	Zk_1	Zk_2	Zk_3	Zk_4	Zk_5
Absolutní	7849	9482	5316	6344	5671	9200	1464	4688	1586	393
Relativní (v %)	45,29	54,71	30,67	36,60	32,73	53,08	8,45	27,05	9,15	2,27
Počet žáků	1137	1187	858	824	642	1152	177	672	234	89

* Poznámka: Zk_1 Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP); Zk_2 Osobní zkušenost s člověkem s MP z rodiny; Zk_3 Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií; Zk_4 Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků; Zk_5 Žádná zkušenost – nic o MP neslyšel, neví, o co se jedná.

Průměrný počet (M) pojmů na jednoho žáka činil 7,46 se směrodatnou odchylkou (SD) 4,34. Chlapci uváděli v průměru 6,90 (SD = 4,05) a dívky 7,99 (SD = 4,53) pojmů. Žáci navštěvující 5. ročníky ZŠ uváděli průměrně 6,20 pojmů (SD = 3,56), žáci 7. ročníků 7,70 (SD = 4,26) a žáci 9. ročníků 8,83 pojmů (SD = 4,89). Z hlediska zkušenosti žáků s osobami s mentálním postižením byl zaznamenán nejvyšší průměrný počet pojmů u žáků, kteří měli osobní zkušenost s člověkem s mentálním postižením přímo ze své rodiny (M = 8,27, SD = 4,64), a nejnižší průměrný počet pojmů byl evidován u žáků, kteří neměli žádnou zkušenost s lidmi s mentálním postižením (M = 4,42, SD = 3,18).

Navštěvovaný ročník ZŠ, pohlaví a zkušenost žáků s osobami s mentálním postižením vstupovaly do mnohonásobné lineární regrese jako prediktory závisle proměnné (tabulka 2). Všechny tři analyzované charakteristiky statisticky významně ovlivňovaly celkový počet pojmů, které žáci v myšlenkových mapách uvedli ($p < 0{,}001$). Vliv osobní zkušenosti žáka s člověkem s mentálním postižením (tj. žák již někdy takového člověka viděl) působil v tomto regresním modelu jako nejvýznamnější (žáci s osobní zkušeností uvedli v myšlenkových mapách oproti žákům, kteří neměli s osobou s mentálním postižením žádnou zkušenost, v průměru o tři pojmy více). Dále byl zaznamenán statisticky významný vliv navštěvovaného ročníku ZŠ. Se zvyšujícím věkem žáků (resp. navštěvovaným ročníkem ZŠ) se zvyšoval také průměrný počet celkem asociovaných pojmů v myšlenkových mapách (žáci z 9. ročníků uvedli v průměru o dva pojmy více než žáci z 5. ročníků). Dívky uvedly v myšlenkových mapách v průměru o jeden pojem více než chlapci ($\beta = -0{,}122$), vliv tohoto faktoru byl rovněž statisticky významný. Model vysvětloval z 10,1 % varianci závisle proměnné sadou nezávisle proměnných ($R^2 = 0{,}101$; $F = 37{,}110$, $p < 0{,}001$). Věcná význam-

nost modelu byla posuzována paralelně pomocí Cohenova indexu f^2 (Keith, 2015). Velikost účinku byla pro tento model malá ($f^2 = 0{,}11$), nicméně zjištěné hodnoty se blížily střednímu účinku (Cohen, 1988).

Tabulka 2. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv jednotlivých faktorů na průměrný počet celkem uvedených pojmů v myšlenkových mapách.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	4,219	(0,447)***		3,342 do 5,096
Chlapec	–1,060	(0,172)***	–0,122	–1,397 do 0,723
7. ročník ZŠ	1,326	(0,202)***	0,146	0,930 do 1,722
9. ročník ZŠ	2,444	(0,217)***	0,252	2,019 do 2,868
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	2,189	(0,511)***	0,152	1,186 do 3,192
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	2,112	(0,464)***	0,221	1,202 do 3,022
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	3,195	(0,536)***	0,195	2,145 do 4,246
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	3,104	(0,453)***	0,358	2,216 do 3,993
Závisle proměnná: Průměrný počet celkem uvedených pojmů v myšlenkových mapách.				
Referenční kategorie: Dívka; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Sociodemografické charakteristiky žáků a zastoupení asociovaných pojmů

Pojmy, které žáci asociovali do myšlenkových map, byly grupovány do jednotlivých kategorií (informace o celkové četnosti a průměrném výskytu pojmů v daných kategoriích jsou uvedeny v tabulce 3). Vzhledem k tomu, že kategorie reprezentovaly konkrétní aspekty problematiky mentálního postižení, bylo možné charakterizovat, jaké nejčastější představy mají žáci o mentálním postižení. Z celkem pěti definovaných kategorií bylo re-

lativně nejvíce asociací vztaženo k pojmům, které sytily kategorii týkající se „Obrazu mentálního postižení“ (41,61 %). Žáci své představy o mentálním postižení nejčastěji spojovali s onemocněním, vadou či poškozením člověka, s projevy a příčinami postižení a také se zvláštnostmi (ať už psychickými či fyziognomickými), které by mohly osoby s tímto postižením mít. Výrazně zastoupena byla také kategorie „Institucionální péče a podpora pro osoby s mentálním postižením“ (téměř 24 %), která zdůrazňovala potřebu pomoci pro osoby s mentálním postižením. Zhruba 15 % pojmů z celkového výskytu slovních jednotek v myšlenkových mapách tvořily asociace žáků, které se vztahovaly k „Interpersonálním a intrapersonálním dopadům mentálního postižení“ (žákovské představy, resp. asociované pojmy se týkaly např. životního směřování osob s mentálním postižením nebo např. vztahových bariér ztěžujících sociální integraci). Ve srovnání s ostatními kategoriemi asociovali žáci v podstatně menší míře pojmy, které bylo možné zařadit do kategorie „Legislativní a ekonomická opatření“ (1,85 %). V myšlenkových mapách žáků se vyskytovaly i pojmy irelevantní a pojmy, které nebylo možné z hlediska obsahu zařadit do žádné ze specifikovaných kategorií (17,95 %), proto byly grupovány do kategorie „Ostatní pojmy“. Vzhledem k tomu, že tato kategorie obsahovala významově rozdílné a nekonzistentní slovní jednotky, nebyla předmětem dalších analýz.

Tabulka 3. Zastoupení asociovaných pojmů v jednotlivých kategoriích.

Kategorie	Absolutní výskyt pojmů	Relativní výskyt pojmů	Průměrný výskyt pojmu	Směrodatná odchylka
Obraz mentálního postižení	7211	41,61 %	3,10	2,32
Institucionální péče a podpora	4039	23,31 %	1,74	1,96
Ostatní pojmy	3112	17,95 %	1,34	1,85
Inter(intra)personální dopady	2649	15,28 %	1,14	1,65
Legislativní a ekonomická opatření	320	1,85 %	0,14	0,44
Celkem pojmů	17 331	100,00 %	7,46	4,34

Obraz mentálního postižení

V této kategorii uváděli chlapci ve srovnání s dívkami méně pojmů (B = –0,324, p < 0,001). Žáci, kteří navštěvovali 7. ročníky (B = 0,623, p < 0,001), resp. 9. ročníky ZŠ (B = 0,725, p < 0,001), specifikovali průměrně více pojmů než žáci z 5. ročníků. Vzhledem k deklarované zkušenosti žáků bylo zjištěno, že osobní zkušenost žáků statisticky významně souvisela s počtem asociovaných pojmů, které bylo možné zařadit do kategorie „Obraz mentálního postižení" (p < 0,001). Ukázalo se, že v porovnání se všemi ostatními prediktory v modelu byla nezávisle proměnná „osobní zkušenost žáků s člověkem s mentálním postižením" nejvlivnějším prediktorem závisle proměnné. Žáci, kteří neměli osobní zkušenost s lidmi s mentálním postižením, resp. měli zprostředkované informace o mentálním postižení (ať už z médií nebo od rodičů, učitelů, spolužáků), specifikovali v této kategorii v průměru o jeden pojem více než žáci bez zkušenosti. Nezávisle proměnné, které byly zahrnuty do tohoto modelu (tabulka 4), vysvětlovaly dohromady 4,2 % rozptylu závisle proměnné (R^2 = 0,042; F = 14,502, p < 0,001; f^2 = 0,04).

Tabulka 4. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv jednotlivých faktorů na průměrný počet celkem uvedených pojmů v kategorii obraz mentálního postižení.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	1,705	(0,247)***		1,220 do 2,191
Chlapec	–0,324	(0,095)***	–0,070	–0,511 do –0,138
7. ročník ZŠ	0,623	(0,112)***	0,128	0,404 do 0,842
9. ročník ZŠ	0,725	(0,120)***	0,140	0,490 do 0,960
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	0,977	(0,283)***	0,127	0,422 do 1,532
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	1,088	(0,257)***	0,197	0,504 do 1,511
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	1,341	(0,296)***	0,153	0,760 do 1,922
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	1,298	(0,251)***	0,279	0,806 do 1,790
Závisle proměnná: Průměrný počet celkem uvedených pojmů v kategorii „Obraz mentálního postižení".				
Referenční kategorie: Dívka; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Z výstupů regresní analýzy vyplývá (tabulka 5), že pokud byl zohledněn navštěvovaný ročník ZŠ a zkušenost žáků, chlapci specifikovali v této kategorii v průměru statisticky významně méně pojmů než dívky ($p < 0{,}001$). Starší žáci (tj. ti, kteří navštěvovali 7. ročníky, resp. 9. ročníky ZŠ) uváděli v průměru statisticky významně více pojmů než žáci mladší (tj. z 5. ročníků ZŠ) ($p < 0{,}001$). V případě žáků z 9. ročníků to bylo téměř o jeden pojem více ($B = 0{,}941$). Tato proměnná také nejvíce přispívala v modelu ($\beta = 0{,}214$). Žáci, kteří měli zprostředkované informace o mentálním postižení, uváděli v průměru statisticky významně více pojmů než žáci, kteří nevěděli, co mentální postižení znamená ($p < 0{,}01$). Avšak ještě více signifikantním prediktorem v tomto modelu byla osobní zkušenost žáků s osobami s mentálním postižením. Žáci, kteří měli osobní zkušenost s lidmi s mentálním postižením, specifikovali v této kategorii statisticky významně více pojmů než žáci s žádnou zkušeností ($p < 0{,}01$). Osobní zkušenost žáka s člověkem s mentálním postižením (tj. žák někdy takového člověka viděl) byla v rámci tohoto modelu druhá nejvlivnější ($B = 0{,}801$, $\beta = 0{,}204$, $p < 0{,}001$). Sada nezávisle proměnných vysvětlila 6,3 % variance průměrného počtu celkem zaznamenaných pojmů v kategorii ($R^2 = 0{,}063$; $F = 22{,}135$, $p < 0{,}001$; $f^2 = 0{,}07$).

