

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO V PRAZE

KOMBINOVANÉ MAGISTERSKÉ STUDIUM

2012-2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Milena Peroutková Štencová

Historie a současnost domácího vzdělávání

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: JUDr. Lenka Papíková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

COMBINED MASTER'S DEGREE STUDIES

2012-2015

MASTER'S THESIS

Milena Peroutková Štencová

The history and present of homeschooling

Prague 2015

The Master's Degree Thesis Work Supervisor :

JUDr. Lenka Papíková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne.....

Milena Peroutková Štencová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucímu práce JUDr. Lence Papíkové a také Doc. Judr. Zdeňku Bryndovi, CSc. za trpělivost a pomoc při zpracování této práce. A také své rodině za podporu.

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zabývá domácím vzděláváním z různých hledisek. Autorka se zaměřuje jak na legislativní stránku tohoto způsobu vzdělávání, tak na jeho praktickou stránku.

Teoretická část představuje domácí vzdělávání z pohledu české i zahraniční legislativy. Autorka se v tomto směru pokusila také o srovnání státem daných podmínek pro domácí vzdělávání v různých evropských státech. Práce se dále soustředí především na situaci v České republice.

Praktická část diplomové práce je rozdělena do dvou oddílů. V prvním z nich se autorka na základě studia literatury a rozhovoru s panem Zdeňkem Sternbergem pokouší přiblížit podobu domácího vzdělávání na počátku dvacátého století. V druhém oddílu se autorka soustřeďuje na současnou podobu domácího vzdělávání. Autorka oslovila tři rodiny, které vyučují své děti doma. Pro získání informací o konkrétní podobě domácího vzdělání v oslovených rodinách využila metodu dotazníkového šetření.

V závěru práce se autorka pokusila o porovnání podoby domácího vzdělávání v minulosti a dnes.

Klíčové pojmy

Dítě, domácí vzdělávání, historie, individuální přístup, individuální vzdělávání, legislativa, rodina, škola, učitel, vychovatel, zákon.

Annotation

The diploma work deals with home education from various points of view. Author focuses on both, legislative part of this way of education and practical part as well. Theoretical part introduces home education from czech and foreign legislative point of view. Author also compares regulations of home education in various european countries. Hereinafter the diploma work concentrates on situation in Czech Republic. Practical part is divided in two parts. First part is zoomed in on form of home education at the beginning of 20th century based on related literature and interview with Mr. Zdeněk Sternberg. Second part is zoomed in on recent ways of home education. Author studied three families which provide home education. To receive information of detailed form of applied home education she used method of questionnaire. Last the author tried to compare historical and recent methods of home education.

Key words

Baby, educator, history, home education, individual approach, individual training, law, legislation, family, school, teacher.

Obsah

1. Úvod.....	- 9 -
1.1 Literatura a prameny	- 11 -
1.2 Individuální vzdělávání vs. domácí vzdělávání.....	- 12 -
2. Co je domácí vzdělávání	- 13 -
3. Přínosy a negativa domácího vzdělávání	- 16 -
3.1 Nevýhody domácího vzdělávání	- 17 -
3.2 Jak vypadá výuka v domácím vzdělávání	- 18 -
4. Historie domácího vzdělávání.....	- 20 -
5. Historie moderního domácího vzdělávání v ČR	- 23 -
5.1 Domácí vzdělávání na 2. stupni základní školy.	- 26 -
6. Současná právní úprava domácího/individuálního vzdělávání v České republice	- 28 -
7. Domácí vzdělávání v zahraničí	- 35 -
7.1 Srovnání s Českou republikou.....	- 40 -
8. Vzdělávání dětí se speciálními potřebami.....	- 42 -
8.1 Speciální pedagogika	- 42 -
8.2 Vzdělávání dětí se speciálními potřebami v české legislativě	- 43 -
8.3 Možnosti vzdělávání dětí se speciálními potřebami	- 44 -
8.4 Domácí vzdělávání dětí se speciálními potřebami	- 45 -
9. Rodina	- 46 -
9.1 Současná rodina.....	- 47 -
9.2 Funkce rodiny.....	- 49 -
9.3 Vliv rodiny na vývoj dítěte.....	- 51 -
9.4 Výchova a vzdělávání	- 51 -
9.5 Vliv rodiny na vzdělávání dítěte	- 52 -
9.6 Výchovné přístupy	- 53 -
9.7 Motivace k učení	- 54 -
Praktická část.....	- 56 -
10. Praktická část I - domácí vzdělávání v minulosti	- 56 -
10.1 Metodika.....	- 56 -
10.2 Domácí vzdělávání na počátku 20. století.....	- 56 -
10.3 Praktická část II - domácí vzdělávání v současnosti	- 63 -
10.4 Dotazníkové šetření.....	- 63 -
10.5 Výsledky dotazníkového šetření	- 64 -
10.6 Shrnutí.....	- 67 -
10.7 Domácí vzdělávání v České republice v minulosti a dnes - srovnání	- 69 -