Tabulka 5. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv jednotlivých faktorů na průměrný počet celkem uvedených pojmů v kategorii institucionální péče a podpora pro osoby s mentálním postižením.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	0,795	(0,207)***		0,389 do 1,201
Chlapec	–0,471	(0,079)***	–0,120	–0,627 do –0,315
7. ročník ZŠ	0,571	(0,093)***	0,139	0,387 do 0,754
9. ročník ZŠ	0,941	(0,100)***	0,214	0,745 do 1,138
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	0,678	(0,236)**	0,104	0,214 do 1,142
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	0,648	(0,215)**	0,150	0,227 do 1,069
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	0,771	(0,248)**	0,104	0,285 do 1,257
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	0,801	(0,210)***	0,204	0,390 do 1,212

Závisle proměnná: Průměrný počet celkem uvedených pojmů v kategorii „Institucionální péče a podpora pro osoby s mentálním postižením“.
Referenční kategorie: Dívka; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

Interpersonální a intrapersonální dopady mentálního postižení

Výsledky získané regresní analýzou ukázaly, že téměř všechny prediktory zahrnuté do modelu (tabulka 6) statisticky významně ovlivňovaly průměrný počet celkem zaznamenaných pojmů v kategorii „Interpersonální a intrapersonální dopady mentálního postižení“. Chlapci uváděli méně pojmů než dívky (B = –0,381, p < 0,001). Ukázalo se, že se zvyšujícím věkem žáků (resp. navštěvovaným ročníkem ZŠ) se zvyšoval i průměrný počet pojmů v kategorii. Žáci 5. ročníků uváděli v porovnání s žáky ze 7. ročníků, resp. 9. ročníků ZŠ, nejméně pojmů (p < 0,001). Žáci 9. ročníků specifikovali v průměru o jeden pojem více než žáci 5. ročníků ZŠ (B = 1,003, p < 0,001). Tento prediktor působil v rámci modelu nejsilněji (β = 0,273). Podobné tendence bylo možné zaznamenat i s ohledem na deklarovanou zkušenost žáků s osobami s mentálním postižením. Žáci s osobní zkušeností uváděli v této kategorii více pojmů v porovnání s žáky, kteří měli zprostředkované informace o mentálním postižení, resp. nevěděli, co pojem mentální postižení znamená. Žáci, kteří již někdy viděli člověka s mentálním postižením, specifikovali o téměř jeden pojem více (B = 0,692, β = 0,210, p < 0,001) než žáci, kteří nevěděli, co pojem mentální postižení znamená, resp. neměli s takovým člověkem žádnou zkušenost. Index determinace měl v případě tohoto modelu hodnotu 0,090, tj. 9 % variance závisle proměnné bylo vysvětleno sadou nezávisle proměnných (F = 32,908, p < 0,001; f^2 = 0,10).

Tabulka 6. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv jednotlivých faktorů na průměrný počet celkem uvedených pojmů v kategorii interpersonální a intrapersonální dopady mentálního postižení.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	0,330	(0,171)		−0,005 do 0,665
Chlapec	−0,381	(0,065)***	−0,116	−0,510 do −0,253
7. ročník ZŠ	0,544	(0,077)***	0,158	0,392 do 0,695
9. ročník ZŠ	1,003	(0,083)***	0,273	0,841 do 1,165
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	0,371	(0,068)	0,068	−0,011 do 0,754
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	0,394	(0,109)*	0,109	0,047 do 0,741
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	0,424	(0,068)*	0,068	0,024 do 0,825
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	0,692	(0,210)***	0,210	0,353 do 1,031
Závisle proměnná: Průměrný počet celkem uvedených pojmů v kategorii „Interpersonální a intrapersonální dopady mentálního postižení“.				
Referenční kategorie: Dívka; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Legislativní a ekonomická opatření

Pohlaví žáků nemělo statisticky signifikantní vliv na průměrný počet celkem uvedených pojmů v této analyzované kategorii (viz tabulka 7). Nicméně významným prediktorem, který na závisle proměnnou statisticky významný vliv měl, byl „navštěvovaný ročník ZŠ“ a „nepřímá osobní zkušenost žáků“. Žáci, kteří docházeli do 7. ročníků, resp. do 9. ročníků ZŠ, uváděli v porovnání s žáky z 5. ročníků v průměru statisticky významně více pojmů v této kategorii (hodnota nestandardizovaného Beta koeficientu byla u žáků ze 7. ročníků 0,076, u žáků z 9. ročníků 0,212; $p < 0,001$). Jako statisticky významný prediktor se dále v modelu ukázal pouze faktor „nepřímé osobní zkušenosti“, přičemž pouze žáci, kteří měli zprostředkované informace o mentálním postižení z médií, uváděli v souvislosti s legislativním a ekonomickým opatřením statisticky významně více pojmů ($B = 0,100$, $\beta = 0,103$,

p = 0,04) než žáci, kteří neměli s lidmi s mentálním postižením žádnou zkušenost. Nezávisle proměnné v tomto modelu vysvětlily 4,2 % variance závisle proměnné (R^2 = 0,042; F = 14,521, p < 0,001; f^2 = 0,04).

Tabulka 7. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv jednotlivých faktorů na průměrný počet celkem uvedených pojmů v kategorii legislativní a ekonomická opatření.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	–0,014	(0,047)		–0,106 do 0,078
Chlapec	–0,012	(0,018)	–0,013	–0,047 do 0,024
7. ročník ZŠ	0,076	(0,021)***	0,083	0,035 do 0,117
9. ročník ZŠ	0,212	(0,023)***	0,216	0,168 do 0,257
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	0,039	(0,053)	0,027	–0,066 do 0,144
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	0,100	(0,049)*	0,103	0,005 do 0,195
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	0,086	(0,056)	0,052	–0,024 do 0,195
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	0,065	(0,047)	0,075	–0,027 do 0,158
Závisle proměnná: Průměrný počet celkem uvedených pojmů v kategorii „Legislativní a ekonomická opatření“.				
Referenční kategorie: Dívka; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Výsledky výzkumu – postoje žáků k osobám s mentálním postižením

Psychometrické vlastnosti dotazníku

Cronbachův koeficient α indikoval výslednou hodnotu 0,85 pro celkový počet 22 dotazníkových položek, které tvořily unidimenzionální součtový index (počet platných případů pro analýzu byl 2238, chybějících hodnot bylo 57, ty byly z analýzy vyloučeny). Vzhledem k počtu položek v součtovém indexu a dále vzhledem k počtu položek v jednotlivých dílčích dimenzích tohoto dotazníku (viz hodnoty Cronbachova alfa dílčích indexů uvedené v tabulce 8) lze naměřené hodnoty považovat za přijatelné (Cortina, 1993; Kline, 2000; de Vaus, 2002).

Vnitřní validita škály a struktura dotazníku byla zjišťována explorační faktorovou analýzou. Prostřednictvím Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) měření a Barlettova testu sféricity bylo ověřováno, zda položky splňovaly předpoklady užití faktorové analýzy. Výsledné hodnoty KMO měření (0,922) i Barlettova testu sféricity ($\chi^2 = 11407{,}50$; df = 231; $p < 0{,}001$) ukázaly, že použití faktorové analýzy bylo legitimní (Field, 2009). Extrakce faktorů byla provedena metodou hlavních komponent pomocí šikmé rotace direct oblimin s Kaiserovou normalizací a s deltou nastavenou na hodnotu 0. Extrahovány byly 4 faktory s hodnotou vlastního čísla vyšší než 1 (Kaiserovo kritérium). U celkem 13 položek, jejichž hodnota faktorového skóre byla vyšší než 0,3, bylo zjištěno, že sytí více než jeden faktor. Z tohoto počtu byly ponechány tři položky, které obsahově korespondovaly a měly věcně důležitý význam pro výsledné faktorové řešení. Čtyři zjištěné faktory vysvětlovaly 46,08 % celkového rozptylu. První faktor, pojmenovaný jako „interpersonální náklonnost" vůči osobám s mentálním postižením, byl sycen 7 položkami, stejně jako druhý faktor, který byl definovaný jako „společenský status a práva osob s mentálním postižením". Třetí faktor vyjadřoval postoje žáků k integraci osob s mentálním postižením do společnosti, přičemž 4 z 5 položek tohoto faktoru byly významově spjaty s integrací osob s mentálním postižením do prostředí ZŠ. Poslední faktor byl pojmenován jako „strach" z osob s mentálním postižením a sestával ze 3 položek. První a třetí faktor odkazuje k behaviorální dimenzi postojů, druhý faktor pak ke kognitivní a čtvrtý faktor k afektivní dimenzi postojů. Matice faktorové struktury, včetně názvů jednotlivých faktorů a reliability dílčích indexů, jsou prezentovány v tabulce 8.

Tabulka 8. Faktorová struktura a reliabilita dílčích indexů.

Názvy faktorů a znění položek	Faktor			
	I	II	III	IV
(I) INTERPERSONÁLNÍ NÁKLONNOST				
Rád bych doučoval spolužáka s mentálním postižením	0,692	–0,256	0,148	–0,136
Přítomnost žáka s mentálním postižením v našem kolektivu pro mě může být prospěšná	0,660	0,077	0,060	0,110
Zajímám se o problémy lidí s mentálním postižením	0,635	–0,275	0,057	–0,130
Nevadilo by mi se kamarádit s člověkem, který má mentální postižení	0,603	0,030	0,096	–0,251
Přátelství s člověkem, který má mentální postižení, může být prospěšné pro nás pro oba (pro mě i pro člověka s mentálním postižením)	0,588	0,248	–0,083	0,058
Kdybych věděl, že ve škole nebo naší třídě je žák s mentálním postižením šikanován, zastal bych se ho	0,579	0,205	–0,169	0,024
Neváhal bych jakkoli pomoci člověku s mentálním postižením	0,559	0,128	–0,124	–0,101
(II) SPOLEČENSKÝ STATUS A PRÁVA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM				
Žáci s mentálním postižením nepotřebují chodit do školy	–0,027	0,586	0,021	0,021
Člověk, který má údajné „mentální postižení", to jen předstírá, aby mohl využívat výhody (např. ve škole, doma, v práci apod.)	–0,068	0,578	–0,056	–0,064
Mentálně postižení by měli raději udržovat přátelský kontakt se stejně postiženými než s lidmi bez postižení	0,062	0,534	0,233	0,029
Bojím se, že se při kontaktu s mentálně postiženým mohu tímto postižením nakazit	0,003	0,486	–0,204	–0,323
Člověk s mentálním postižením mi přijde méněcenný	0,256	0,464	0,081	–0,079
Lidé s mentálním postižením by raději neměli moc vycházet do společnosti	0,188	0,436	0,122	–0,212
Lidé s mentálním postižením mají právo podílet se na stejných aktivitách jako lidé bez postižení	0,284	0,360	0,131	0,011
(III) INTEGRACE DO SPOLEČNOSTI				
Vzdělávání ve speciální škole je pro mentálně postiženého lepší než vzdělávání ve škole, jako je tato	–0,092	–0,100	0,742	0,046

Žáci s mentálním postižením by měli mít své vlastní školy	–0,023	0,081	0,690	–0,076
Je správné, že lidé s mentálním postižením jsou umisťováni do ústavů (např. do domovů pro osoby se zdravotním postižením)	–0,020	0,165	0,617	–0,052
Chtěl bych, aby žáci s mentálním postižením navštěvovali stejnou školu jako já	0,516	–0,112	0,462	0,015
Žák s mentálním postižením by byl přítěží pro třídu, kterou navštěvuji	0,299	0,167	0,349	–0,128
(IV) STRACH				
Z mentálně postižených mám strach	–0,155	–0,011	0,027	–0,840
Obával bych se, kdybych měl komunikovat s člověkem s mentálním postižením	0,093	0,089	0,051	–0,684
Vadilo by mi, kdyby si v autobuse vedle mě sedl člověk s mentálním postižením	0,342	–0,007	0,031	–0,518
Vlastní čísla (eigenvalues)	5,83	1,88	1,33	1,10
% vysvětlitelné variability	26,51	8,53	6,06	4,98
% vysvětlitelné variability (kumulativní)	26,51	35,04	41,10	46,08
Cronbachovo alfa	0,78	0,67	0,66	0,63
Poznámka: Metoda extrakce hlavních komponent, šikmá rotace direct oblimin. Tučně vyznačené hodnoty faktorových zátěží indikují přináležitost k faktoru.				

V následující tabulce 9 jsou prezentovány základní deskriptivní statistické údaje, především hodnoty průměrného skóre vyjadřující postoje žáků k mentálnímu postižení. Průměrné hodnoty (M), směrodatné odchylky (SD) a počty platných případů (N) jsou uvedeny jak pro celkovou úroveň postojů, tak i pro dílčí dimenze postojů žáků k mentálnímu postižení.

Tabulka 9. Deskriptivní hodnoty měření v oblasti postojů žáků základních škol k mentálnímu postižení.

	Hodnoty měření										
		Celkový postoj k osobám s MP		Interpersonální náklonnost		Společenský status a práva osob s MP		Integrace do společnosti		Strach	
		N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)
		2295	3,58 (0,54)	2295	3,55 (0,71)	2294	4,19 (0,59)	2288	2,70 (0,73)	2295	3,69 (0,91)
Pohlaví	muž	1128	3,50 (0,55)	1128	3,44 (0,72)	1127	4,09 (0,61)	1125	2,64 (0,74)	1128	3,69 (0,91)
	žena	1167	3,66 (0,51)	1167	3,67 (0,67)	1167	4,28 (0,55)	1163	2,76 (0,71)	1167	3,70 (0,90)
Navštěvovaný ročník ZŠ	5.	867	3,56 (0,54)	867	3,58 (0,72)	866	4,08 (0,63)	861	2,76 (0,66)	867	3,64 (0,92)
	7.	800	3,60 (0,54)	800	3,59 (0,69)	800	4,22 (0,57)	799	2,72 (0,78)	800	3,68 (0,90)
	9.	628	3,58 (0,53)	628	3,47 (0,69)	628	4,29 (0,52)	628	2,61 (0,74)	628	3,79 (0,87)
Zkušenost žáků s lidmi s mentálním postižením (MP)*	Zk_1	1121	3,62 (0,54)	1121	3,58 (0,72)	1121	4,25 (0,56)	1120	2,70 (0,75)	1121	3,77 (0,89)
	Zk_2	169	3,76 (0,54)	169	3,84 (0,69)	169	4,26 (0,58)	169	2,83 (0,76)	169	3,93 (0,96)
	Zk_3	670	3,53 (0,52)	670	3,49 (0,68)	669	4,16 (0,58)	667	2,65 (0,70)	670	3,61 (0,88)
	Zk_4	235	3,51 (0,51)	235	3,49 (0,63)	235	4,08 (0,62)	235	2,73 (0,66)	235	3,51 (0,92)
	Zk_5	100	3,36 (0,53)	100	3,29 (0,68)	100	3,79 (0,65)	97	2,77 (0,67)	100	3,44 (0,88)

* Poznámka: Zk_1 Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP); Zk_2 Osobní zkušenost s člověkem s MP z rodiny; Zk_3 Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií; Zk_4 Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků; Zk_5 Žádná zkušenost – nic o MP neslyšel, neví, o co se jedná.

Hodnoty průměrného skóre pro celkovou úroveň postojů, ale i pro jednotlivé dimenze (kromě dimenze „integrace“) se pohybovaly v intervalu od 3,29 do 4,29, což poukazovalo na relativně pozitivní postoje žáků k osobám s mentálním postižením (vyšší hodnoty skóre u dimenze „strach“ indikovaly nižší míru obav žáků z osob s mentálním postižením). Výjimku tvořily hodnoty související s dílčí postojovou dimenzí k integraci osob s mentálním postižením do společnosti (ty se pohybovaly v intervalu 2,61–2,83, což indikovalo spíše negativní/neutrální postoj žáků).

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byla dále zjišťována vzájemná korelace jednotlivých faktorů (viz tabulka 10). Byl zjištěn statisticky významný a silný vztah mezi interpersonální náklonností k osobám s mentálním postižením a strachem z těchto osob ($r = 0{,}516$, $p < 0{,}01$, $N = 2295$). Vzhledem k povaze kódování dat lze tuto korelaci interpretovat tak, že čím menší obavy měli žáci z osob s mentálním postižením, tím byl jejich postoj související s interpersonální náklonností vůči osobám s mentálním postižením pozitivnější. Postoj žáků indikující interpersonální náklonnost vůči těmto osobám také více souvisel s pozitivnějším vnímáním společenského statusu a práv osob s mentálním postižením ($r = 0{,}498$, $p < 0{,}01$, $N = 2294$) než s jejich postojem k integraci do společnosti ($r = 0{,}485$, $p < 0{,}01$, $N = 2288$).

Tabulka 10. Vzájemné korelace faktorů.

	Interpersonální náklonnost	Společenský status a práva osob s MP	Integrace do společnosti	Strach
Interpersonální náklonnost	1,00	0,498**	0,485**	0,516**
Společenský status a práva osob s MP		1,00	0,334**	0,468**
Integrace do společnosti				0,361**
** Statisticky významná korelace ($p < 0{,}01$)				

Celkový postoj žáků k osobám s mentálním postižením

Celkový postoj žáků k osobám s mentálním postižením bylo možné vnímat jako spíše pozitivní ($N = 2295$, $M = 3{,}58$, $SD = 0{,}54$). V závislosti na dílčích charakteristikách žáků, které byly předmětem mnohonásobné regresní analýzy (viz tabulka 11), vyplývá, že vliv osobní zkušenosti žáků, kteří někdy viděli člověka s mentálním postižením ($\beta = 0{,}247$) nebo měli zkušenost s tímto člověkem přímo z rodiny ($\beta = 0{,}184$), se ukázal jako nejvýznamnější prediktor v regresním modelu. Žáci s tímto druhem zkušenosti měli v porovnání se všemi ostatními žáky s jiným druhem zkušenosti nejvíce pozitivní celkový postoj k osobám s mentálním postižením. Rovněž vliv nepřímé osobní zkušenosti žáků s osobami s mentálním postižením se ukázal jako významný. Žáci se zprostředkovanými informacemi o men-

tálním postižení měli celkově pozitivnější postoje k osobám s mentálním postižením než žáci, kteří neměli zkušenost s těmito osobami vůbec žádnou. V regresním modelu se dále ukázal jako významný také vliv pohlaví žáků na celkovou úroveň postojů k osobám s mentálním postižením, přičemž dívky měly pozitivnější postoje než chlapci ($p < 0{,}001$). Naopak standardizované regresní koeficienty u navštěvovaného ročníku ZŠ nepotvrdily statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou ($p > 0{,}05$). Regresní model vysvětloval 4 % variance závisle proměnné sadou nezávisle proměnných ($R^2 = 0{,}040$; $F = 14{,}822$, $p < 0{,}001$; $f^2 = 0{,}041$).