11. Závěr.....	- 71 -
12. Seznam použitých zdrojů	- 73 -
13. Přílohy	I
Příloha 1: Rozhovor se Zdeňkem Sternbergem ze dne 10. 2 2015.....	I
Příloha 2: Dotazníky.....	IV
Příloha 3: Bibliografické údaje.....	XI

1. Úvod

Domácí vzdělávání je dnes v České republice fenoménem, o kterém se v poslední době mnoho diskutovalo. Příčinou těchto diskuzí je rozhodnutí ministra školství, tělovýchovy a mládeže, vyškrtnout z novely školského zákona možnost vyučovat domě děti na druhém stupni základní školy, ačkoli pokusné ověřování, které proběhlo v uplynulých letech, dopadlo velmi dobře.

Domácí vzdělávání je v České republice v současnosti povoleno pouze pro žáky prvního stupně základní školy. Ministr školství Marcel Chládek je typickým odpůrcem domácího vzdělávání. Tak jako mnozí jiní argumentuje především tím, že dítě vzdělávané doma trpí nedostatečnou socializací. Podle ministra Chládky nedokáží rodiče svými aktivitami zajistit dostatečné kontakty dětí s jejich vrstevníky. Jak ovšem tvrdí protistrana, ministr Chládek zapomíná na to, že ani školní kolektiv není pro každé dítě zcela zdravý. Existují dokonce případy, kdy se právě kvůli plachosti dítěte rodiče rozhodnou pro domácí vzdělávání a teprve pomalým přístupem, který mu doma mohou umožnit, se dítě svého problému zbaví.

Současný rozruch kolem domácího vzdělávání však také napomohl dalšímu šíření informací o této vzdělávací alternativě. Důležitým faktem je například to, že ačkoli bylo v České republice domácí vzdělávání zákonem povoleno až v roce 2005, jeho tradice je zde mnohem starší. Zákon tuto alternativu umožňoval již v dobách rakousko-uherské monarchie a odtud ji přejaly i československé zákony, které možnost domácího vzdělávání zahrnovaly až do období protektorátu. Tyto zákony umožňovaly vzdělávat doma děti po celou dobu povinné školní docházky.

Domácí vzdělávání není ani českou specialitou. V moderní historii se počátky domácího vzdělávání kladou do Spojených států amerických, odkud se tyto myšlenky šířily dál. Svou dlouhou tradici má však i v řadě evropských států. V některých státech je možnost domácího vzdělávání do jisté míry nutností. Jde především o státy jako je např. Austrálie či Norsko, kde především hustota obyvatelstva a velké vzdálenosti mezi osídlenými oblastmi v některých částech země neumožňují všem dětem navštěvovat státní školy. V jiných státech

je domácí vzdělávání prostě jen alternativou, kterou stát umožňuje i přes dobře fungující školský systém.

Legislativní podmínky se v různých státech liší. Jedním z cílů této práce je představit trendy v legislativě týkající se domácího vzdělávání v různých evropských státech a porovnat je také se současnou legislativou v České republice.

Hlavním cílem této práce je však představit domácí vzdělávání nejen v jeho současné podobě, ale i v podobě minulé. Na základě studia pramenů se autorka pokusí o zjištění konkrétní podoby domácího vzdělávání na počátku dvacátého století, kdy bylo výsadou spíše majetných vrstev společnosti. Praktická část této práce proto bude rozdělena do dvou oddílů, z nichž první se bude věnovat především minulosti a druhý oddíl se zaměří na současnou situaci. V závěru by se autorka ráda pokusila o srovnání těchto dvou částí.

1.1 Literatura a prameny

K tématu domácího vzdělávání dnes existuje řada materiálů zahraničních i českých. V České republice vznikla v posledních letech řada různých prací (diplomových, bakalářských apod.), které se tímto tématem zabývají z různých hledisek. Jednou z nejucelenějších prací, která shrnuje situaci podobu domácího vzdělávání jak v České republice, tak v zahraničí, je dizertační práce Yvony Kostecké „*Domácí vzdělávání*“ Jednou z nejcennějších částí se stal přehled a rozdělení zahraničních států a jejich legislativy týkající se domácího vzdělávání. K dalším důležitým zdrojům patří diplomová práce Daniely Nitschové „*Domácí vzdělávání*“, dizertační práce Dany Pražákové „*Matematika v domácím vzdělávání: charakteristiky vzdělávacího stylu rodin*“, diplomová práce Gabriely Marvánové „*Experiment domácího vzdělávání v ČR*“, aj.

Literatury a pramenů pro zjištění podoby domácího vzdělávání na počátky dvacátého století je dnes podstatně méně. Ani archivní průzkum bohužel nepřinesl dostatek materiálů, které by pomohly zjistit, jak v minulosti domácí vzdělávání vypadalo. Autorka se proto soustředila především na studium memoárové literatury a také se obrátila na pana Zdenka Sternberga, který jí k danému tématu poskytl rozhovor.

Zdeněk Sternberg potomkem starobylého šlechtického rodu, který je usídlen v českých zemích nejméně od 12. století. Narodil se roku 1923 jako druhé dítě a současně nejstarší syn Jiřímu Douglasi Sternbergovi a jeho ženě Kunhutě Mensdroff-Pouilly. On sám byl až do 14 let vyučován doma. Jeho vzpomínky se proto staly skutečně cenným zdrojem pro tuto diplomovou práci. Rozhovor byl dále doplněn o informace z různých prací o šlechtě (např. práce Vladimíra Votýpky) či o Zdeňku Sternbergovi samotném.

Zajímavým zdrojem byl také román Huberta Havránka „*Mezi pány*“, který vycházel na pokračování v roce 1930 v „*Obrázkovém čtrnáctideníku rodiny*“. Hubert Havránek byl studentem práv a v letech 1912-1915 vychovatelem dětí knížete Adolfa Josefa ze Schwarzenbergu. (<http://www.velkeucho.cz/2014/12/vanoce-na-zamku-s-knizetem-adolfem-josefem/>) Stěžejním motivem jeho románu je milostná zápletka, nebo spíše zápletky, mezi mladým zámeckým vychovatelem, vychovatelkami a jednou dívkou mimo zámecký personál. Havránek svůj román zasadil do prostředí, které znal a vtiskl do něj i své osobní zkušenosti. Jeho román můžeme tedy alespoň částečně považovat také za relevantní zdroj pro naši práci.