Tabulka 11. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik žáků základních škol na jejich celkové postoje k osobám s mentálním postižením.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	3,269	(0,055)***		3,161 do 3,377
Dívka	0,157	(0,022)***	0,145	0,113 do 0,201
7. ročník ZŠ	0,023	(0,026)	0,021	−0,028 do 0,075
9. ročník ZŠ	−0,003	(0,028)	−0,003	−0,058 do 0,052
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	0,267	(0,056)***	0,247	0,158 do 0,376
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	0,381	(0,067)***	0,184	0,250 do 0,513
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	0,174	(0,057)**	0,147	0,063 do 0,286
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	0,157	(0,063)*	0,088	0,033 do 0,281
Závisle proměnná: Celkové postoje žáků ZŠ k osobám s mentálním postižením.				
Referenční kategorie: Chlapec; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Vliv sociodemografických charakteristik žáků na dílčí dimenze postojů

Interpersonální náklonnost

Výstupy regresní analýzy poukazují (tabulka 12), že pokud byl zohledněn vliv pohlaví a navštěvovaného ročníku ZŠ, tak v regresním modelu působila v souvislosti s interpersonální náklonností žáků nejvýznamněji proměnná „osobní zkušenost žáků s osobami s mentálním postižením" ($p < 0{,}001$). Pokud žák již někdy viděl osobu s mentálním postižením, byla hodnota standardizovaného koeficientu $\beta = 0{,}229$ ($B = 0{,}324$), a pokud měl zkušenost s touto osobou ze své rodiny, vykazoval koeficient β hodnotu 0,203 ($B = 0{,}550$). Žáci s tímto druhem zkušeností deklarovali relativně pozitivnější postoje související s interpersonální náklonností vůči osobám s mentálním postižením než žáci bez osobní zkušenosti a žáci, kteří neměli s lidmi s mentálním postižením vůbec žádnou zkušenost. Z analýzy je dále patrné, že dívky měly ve srovnání s chlapci pozitivnější postoj související s interpersonální náklonností vůči osobám s mentálním postižením ($p < 0{,}001$). V regresním modelu se ukázala také jako signifikantní proměnná „navštěvovaný ročník ZŠ", přičemž žáci 9. ročníků ZŠ měli statisticky významně méně pozitivnější postoje související s interpersonální náklonností vůči osobám s mentálním postižením než žáci 5. ročníků ZŠ ($B = -0{,}137$, $p < 0{,}001$). Index determinace měl v případě tohoto modelu hodnotu 0,051, tj. 5,1 % variance závisle proměnné bylo vysvětleno sadou nezávisle proměnných ($F = 18{,}517$, $p < 0{,}001$; $f^2 = 0{,}053$). Velikost účinku byla pro tento model malá.

Tabulka 12. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik žáků základních škol vyjadřující interpersonální náklonnost vůči osobám s mentálním postižením.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	3,194	(0,072)***		3,054 do 3,334
Dívka	0,225	(0,029)***	0,159	0,168 do 0,281
7. ročník ZŠ	−0,014	(0,034)	−0,010	−0,081 do 0,052
9. ročník ZŠ	−0,137	(0,036)***	−0,086	−0,208 do −0,065

Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	0,324	(0,072)***	0,229	0,182 do 0,465
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	0,550	(0,087)***	0,203	0,379 do 0,720
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	0,225	(0,074)**	0,145	0,080 do 0,371
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	0,222	(0,082)**	0,095	0,061 do 0,383
Závisle proměnná: Postoj žáků ZŠ vyjadřující interpersonální náklonnost vůči osobám s mentálním postižením.				
Referenční kategorie: Chlapec; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Společenský status a práva osob s mentálním postižením

Všechny analyzované sociodemografické charakteristiky přispívaly jako statisticky významné prediktory závisle proměnné v daném regresním modelu (viz tabulka 13). Pohlaví, navštěvovaný ročník ZŠ a zkušenost žáků s osobami s mentálním postižením měly vliv na hodnocení společenského statusu a práv osob s mentálním postižením. Postoje žáků v souvislosti s touto závisle proměnnou byly relativně pozitivní, a tedy společenský status a práva osob s mentálním postižením byly žáky hodnoceny spíše kladně. Vliv osobní zkušenosti (žák již někdy viděl osobu s mentálním postižením) působil jako nejvýznamnější prediktor postojů žáků ($\beta = 0{,}360$). Druhá nejvyšší hodnota parciálního korelačního koeficientu β (0,260) byla zaznamenána u žáků, kteří měli zprostředkované informace o mentálním postižení z médií. Z výsledků analýzy je rovněž zřejmé, že se zvyšujícím věkem žáků, resp. navštěvovaným ročníkem ZŠ, byl pozitivněji hodnocen společenský status a práva osob s mentálním postižením (rozdíl v postojích mezi žáky z hlediska navštěvovaného ročníku ZŠ byl statisticky významný, $p < 0{,}001$). S ohledem na vliv pohlaví žáků bylo zjištěno, že dívky v porovnání s chlapci vykazovaly vyšší hodnoty skóre v hodnocení této dimenze, přičemž rozdíl byl statisticky významný ($B = 0{,}179$; $p < 0{,}001$). Nezávisle proměnné, které byly zahrnuty do regresního modelu, vysvětlovaly dohromady 6,6 % rozptylu závisle proměnné ($R^2 = 0{,}066$; $F = 24{,}059$, $p < 0{,}001$). Cohenovo f^2 ukázalo malou velikost účinku pro tento regresní model, tj. 0,070.

Tabulka 13. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik žáků základních škol na jejich hodnocení společenského statusu a práv osob s mentálním postižením.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	3,639	(0,059)***		3,523 do 3,756
Dívka	0,179	(0,024)***	0,152	0,132 do 0,226
7. ročník ZŠ	0,113	(0,028)***	0,092	0,058 do 0,169
9. ročník ZŠ	0,182	(0,030)***	0,137	0,123 do 0,241
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	0,426	(0,060)***	0,360	0,308 do 0,543
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	0,414	(0,072)***	0,183	0,272 do 0,556
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	0,338	(0,061)***	0,260	0,218 do 0,459
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	0,287	(0,068)***	0,147	0,153 do 0,421
Závisle proměnná: Postoj žáků ZŠ vyjadřující vnímání společenského statusu a práv osob s mentálním postižením.				
Referenční kategorie: Chlapec; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Integrace do společnosti

Hodnoty průměrného skóre poukazují na to (viz výše), že postoje žáků ZŠ k integraci osob s mentálním postižením do společnosti (přesněji řečeno do prostředí běžných ZŠ) byly spíše neutrální, resp. negativní. Z tabulky 14 vyplývá, že v daném regresním modelu byl nejsilnější signifikantní vztah zaznamenán mezi postoji k integraci a navštěvovaným ročníkem ZŠ. Žáci 9. ročníků měli v porovnání s žáky z 5. ročníků spíše negativní postoj k integraci osob s mentálním postižením do společnosti ($B = -0{,}144$, $\beta = -0{,}088$; $p < 0{,}001$). Rovněž u žáků ze 7. ročníků byl v této souvislosti zaznamenán negativní vztah, nicméně rozdíl nebyl statisticky signifikantní ($p > 0{,}05$). S ohledem na prediktory zahrnuté do regresního modelu (viz tabulka 14) byl dále zjištěn statisticky významný vztah mezi pohlavím a postoji k integraci osob s mentálním postižením do společnosti, přičemž postoj dívek byl spíše

neutrální (M = 2,76, SD = 0,71) (B = 0,120; p < 0,001), kdežto u chlapců indikovala hodnota průměrného skóre spíše negativní postoj (M = 2,64, SD = 0,74). O neutrálním postoji k integraci lidí s mentálním postižením do společnosti bylo možné hovořit dále ve vztahu k žákům, kteří měli osobní zkušenost s těmito osobami z rodiny (M = 2,83, SD = 0,76) (B = 0,072), a ve vztahu k těm, kteří neměli s osobami s mentálním postižením zkušenost žádnou (nicméně vztah těchto dvou prediktorů se závisle proměnnou nebyl statisticky významný, p > 0,05). Nezávisle proměnné v tomto modelu vysvětlily pouhých 1,4 % variance závisle proměnné (R^2 = 0,014; F = 5,593, p < 0,001). Věcná významnost působících prediktorů byla dále ověřována výpočtem Cohenova koeficientu f^2, který indikoval nízkou velikost účinku (0,014).

Tabulka 14. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik žáků základních škol na postoje k integraci osob s mentálním postižením do společnosti.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	2,744	(0,077)***		2,594 do 2,894
Dívka	0,120	(0,030)***	0,082	0,060 do 0,179
7. ročník ZŠ	–0,043	(0,036)	–0,028	–0,113 do 0,027
9. ročník ZŠ	–0,144	(0,038)***	–0,088	–0,219 do –0,069
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	–0,041	(0,077)	–0,028	–0,192 do 0,110
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	0,072	(0,093)	0,026	–0,110 do 0,254
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	–0,096	(0,079)	–0,060	–0,251 do 0,059
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	–0,036	(0,088)	–0,015	–0,208 do 0,135
Závisle proměnná: Postoj žáků ZŠ k integraci osob s mentálním postižením do společnosti.				
Referenční kategorie: Chlapec; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Strach

V tabulce 15, která prezentuje výstupy regresní analýzy, jsou uvedeny hodnoty beta koeficientů ve vazbě k hodnocení vlivu jednotlivých prediktorů na závisle proměnnou (v tomto případě postoj vyjadřující obavy žáků z osob s mentálním postižením). Sada nezávisle proměnných vysvětlila v tomto regresním modelu 1,9 % variance závisle proměnné (R^2 = 0,019; F = 7,295, p < 0,001; f^2 = 0,019). Signifikantními prediktory byly především osobní zkušenost žáků s osobami s mentálním postižením a navštěvovaný ročník ZŠ. Žáci, kteří již někdy viděli osobu s mentálním postižením, vykazovali nejnižší míru[81] obav z osob s mentálním postižením (tato proměnná vysvětlila v modelu 17,2 % rozptylu závisle proměnné), podobně jako žáci, kteří měli osobní zkušenost s člověkem s mentálním postižením z rodiny (zde se jednalo o druhý nejvýznamnější prediktor v regresním modelu, jehož působením bylo možné vysvětlit 13,3 % variance závisle proměnné) (p < 0,001). Statisticky signifikantní vliv byl evidován s ohledem na navštěvovaný ročník ZŠ (p < 0,05). Žáci 9. ročníků vykazovali ve srovnání s žáky z 5. ročníků statisticky významně nižší míru obav z osob, které mají mentální postižení. S narůstajícím věkem, resp. navštěvovaným ročníkem ZŠ, a osobní zkušeností žáků s osobami s mentálním postižením se snižovala i míra jejich obav z jedinců s tímto postižením.