1.2 Individuální vzdělávání vs. domácí vzdělávání

Při psaní této práce musela autorka řešit problém s pojmoslovím. Česká legislativa upřednostňuje pojem „individuální vzdělávání“, ve starší legislativě se dokonce objevuje pojem „soukromé vyučování“ či „domácí vyučování“, v běžném hovoru se však užívá pojmu „domácí vzdělávání“. Autorka ve své práci využívá všech těchto termínů ovšem vždy v přesně daném kontextu. Pojmu „individuální vzdělávání“ používá především v kontextu legislativním, pojmu „domácí vyučování“ především ve spojení s minulostí. V ostatních případech se autorka rozhodla pro používání termínu „domácí vzdělávání“, který dle jejího názoru lépe vystihuje to, co domácí vzdělávání představuje – vyučování dítěte doma, v prostředí vlastní rodiny. Pojem „individuální vzdělávání“ má dle jejího názoru širší význam a zahrnuje i individuální přístup ve školách k handicapovaným dětem, sportovcům, dlouhodobě nemocným dětem apod.

2. Co je domácí vzdělávání

Možností, jak definovat domácí či individuální vzdělávání je mnoho. Definice nabízí různé slovníky, studie i vědecké práce. Řada z nich nabízí různý pohled na domácí vzdělávání a je možné s nimi více či méně souhlasit nebo nesouhlasit. V následujícím textu bychom rádi představili některé z těchto definic a pokusili se vybrat tu, která nejlépe domácí vzdělávání vystěhuje.

Jednu ze základních definic nabízí Pedagogický slovník:

„Domácí vzdělávání, angl. home schooling, home education. Vzdělávání probíhající doma, v rodině, kdy děti nedocházejí do školy a vyučují je jejich rodiče. Tato forma alternativního vzdělávání vznikla v USA (dnes zahrnuje 8 % dětí) a vyskytuje se i v jiných zemích, včetně ČR. Žák je v tomto případě na základě rozhodnutí rodičů vzděláván doma vlastními rodiči nebo několika rodiči spolupracujícími v rámci svépomocné skupiny. Dochází do školy pouze skládat státem předepsané zkoušky. Impulzem pro rozvoj této formy vzdělávání je nedůvěra vůči veřejnému školství. Tato forma vzdělávání vyvolává různé názory; odpůrci argumentují tím, že škola plní kromě vzdělávání žáka další důležité socializační funkce, které nejsou při domácím vzdělávání naplňovány.“ (Průcha, 2003, s. 48)

Definice Pedagogického slovníku je sice poměrně rozsáhlá, ale z našeho pohledu ne zcela přesná. Představuje poměrně úzké vymezení možností, které domácí vzdělávání v praxi nabízí. Jak vyplývá z řady různých prací na toto téma¹, vyučování v rámci domácího vzdělávání nemusí být vždy realizováno rodiči, ne vždy musí probíhat doma a ne vždy je impulzem pro volbu tohoto způsobu vzdělávání nedůvěra vůči veřejnému školství.

Domácí vzdělávání naopak nabízí široké spektrum možností, jak vzdělávání pojmout. Např. britské a americké přístupy se pohybují od formálních korespondenčních kurzů až ke zcela neformálním formám vzdělávání (tzv. unschooling), které jsou ponejvíce založeny na získávání zkušeností z běžného života, četbě a konverzaci. (Petrie In: Pražáková, 2012, s. 17)

Pokud se týká důvodů vedoucích k zahájení domácího vzdělávání, nejsou vždy založeny jen na nedůvěře vůči veřejnému školství. Často jsou rodiče k tomuto rozhodnutí vedeni svými odlišnými náboženskými či filosofickými názory, které je natolik odlišují od většinové společnosti, že raději volí pro své děti domácí vzdělávání.

¹ Kostelecká, Pražáková, Follerová aj.

Výkladový slovník z pedagogiky:

domácí vzdělávání: Uskutečňuje se bez pravidelné účasti žáka ve školním vyučování. Vzdělávání dětí v rodině bylo umožněno zákonem o vzdělávání 561/2004 Sb. Rodiče sami doma vzdělávají své děti; kmenová škola, jejíž ředitel povolil domácí vzdělávání, pravidelně kontroluje (každé pololetí), zda je vzdělávací program plněn, a také vydává osvědčení a plnění programu. Platí pro děti od první do páté třídy základní školy. Rodiče (vzdělavatelé) musejí prokázat, že mají předpoklady pro vzdělávání svých dětí (minimálně maturitu). Tento způsob vzdělávání řeší rodiče, kteří nedůvěřují školské soustavě (obava před negativními vlivy, přizpůsobení tempu a potřebám dítěte). Problémem bývá absence kontaktů s vrstevníky a socializace dítěte, absence situací vedoucích k respektování obecnějších norem apod.“(Kolář, s. 34)

Definice výkladového slovníku je zaměřena především na (právní) situaci v České republice. Současně se zde objevují stejné argumenty jako v případě předchozí definice – jednak důvod pro volbu tohoto způsobu vzdělávání, o kterém jsme se zmiňovali výše a také problém absence kontaktů s vrstevníky a problémy socializace. Z prostudovaných materiálů ovšem vyplývá, že tato obava se ve většině případů jeví jako lichá, a to z následujících důvodů: rodiče jsou si tohoto nebezpečí zpravidla vědomi - zapisují své děti na různé kroužky, které nezřídka také nahrazují výuku některých odborných předmětů (např. hudební výchovy, jazyky apod.) a současně také vznikají různé podpůrné skupiny pro rodiny, které se rozhodly pro domácí vzdělávání a organizují společné akce pro děti i rodiče apod. Jak je vidět, rodiče vyučující své děti doma se tedy socializaci svých dětí zpravidla nebrání.

Zmiňovaný školský zákon č. 561/2004 Sb., který v České republice umožňuje domácí vzdělávání, hovoří o domácím vzdělávání jako o *jiném způsobu vzdělávání*. Jde o *individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole*.

Ani tato definice není zcela vystihující. Za zavádějící považujeme již pojem „individuální vzdělávání“. Podle již zmiňovaného „Výkladového slovníku z pedagogiky“ je domácí vzdělávání „*specifickou alternativou*“ individuálního vzdělávání. Individuální vzdělávání je zde popisováno jako „*program pro jednotlivce se specifickými vzdělávacími potřebami*“ s předem koncipovaným individuálním plánem žák, který je sestaven na základě jeho specifických potřeb. (Kolář, s. 53)

Za mnohem výstižnější považujeme definice, které popisují domácí vzdělávání spíše jako životní styl. Významným důvodem pro volbu domácího vzdělávání jsou specifické vzdělávací potřeby dítěte, nezdá se však rodiče rozhodují pro tento způsob vzdělávání i proto, že jejich životní styl je odlišný od většinové společnosti. Ať už jsou však důvody jakékoli, rodiče svým rozhodnutím dávají především najevo, že „*plně přijímají odpovědnost za vývoj a vzdělání dítěte*“ (Nitschová, 2001). Na vzdělávání se často podílí celá rodina a vyučování tak zpravidla zasahuje do všech činností v rodině.

Jedna z takových definic je následující:

„Domácí vzdělávání je možno vnímat jako volnější způsob učení, se kterým jsou spokojeni rodiče i děti, a které je vedeno volbou životního stylu spíše než přáním soutěžit se školou nebo ji napodobovat „(Thomas In: Pržáková, 2012, s. 16).

V podobném duchu se nese i definice Lindy Dobsonové:

„Domácí škola je mnohem více. Je to životní styl, který angažuje a sblíží celou rodinu. Znamená to rozpoznat, že učení se odehrává v každém čase a na každém místě a že samotný život je tak nepřetržité vzdělávání, které není vázáno určitým časem, místem nebo věkem. Důležité je mít na vědomí, že volba domácí školy je více než volba způsobu vzdělání, je to životní styl.“ (Dobsonová, In: Pražáková, s. 17)²

Z našeho pohledu proto nejlépe vystihuje domácí vzdělávání definice Dany Pražákové:

[Domácí vzdělávání je] Životní styl, při kterém rodiče přebírají ve smyslu platných předpisů maximální možnou odpovědnost za vzdělávání svých dětí. Každá jednotlivá rodina vytváří specifické vzdělávací prostředí. V rámci tohoto prostředí se vzdělávání stává nedílnou součástí každodenního života a není vázáno na určitý čas, prostor nebo situační kontext. (Pražáková, 2012)

² *Homeschooling is actually much more. It's a life style involving and bonding the whole family. For us it means recognizing that learning takes place at any time or place; that life itself is an ongoing education not confined to a particular time, place, or age. “*

3. Přínosy a negativa domácího vzdělávání

Důvodů, proč se rodiče rozhodují pro domácí vzdělávání je řada a existuje mnoho možností, jak je rozdělit či definovat.