Tabulka 15. Výstup mnohonásobné lineární regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik žáků základních škol na jejich postoje vyjadřující obavy z osob s mentálním postižením.

	B	(SE)	Beta (β)	95% CI
Konstanta	3,414	(0,094)***		3,231 do 3,598
Dívka	0,008	(0,038)	0,004	–0,066 do 0,082
7. ročník ZŠ	0,018	(0,044)	0,009	–0,069 do 0,105
9. ročník ZŠ	0,122	(0,048)*	0,060	0,029 do 0,215
Osobní zkušenost (již někdy viděl člověka s MP)	0,312	(0,094)***	0,172	0,127 do 0,497
Osobní zkušenost (člověk s MP v rodině)	0,464	(0,114)***	0,133	0,240 do 0,687

81 V případě této postojové dimenze se jedná o inverzní vztah, tj. čím vyšší hodnota průměrného skóre (viz tabulka 9), tím menší obavy žáků ZŠ z osob s mentálním postižením.

Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP z médií	0,150	(0,097)	0,075	–0,040 do 0,340
Bez osobní zkušenosti – zprostředkované informace o MP od rodičů, učitelů, přátel či spolužáků	0,062	(0,107)	0,021	–0,149 do 0,272
Závisle proměnná: Postoj vyjadřující obavy žáků ZŠ z osob s mentálním postižením.				
Referenční kategorie: Chlapec; 5. ročník ZŠ; Žák bez zkušenosti (nikdy o tomto postižení neslyšel, neví, o co se jedná). *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.				

Diskuse

Cílem tohoto výzkumu bylo identifikovat představy a postoje žáků bez postižení k osobám s mentálním postižením a analyzovat vliv pohlaví, navštěvovaného ročníku ZŠ a deklarované zkušenosti žáků s osobami s mentálním postižením na tyto jejich představy a postoje. V práci byl prokázán statisticky signifikantní efekt faktorů, které byly předmětem analýzy. V závislosti odhadu míry účinku těchto faktorů (effect size) nebyly zjištěny takové hodnoty, které by vzhledem k věcné významnosti nálezů bylo možné považovat jako prakticky zásadní. Při kontrole věku (navštěvovaného ročníku ZŠ) a pohlaví byl zpravidla vždy nejsilnějším prediktorem postojů a představ efekt osobní zkušenosti žáků s člověkem s mentálním postižením. Žáci, kteří měli osobní zkušenost s osobou s mentálním postižením, měli zároveň nejvíce pozitivní postoje k těmto osobám. Téměř ve všech analyzovaných případech se také ukázalo, že dívky a starší žáci měli ve srovnání s chlapci a mladšími respondenty více pozitivnější postoje k osobám s mentálním postižením. Tato zjištění, týkající se vlivu osobní zkušenosti, pohlaví a věku, jsou v souladu s poznatky jiných studií (např. Nowicki, 2006; Siperstein et al., 2007; Vignes et al., 2009; Patel, Rose, 2014; Wilson, Scior, 2015). Efekt těchto faktorů byl patrný i z hlediska kvantitativního hodnocení myšlenkových map, přičemž nejvýznamnější vliv byl opět zaznamenán jak s ohledem na deklarovanou zkušenost, tak i věk žáků (resp. navštěvovaný ročník ZŠ). Dívky, žáci z 9. ročníků ZŠ a ti, kteří někdy viděli člověka s mentálním postižením, specifikovali v myšlenkových mapách v průměru více pojmů než ostatní žáci. Tyto dva faktory (navštěvovaný ročník ZŠ a osobní zkušenost) měly statisticky i věcně nejvýznamnější vliv ve vztahu k nárůstu zastrukturování pojmů v kognitivních mapách žáků. Konkrétní specifická osobní zkušenost žáků, kteří někdy viděli člověka s mentálním postižením, jim zřej-

mě dovolila zvažovat problematiku v širších souvislostech, hlouběji o ní přemýšlet, což v důsledku mohlo vést k vyšší četnosti asociovaných pojmů. Kromě toho se zde s největší pravděpodobností projevil efekt ontogenetického vývoje psychických funkcí, což starším žákům umožňovalo zacházet s vnitřními reprezentacemi komplexněji a o problematice mentálního postižení tak mohli uvažovat již plně na abstraktní úrovni (Piaget, 1977).

Představy žáků o mentálním postižení oscilovaly na pomezí uvědomování si tzv. normality a abnormality, tj. kulturně generovaných konstruktů jinakosti. Z významového hlediska byl pojem mentální postižení nejčastěji spojován s onemocněním, vadou a poškozením, ale i s odlišnostmi v chování a jednání či zvláštnostmi (např. fyziognomickými či psychickými), které může osoba s mentálním postižením mít (přes 40 % zaznamenaných slovních jednotek z celkového výskytu pojmů). Toto zjištění koresponduje s některými nálezy jiných výzkumných studií. Např. ve výzkumu Repkové (1999), jehož se účastnilo celkem 811 respondentů ve věku 14–87 let, bylo zjištěno, že téměř polovina ze všech asociovaných slovních jednotek k pojmu „zdravotní postižení" se vztahovala k medicínským a zdravotním aspektům postižení. K podobným závěrům došla i Beckett (2014), a to u 74 dětí ve věku 6–11 let, které nejčastěji zdůrazňovaly biologické či medicínské deficity (dysfunkce) jedinců s postižením.

U žáků dominovala představa o neschopnosti osob s mentálním postižením, jejich nedostatcích a závislosti na pomoci okolí. Ty mohly být v tomto směru ovlivněny různými sociálními normami nebo ideály zdůrazňujícími krásu, fyzickou, duševní či intelektuální schopnost. Osoby s mentálním postižením se mohou tomuto měřítku vymykat, což mohlo u žáků podporovat negativnější vnímání jinakosti. V tomto kontextu bylo žáky na fenomén „mentálního postižení" nahlíženo ve smyslu taxonomizace, kategorizace či etiketizace, tedy v samotném úzu medicínského paradigmatu/obrazu postižení (ten spatřuje podstatu problému obzvláště v samotném postižení jedince, v jeho nedostatcích) (Oliver, 1990). Žáky bylo akcentováno spíše somatopatologické hledisko než celostní pojetí osobnosti člověka s tímto postižením. Vzhledem k tomu, že představy žáků bez postižení byly v tomto smyslu zatíženy více méně patologizujícím obrazem, jímž bylo na osoby s mentálním postižením nahlíženo, mohlo, resp. může to následně u žáků podporovat předsudky vůči osobám s tímto postižením a jiné stereotypy v myšlení (jako např. obhajobu, eventuálně racionalizaci společenské segregace osob s postižením). V této studii bylo sice zjištěno, že žáci měli celkově spíše pozitivní postoje k osobám s mentálním postižením, nicméně v doméně týkající se integrace jedinců s tímto postižením do společnosti, resp. do prostředí běžné ZŠ tomu tak nebylo. Prostřednictvím regresního modelování bylo následně ověřováno, které faktory měly statisticky významný vliv na tento relativně negativní postoj žáků k integraci. Při kontrole vlivu jednotlivých

faktorů byl spíše negativní postoj zaznamenán u chlapců z 9. ročníků ZŠ v porovnání s dívkami a mladšími žáky, jejichž postoj v dané otázce nebyl natolik záporně vyhraněný. Komparativní metoda pomocí regresních výpočtů však neodhalila žádné další statisticky významné souvislosti mezi analyzovanými proměnnými, a to ani v případě, když byl do regresního modelu zahrnut faktor „domácího vzdělávání" na postoj žáků k integraci. Sice se ukázalo, že domácí školáci měli v porovnání s žáky, kteří plnili povinnou školní docházku v prostředí školy, více negativnější postoj k integraci osob s mentálním postižením do prostředí běžných ZŠ, nicméně zjištěné hodnoty nebyly statisticky ani věcně významné ($p = 0{,}879$; $d_{cohen} = 0{,}014$). Nepotvrdil se zde ani statisticky významný vliv socializačních činitelů (tj. informace o mentálním postižení zprostředkované žákům rodinou, vrstevníky, učiteli, médii) na tyto konkrétní žákovské postoje ($p > 0{,}05$). Ve vztahu k otázce integrace jedinců s mentálním postižením do prostředí běžných ZŠ byly statisticky významnými prediktory postojů tedy pouze pohlaví a věk, resp. navštěvovaný ročník ZŠ, a to jak u domácích školáků, tak i u žáků, jejichž vzdělávání bylo realizováno v době výzkumu ve škole.

Z této studie je patrné, že žáci by podstatně hůře akceptovali skutečnost, pokud by museli sdílet stejné vzdělávací prostředí s osobou s mentálním postižením. Takový postoj žáků je významným ukazatelem faktické akceptace osob s mentálním postižením přímo v kolektivu školy. Dotýká se přímých, osobních a každodenních sociálních vztahů osob s a bez postižení, na rozdíl od relativně pozitivního postoje žáků ve vztahu k interpersonální náklonnosti. Ten může představovat spíše abstraktnější vnímání skutečného kontaktu žáků s jedinci s mentálním postižením. Uvedený poznatek je do jisté míry totožný s tím, co bylo zjištěno i v jiných studiích. Existuje celá řada výzkumů, kde bylo poukázáno na relativně „pozitivní" postoje dětí/žáků k osobám s (mentálním) postižením. Současně s tím ale bylo také reportováno, že samotná akceptace osob s postižením ze strany intaktních žáků, která se týkala především hlubšího navázání přátelského kontaktu nebo přítomnosti žáka s postižením v kolektivu intaktních vrstevníků, byla spíše na nižší úrovni (Dyson, 2005; Werner, Peretz, Roth, 2015).

Tyto spíše negativní postoje žáků k integraci osob s mentálním postižením do společnosti, resp. škol hlavního vzdělávacího proudu, mohly být zapříčiněny různými faktory. Jedním z těchto faktorů může být relativně silně a historicky zafixovaná představa o neschopnosti jedinců s mentálním postižením rozvíjet vlastní potenciál v nesegregujících podmínkách. V kontextu vzdělávacího systému v ČR totiž stále přetrvávají tendence separovaného vzdělávání žáků s mentálním postižením a žáků bez postižení. Vzájemný kontakt žáků bez postižení s vrstevníky, kteří mají mentální postižení, bývá v prostředí běžné ZŠ spíše sporadický. Žáci s mentálním postižením patří v Česku ke sku-

pině žáků s SVP, jejíž integrace ze speciálních škol do hlavního vzdělávacího proudu ZŠ je ve srovnání s žáky s jiným typem postižení považována za nejvíce problematickou a dlouhodobě je na nejnižší úrovni (Pivarč, 2020a). Žákům, především pak těm z domácího vzdělávání, tak chybí příležitost pro vzájemná hlubší setkávání, chybí přímá zkušenost, která pozitivně ovlivňuje jejich postoje, jak je zřejmé z tohoto a i z dalších výzkumů (Kalyva, Agaliotis, 2009; Georgiadi et al., 2012; Hong, Kwon, Jeon, 2014). V důsledku je limitováno vzájemné poznávání, neotevírá se prostor hlouběji porozumět postižení a specifikům, která přináší. To může u intaktních žáků ještě více posilovat představy o neschopnosti jedinců s mentálním postižením, závislosti na pomoci okolí, a tedy podporovat rovněž segregační tendence a dělení na kategorie „my – bez postižení" a „oni – s postižením", kde obě skupiny žákovské populace mají a využívají svůj odlišný a specifický životní prostor (např. vlastní školy, způsob trávení volného času, preference v navazování sociálních kontaktů, utváření přátelství, využívání specifické pomoci apod.).

Relativně pozitivní postoje žáků v souvislosti s interpersonální náklonností, vnímáním společenského statusu a práv osob s mentálním postižením a nízkou mírou deklarovaného strachu z těchto osob lze navzdory těmto zjištěním nahlížet spíše negativní postoje k integraci také prizmatem, který je v odborné literatuře pojmenován jako „tolerující utilita". Podle této teorie může být lidem s mentálním postižením sice umožňováno účastnit se společenského dění, ale pouze v situacích a sociálních rolích, které jim majoritní společnost vyhradila, protože se předpokládá, že lidé s postižením se nedokáží vyrovnat sociálním normám většiny (Linton, 1998; Pančocha, 2013). Nicméně, spíše prosegregačně orientované postoje intaktních žáků lze interpretovat také tak, že žáci mohli vnímat speciální institucionální péči a podporu osobám s mentálním postižením (ať už např. v prostředí speciální školy nebo v různých ústavech) jako přínosnou. Tato interpretace by byla v souladu s tím, co bylo referováno intaktními žáky v rámci hloubkových rozhovorů na téma faktické akceptace vrstevníků s mentálním postižením v běžných ZŠ (Pivarč, 2015).

I když jsou poznatky z tohoto výzkumu celkově relativně povzbudivé, především co se týče zjištěného vlivu osobní zkušenosti žáků s osobami s mentálním postižením na jejich relativně pozitivní postoje k těmto osobám, existují také určité limity studie a řada dosud stále nevysvětlených otázek, které se týkají problematiky utváření představ a postojů intaktních žáků o mentálním postižení.

Limity studie a podněty pro navazující výzkum

V této studii byly zjišťovány explicitní postoje a byla analyzována deklarovaná zkušenost žáků s osobami s mentálním postižením (Prestwich et al., 2008). Implicitní postoje a skutečné chování žáků, na rozdíl od toho deklarovaného, mohou být v reálných situacích odlišné (Wilson, Scior, 2015). Je třeba zmínit, že tento výzkum blíže nebral v potaz vliv kontextu, frekvence a kvality kontaktu žáků bez postižení s osobami s mentálním postižením, což může jejich představy a postoje ovlivňovat. Odborná literatura dosud přináší jen omezené poznatky ve vztahu k výzkumu vlivu výše uvedených faktorů na představy a postoje žáků k osobám s mentálním postižením. Tento fakt zvlášť platí pro všechny postsocialistické země, včetně ČR. V českém kontextu téměř zcela chybí systematicky a cyklicky realizované výzkumy na dané téma. Požadavek na jejich realizaci rezonuje především v době, kdy se v jednotlivých zemích rozvíjí koncept inkluze ve vzdělávání. S ohledem na velmi pozvolnou narůstající integraci žáků s mentálním postižením do běžných ZŠ by bylo velmi žádoucí provést studii u intaktních žáků, kteří již mají dlouhodobější přímou osobní zkušenost s vrstevníky s mentálním postižením a kteří s nimi sdílejí stejné vzdělávací prostředí. Výsledky takové studie by mohly být komparovány s nálezy tohoto výzkumu a mohly by poskytnout konkrétnější a ucelenější informace o vlivu dalších faktorů na představy a postoje intaktních žáků o mentálním postižení. Eventuálně by takový výzkum mohl být zaměřen na identifikaci příčin, které mohou být důvodem negativních postojů, a to zejména ve vztahu k integraci osob s mentálním postižením do společnosti, resp. do prostředí běžných ZŠ.

V navazujících výzkumech je nezbytné zvažovat i další jiné prediktory, které se mohou podílet na utváření představ a postojů žáků k osobám s mentálním postižením, jako např. již zmíněný vliv postojů rodičů či učitelů k těmto osobám, sociodemografické charakteristiky osob s mentálním postižením, vliv společného vzdělávání žáků ad. (Nota, Ginevra, Soresi, 2018).

Ve vztahu k výběru respondentů je třeba mít na paměti, že závěry zde prezentovaného výzkumu lze nad rámec zkoumaného vzorku zobecňovat spíše jen jako ukazatele možných tendencí než jako závazné predikce týkající se představ a postojů žákovské populace o mentálním postižení. Určité nedostatky lze také spatřovat v tom, že byla provedena transverzální studie napříč věkovými kategoriemi žáků ZŠ a domácích školáků. Vhodnější by bylo realizovat longitudinální studii, která by umožňovala zachytit vývojové proměny představ a postojů u jedné a téže skupiny žáků.

Závěr

Školský systém v ČR se stále více méně opírá o historicky překonaný způsob pojetí vzdělávání, který spočívá v principu selekce žáků ZŠ podle výkonnostních kritérií (vzdělávání je převážně orientováno jednostranně a výkonově, tj. hlavně na dosahování kognitivních cílů). Takové vzdělávání uplatňuje tzv. segregaci vnější diferenciací. Jestliže žák nesplňuje normu výkonnostních kritérií pro daný typ školy, bývá vyloučen (segregován) a přiřazen jiné pedagogické instituci s jinými kritérii – např. do školy speciální. Dosavadní vzdělávací systém v ČR je tedy postaven na principu „dvojkolejnosti" (stále se připouští a je umožněno vzdělávání i ve školách speciálních, tedy mimo hlavní proud) (Pivarč, 2017). Na výsledky prezentované studie je třeba nahlížet i v tomto kontextu. Přesun žáků s mentálním postižením z těchto škol do běžných ZŠ mezi intaktní vrstevníky je velmi pozvolný a je vnímán jako problematický. V Česku se navíc liší názory na inkluzivní vzdělávání jak u odborníků, tak i u laické veřejnosti. To může ovlivňovat a formovat představy i postoje klíčových aktérů, kterých se bude inkluzivní vzdělávání týkat (zejm. rodičů žáků a učitelů). Vlivem postojů rodičů či učitelů mohou být utvářeny také představy a postoje žáků k osobám s mentálním postižením (Ravenscroft, Mert Bilgin, Wazni, 2019).

Z výsledků této výzkumné studie je patrné, že představy žáků bez postižení o jedincích s mentálním postižením stále do značné míry odráží historicky zakořeněný obraz společnosti, jejího pojetí postižení a jinakosti (ve smyslu segregace a sociálního vyloučení). Představy žáků reflektují osoby s mentálním postižením jednostranně (v úzu medicínského paradigmatu postižení), tj. především s ohledem na jejich deficity, potíže, neschopnost a potřebu pomoci okolí (která jim má být poskytována zejména ve specializovaných institucích, jako jsou ústavy, léčebny, speciální školy). Z toho může vyplývat i do jisté míry rozpačitý a spíše negativní postoj žáků integrovat jedince s mentálním postižením do společnosti, resp. do prostředí běžných ZŠ, jak je z tohoto výzkumu zřejmé.

Ukázalo se, že osobní zkušenost žáků s jedinci s mentálním postižením je důležitý prediktor pozitivnějšího vnímání a celkových postojů k osobám s tímto postižením. Z uvedeného vyplývá, že elementárním cílem moderního pojetí vzdělávání, které staví na principech inkluze, je rozvíjet jak pozitivnější a komplexnější obraz postižení a alterity, tak i posilovat vzájemný kontakt žáků s a bez postižení. V rámci vzdělávání (ať už ve škole či v domácím prostředí) musí být promítány i emocionální, sociální a instrumentální aspekty učení. Je nezbytné v něm otevírat prostor k poznání lidské jinakosti, heterogenity a rozmanitosti, což je v souladu s principy inkluze a základním předpokladem soudržné společnosti vylučující jakékoliv formy diskriminace či exkluze.

Financování – Tato studie je výsledkem výzkumu, který byl podpořen Grantovou agenturou České republiky „Domácí vzdělávání – fakta, analýzy, diagnostika" (grant číslo 16-17708S).

Reference

AHLBORN, Lindsey; PANEK, Paul; JUNGERS, Melissa. College Students' Perceptions of Persons with Intellectual Disability at Three Different Ages. *Research in Developmental Disabilities*. 2008, vol. 29, no. 1, pp. 61–69. ISSN 0891-4222.

American Psychological Association. *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association, 2009. 272 p. ISBN 978-1-4338-0561-5.

BECKETT, Angharad. Non-disabled Children's Ideas about Disability and Disabled People. *British Journal of Sociology of Education*. 2014, vol. 35, no. 6, pp. 856–875. ISSN 0142-5692.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In RICHARDSON, John (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Geenwood, 1986. pp. 241–258. ISBN 0-3132-3529-5.

BUZAN, Tony; BUZAN, Barry. *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York: Plume, 1996. 320 p. ISBN 978-0452-273-221.

Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. Postoje obyvatel České republiky k novele zákona o českém školství, platbám za vysoké školy a státním maturitám – září 2018. [online] [cit. 2019-05-27]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4733/f9/OR181031.pdf

COHEN, Jacob. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates, 1988. 400 s. ISBN 0-80-58028-35.

COOK, Bryan; SEMMEL, Melvyn. Peer Acceptance of Included Students with Disabilities as a Function of Severity of Disability and Classroom Composition. *The Journal of Special Education*. 1999, vol. 33, no. 1, pp. 50–61. ISSN 0022-4669.

CORTINA, Jose. What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*. 1993, vol. 78. no. 1, pp. 98–104. ISSN 0021-9010.

DE BOER, Anke; PIJL, Sip Jan; MINNAERT, Alexander. Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2012, vol. 59, no. 4, pp. 379–392. ISSN 1034-912X.

DE VAUS, David. *Analyzing Social Science Data: 50 Key Problems in Data Analysis*. London: Sage, 2002. 402 p. ISBN 0-7619-5938-6.

DYSON, Lily. Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes toward People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2005, vol. 25, no. 2, pp. 95–105. ISSN 0271-1214.

FIELD, Andy. *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles: Sage, 2009. 821 p. ISBN 978-1-84787-906-6.

GEORGIADI, Maria; KALYVA, Efrosini; KOURKOUTAS, Elias; TSAKIRIS, Vlastaris. Young Children's Attitudes toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2012, vol. 25, no. 6, pp. 531–541. ISSN 1360-2322.

HONG, Soo-Young; KWON, Koyng-Ah; JEON, Hyun-Joo. Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*. 2014, vol. 23, no. 2, pp. 170–193. ISSN 1522-7219.

JAHODA, Andrew; MARKOVA, Ivana. Coping with Social Stigma: People with Intellectual Disabilities Moving from Institutions and Family Home. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2004, vol. 48, no. 8, pp. 719–729. ISSN 1365-2788.

KALYVA, Efrosini; AGALIOTIS, Ioannis. Can Contact Affect Greek Children's Understanding of and Attitudes towards Peers with Physical Disabilities? *European Journal of Special Needs Education*. 2009, vol. 24, no. 2, pp. 213–220. ISSN 0885-6257.

KEITH, Timothy. *Multiple Regression and Beyond: An Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling*. New York: Routledge, 2015. 600 p. ISBN 978-1-138-81194-2.

KLINE, Paul. *Handbook of Psychological Testing*. New York: Routledge, 2000. 744 p. ISBN 0-415-21158-1.

LANDIS, Richard; KOCH, Gary. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*. 1977, vol. 33, no. 1, pp. 159–174. ISSN 0006-341X.

LIKERT, Rensis. A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*. 1932, vol. 22, no. 140, pp. 5–55.

LINTON, Simi. *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York: New York University Press, 1998. 203 p. ISBN 978-08-147-5134-3.

LOGESWARAN, Sophini; HOLLETT, Megan; ZALA, Sonia; RICHARDSON, Lisa; SCIOR Katrina. How Do People with Intellectual Disabilities Construct Their Social Identity? A Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2019, vol. 32, no. 3, pp. 533–542. ISSN 1360-2322.

McDOUGALL, Janette; DeWIT, David; KING, Gillian; MILLER, Linda; KILLIP, Steve. High School-Aged Youths' Attitudes toward Their Peers with Disabilities: The Role of School and Student Interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and*

Education. 2004, vol. 51, no. 3, pp. 287–313. ISSN 1034-912X.

McMANUS, Jessica; FEYES, Kelsey; SAUCIER, Donald. Contact and Knowledge as Predictors of Attitudes toward Individuals with Intellectual Disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2010, vol. 28, no. 5, pp. 579–590. ISSN 0265-4075.

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; RŮŽIČKA, Martin; et al. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 186 s. ISBN 978-80-244-5343-9.

MORIN, Denis; RIVARD, Mélina; CROCKER, Anne; BOURSIER, Claire; CARON, Jean. Public Attitudes towards Intellectual Disability: A Multidimensional Perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2013, vol. 57, part 3, pp. 279–292. ISSN 0964-2633.

MORIN, Denis; VALOIS, Philippe; CROCKER, Anne; ROBITAILLE, C. Development and Psychometric Properties of the Attitudes toward Intellectual Disability Questionnaire – Short Form. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2019. ISSN 0964-2633.

MURCH, Aidan; CHOUDHURY, Tanveen; WILSON, Michelle; SCIOR, Katrina; COLLERTON, Eleanor; PATEL, Maya. Explicit and Implicit Attitudes towards People with Intellectual Disabilities: The Role of Contact and Participant Demographics. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2017, vol. 31, no. 5, pp. 778–784. ISSN 1360-2322.

NOTA, Laura; GINEVRA, Maria Cristina; SORESI, Salvatore. School Inclusion of Children with Intellectual Disability: An Intervention Program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2018. ISSN 1469-9532.

NOWICKI, Elizabeth. A Cross-sectional Multivariate Analysis of Children's Attitudes towards Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2006, vol. 50, part 5, pp. 335–348. ISSN 0964-2633.

OLIVER, Michael. *The Politics of Disablement: A Sociological Approach*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan, 1990. 152 p. ISBN 03-334-3293-2.

PANČOCHA, Karel. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 219 s. ISBN 978-80-210-6344-0.

PATEL, Meera; ROSE, John. Students' Attitudes towards Individuals with an Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disabilities*. 2014, vol. 18, no. 1, pp. 90–103. ISSN 1744-6295.

PIAGET, Jean. *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. New York: Penguin Books, 1977. 166 p. ISBN 978-014004-4829.

PIVARČ, Jakub. Attitudes of Czech primary school pupils towards people with intellectual disabilities: the role of experience and participant demographics. *Educational Studies*. 2020a. ISSN 0305-5698. doi: 10.1080/03055698.2020.1746637

PIVARČ, Jakub. Ideas of Czech primary school pupils about intellectual disability. *Educati-*

onal Studies. 2019, vol. 45, no. 6, pp. 692–707. ISSN 0305-5698. doi:10.1080/03055698.2018.1509784

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2020b. (v tisku)

PIVARČ, Jakub. *Poznatky o žákovských prekoncepcích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. 228 s. ISBN 978-80-7290-952-0.

PIVARČ, Jakub. Prekoncepce mentálního postižení: tři pohledy žáků základních škol. *e-Pedagogium*. 2015, roč. 15, č. 1, s. 117–127. ISSN 1213-7758.

PRESTWICH, Andrew; KENWORTHY, Jared; WILSON, Michelle; KWAN-TAT, Natasha. Differential Relations Between Two Types of Contact and Implicit and Explicit Racial Attitudes. *British Journal of Social Psychology*. 2008, vol. 47, no. 4, pp. 575–588. ISSN 2044-8309.

RAVENSCROFT, John; MERT BILGIN, John Davis; WAZNI, Kerry. Factors That Influence Elementary School Teachers' Attitudes towards Inclusion of Visually Impaired Children in Turkey. *Disability & Society*. 2019, vol. 34, no. 4, pp. 629–656. ISSN 0968-7599.

REPKOVÁ, Kvetoslava. Pojem zdravotné postihnutie v životnej skúsenosti ľudí. Československá psychologie. 1999, roč. 43, č. 5, s. 433–448. ISSN 0009-062X.

SCIOR, Katrina; FURNHAM, Adrian. Causal Beliefs about Intellectual Disability and Schizophrenia and Their Relationship with Awareness of the Condition and Social Distance. *Psychiatry Research*. 2016, vol. 243, pp. 100–108. ISSN 0165-1781.

SEEWOORUTTUN, Leila; SCIOR, Katrina. Interventions Aimed at Increasing Knowledge and Improving Attitudes towards People with Intellectual Disabilities Among Lay People. *Research in Developmental Disabilities*. 2014, vol. 35, no. 12, pp. 3482–3495. ISSN 0891-4222.

SIPERSTEIN, Gary; NORINS, Jennifer; CORBIN, Stephen; SHRIVER, Timothy. *Multinational Study of Attitudes toward Individuals with Intellectual Disabilities: General Findings and Calls to Action*. A Special Olympics Report. Washington DC: Special Olympics, 2003. 12 p.

SIPERSTEIN, Gary; PARKER, Robin; BARDON, Jennifer Norins; WIDAMAN, Keith. A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*. 2007, vol. 73, no. 4, pp. 435–455. ISSN 0014-4029.

SLAVÍK, Jan; CHRZ, Vladimír; ŠTECH, Stanislav; et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLININGER, David; SHERRILL, Claudine; JANKOWSKI, Catherine. Children's Attitudes toward

Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted physical activity quarterly*. 2000, vol. 17, no. 2, pp. 176–196. ISSN 0736-5829.

SPAAN, Nienke; KAAL, Hendrien. Victims with Mild Intellectual Disabilities in the Criminal Justice System. *Journal of Social Work*. 2019, vol. 19, no. 1, pp. 60–82. ISSN 1468-0173.

Statistická ročenka školství – *výkonové ukazatele*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

SWAIM, Karen; MORGAN, Sam. Children's Attitudes and Behavioral Intentions toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2001, vol. 31, no. 2, pp. 195–205. ISSN 0162-3257.

TANG, Catherine So-kum; DAVIS, Cindy; WU, Anize; OLIVER, Christopher. Chinese Children's Attitudes toward Mental Retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2000, vol. 12, no. 1, pp. 73–87. ISSN 1056-263X.

TIPTON, Leigh; CHRISTENSEN, Lisa; BLACHER, Jan. Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2013, vol. 26, no. 6, pp. 522–532. ISSN 1360-2322.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Spain: UNESCO, 1994. 47 p.

VIGNES, Celine; GODEAU, Emmanuelle; SENTENAC, Mariane; COLEY, Nicola; NAVARRO, Felix; GRANDJEAN, Helene; ARNAUD, Catherine. Determinants of Students' Attitudes towards Peers with Disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2009, vol. 51, no. 6, pp. 473–479. ISSN 1469-8749.

WERNER, Shirli; PERETZ, Heli; ROTH, Dana. Israeli Children's Attitudes toward Children with and without Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015, vol. 33, pp. 98–107. ISSN 0885-2006.

WILSON, Michelle; SCIOR, Katrina. Implicit Attitudes towards People with Intellectual Disabilities: Their Relationship with Explicit Attitudes, Social Distance, Emotions and Contact. *PLoS ONE*. 2015, vol. 10, no. 9, pp. 1–19. ISSN 1932-6203.

YU, Yeong Seon; OSTROSKY, Michaelene; FOWLER, Susan. Measuring Young Children's Attitudes toward Peers with Disabilities: Highlights from the Research. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2012, vol. 32, no. 3, pp. 132–142. ISSN 0271-1214.

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2015, částka 37, s. 1384–1398.

Summary

At present, the issue of home education is becoming increasingly popular in academia. At the international level, there are a number of studies examining the various aspects of this trend in education and the possible effects it can have on children and society. Nevertheless, there are far too few publications on this topic in the Czech educational context. Therefore, we decided to put together a team of researchers who deal with this topic to raise awareness of this "old-new" way of education and issues related to this form of education.

The book comes in two parts. The first part of the publication entitled *Theoretical Treatises on the Problems of Homeschooling* presents discussion-oriented texts. The reader is introduced to the issue by Irena Kašparová in the chapter entitled "Distribution of Selected Forms of Home Education in the Czech Republic". Kašparová is in search of answers to basic questions related to home education, especially: what home education is, what enables and supports it and whom it actually serves. The second, as well as the last chapter of this part is a text by Zuzana Svobodová, "(Non) home education in Germany", which shows what alternatives exist to home education in Germany.

The part of the monograph entitled *Contributions to the Issue of Home Education in the Context of Research Findings* presents three scholarly texts on various topics related to home education. The introductory chapter "Silent Revolution? The Topic of Home Education in Germany and Poland", by Yvona Kostelecká and David Hána, explores human rights issues related to home education on model examples from Germany and Poland. Spirituality and religion usually play a big role in home education decisions. In the Czech Republic, however, it is not considered appropriate to publicly express one's religious beliefs. Some families teaching children at home thus have to deal with the dual otherness given both by their religious orientation and the way of life represented by home education. In the chap-

ter "Double Otherness: Religion, Spirituality and Home Education in the Czech Republic", Andrea Beláňová strives to capture how these families deal with this otherness. The last chapter of the second part of the publication is a text by Jakub Pivarč: "Factors Influencing the Ideas and Attitudes About Intellectual Disabilities Among Primary School Students and Children in Home Education". His paper introduces the reader to quantitative research describing and analyzing the ideas and attitudes of regular students towards people with intellectual disabilities. Of interest, however, is the fact that the research sample consisted not only of students attending primary schools, but also students in home education. His study thus provides an interesting insight into how the population of students with different educational experiences views intellectual disabilities. This is especially important and relevant at a time when developments in education and training are strongly influenced by the idea of inclusion.

O autorech

Mgr. Yvona Kostelecká, Ph.D. vystudovala biologii a matematiku na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Doktorát z pedagogiky získala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde dlouhodobě působila v Ústavu profesního rozvoje pracovníků ve školství. Dlouhodobě se zabývá problematikou domácího vzdělávání, integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému a dalšího profesního rozvoje učitelů. Byla hlavním řešitelem či spoluřešitelem několika projektů Grantové agentury ČR, resortních projekt**ů MŠMT a projektů Evropských sociálních fondů.** Během několika zahraničních pobytů měla možnost působit na základní škole v USA a Japonsku.

PhDr. Andrea Beláňová, Ph.D. vystudovala religionistiku se zaměřením na současnou náboženskou scénu a nová náboženská hnutí na Ústavu religionistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. V rámci studijního pobytu pobývala v Lipsku v Německu, v rámci doktorátu strávila rok jako Fulbright výzkumnice na University of Nevada v Renu ve Spojených státech amerických. V současnosti působí na Sociologickém ústavu Akademie věd ČR a vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Zabývá se především problematikou náboženství a spirituality v současné České republice, soustředí se na instituci kaplanství a religiozitu ve věznicích.

RNDr. David Hána, Ph.D. absolvoval doktorské studium sociální geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy, kde v současné době působí jako vědecký pracovník a vyučující. Ve své vědecké i pedagogické práci se věnuje převážně ekonomické a politické geografii (tématům ekonomických a sociálních nerovností, politické ekonomie, lokální politiky a symbolického prostoru) a geografii vzdělávání. Související publikační aktivita zahrnuje několik monografií a článků v domácích i zahraničních impaktovaných časopisech. Podílel se na řešení několika výzkumných projektů GA ČR, TA ČR a GA UK, které zahrnují pozici hlavního řešitele u projektů TA ČR a GA UK. Zapojen je do interdisciplinárního výzkumného týmu, ve kterém zkoumá domácí vzdělávání z perspektivy geografie vzdělávání a politické geografie.

Irena Kašparová, M.A., Ph.D. garantuje studijní program sociální antropologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, kde současně i vyučuje. Vystudovala sociální antropologii a rozvojová studia na Univerzitě v Edinburghu a sociologii na Masarykově univerzitě v Brně. Tématu vzdělávání se věnuje již více než dvacet let. Vyučovala rok v romské osadě na východním Slovensku a sedm měsíců na univerzitě v Peradeniyi na Sri Lance. Domácímu vzdělávání se výzkumně i v praktickém životě věnuje od roku 2011. Na základě svých zkušeností a dlouhodobých etnografických výzkumů publikovala na dané téma řadu odborných i populárně naučných textů. Energii pro vědu i život čerpá z květin, včelaření a povídání si s lidmi.

PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D. absolvoval doktorské studium na Univerzitě Karlově, kde rovněž působil jako vědecko-pedagogický pracovník. V současné době působí na Národním pedagogickém institutu ČR a jako výzkumný pracovník na Sociologickém ústavu Akademie věd ČR, v. v. i. Zaměřuje se na inkluzivní vzdělávání, speciální pedagogiku (psychopedii) a pedagogickou psychologii (především na psychogenezi žákova poznání). Byl řešitelem významných vědeckých projektů GA ČR, GA UK. Publikoval několik odborných knih včetně článků v prestižních světových nakladatelstvích. Jeho vědecko-výzkumnou činnost ocenila česká i evropská asociace pedagogického výzkumu, v roce 2017 získal Cenu Josefa Hlávky.

Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D. vystudovala německý a francouzský jazyk na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a v průběhu praxe i doktorského studia pobývala často v zahraničí, především v Německu, kde měla možnost navštívit a poznat celou řadu škol. Je odbornice v oblasti řízení školství, profesního a osobnostního rozvoje nejen pedagogických pracovníků, vědecká pracovnice, lektorka a konzultantka, členka několika stálých konferencí ředitelů škol, autorka odborných studií, publikací a článků v časopise Řízení školy a v aplikaci Řízení školy online.

Yvona Kostelecká, Andrea Beláňová, David Hána,
Irena Kašparová, Jakub Pivarč, Zuzana Svobodová

DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Praha 2020

Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Grafická úprava Daniela Danielová
Vytiskla Tiskárna Nakladatelství Karolinum
Formát: A5
Počet stran: 148

ISBN 978-80-7603-187-6

„Publikace mapuje místa domácího vzdělávání, která byla dosud zkoumána jen málo, nebo vůbec, v tom spočívá její velká zásluha."

„Autoři využili širokou škálu výzkumných a analytických metod a podařilo se jim vytvořit významný příspěvek k poznání rozsahem sice malého, ale z hlediska vývoje inovativních přístupů velice důležitého segmentu českého vzdělávacího systému."

Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

„Celá publikace je vlastně o odlišnostech a jejich podobách, o toleranci a odmítání, ale i přílišné formální korektnosti."

„Autoři publikace ve svých příspěvcích představují různé polohy praxe domácího vzdělávání ve výzkumné perspektivě. Bohatost tématu je dána nejen tematicky, ale i různými metodologickými přístupy kvalitativními i kvantitativními (použité jsou metody analýzy dokumentů, kvalitativní studie – zúčastněné pozorování, rozhovory, myšlenkové mapování, dotazník)."

PhDr. Ida Viktorová, Ph.D., Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

ISBN 978-80-7603-187-6

9 788076 031876