Zůstaneme-li v českém prostředí, můžeme společně s PhDr. Václavem Mertinem rozdělit rodiče, kteří se rozhodli pro domácí vzdělávání, rozdělit na dvě skupiny:

- rodiče, kteří jsou přesvědčeni, že tento způsob výuky je pro jejich děti nejvýhodnější
- rodiče, kteří tímto způsobem výuky řeší nějaký problém svého dítěte

Než přistoupím k rozdělení důvodů, ráda bych upozornila také na tvrzení Lenky Dombrovské o změně motivace rodičů. Na počátku (tj. v době, kdy se v 90. letech 20. století objevily první pokusy o znovuzavedení domácího vzdělávání do české legislativy), šlo u rodičů především o důvody ideologické (převážně z důvodu víry). Dnes se do domácího vzdělávání zapojují i rodiny, které mají jiné důvody – např. organizační (složitá dojíždění, zvláštní potřeby dítěte) nebo jiné ideové než křesťanské důvody.

PhDr. V. Mertin rozděluje 3 základní skupiny důvodů, proč se rodiče rozhodují pro domácí vzdělávání:

- důvody spojené s rodinou: utužení rodinných vztahů a její soudržnosti, předávání hodnot; organizační potřeby rodiny
- nespokojenost se současným školským systémem a podobou vzdělávání; využití možnost individuálního přístupu k dítěti; vytvořit více prostoru pro jeho potřeby a nadání
- důvody spojené se zdravotním stavem dítěte, s poruchami učení nebo socializačními problémy (Follerová,)

Velkým pojítkem mezi všemi skupinami a všemi různými důvody pro domácí vzdělávání je individuální přístup k dítěti a jeho možnostem. „Rodič své dítě zná, ví tedy, jak ho motivovat. (...) ví, co mu jde a co ne – díky tomu navazuje na učivo, které už dítě zvládlo a učení tudíž zabere mnohem méně času než ve škole.“ (www.alternativniskoly.cz)

Tento názor potvrzuje i Nitschová ve svém článku „Kořeny a přínos domácího vzdělávání,“ kde uvádí, jak se mění průběh domácí výuky. Zpočátku se i domácí výuka velmi podobá výuce ve škole. Postupně se však rodiče více zaměřují na individuální tempo dítěte a jeho zájmy tak, aby byla výuka efektivní a pro dítěte zajímavá. K výuce také přistupují tvořivěji, výuka probíhá i formou rozhovorů, vycházek apod.

3.1 Nevýhody domácího vzdělávání

Nevýhody domácího vzdělávání jsou především finanční, časové a také do určité míry socializační.

Rodiny, které vyučují své dítě doma, jsou zpravidla odkázány jen na jeden plat. Jen málokteré matky, které samy doma vyučují své dítě doma, zvládají ještě nějaký další přivýdělek. Svou roli v tom hraje také časová náročnost domácího vyučování, a to především příprav na něj, nejvíce zpočátku. Pracovní vytížení takových matek je velké. Musí zvládat péči o rodinu, vzdělávání svého dítěte, své vlastní vzdělávání apod. Některé matky se tak mohou ocitnout v jakési izolaci, kdy jim nezbyvá čas na jejich vlastní zájmy, přátele či jinou činnost než je péče o rodinu a vzdělávání vlastního dítěte.

Rodiny, které se rozhodnou pro domácí vzdělávání, se také mohou snadno ocitnout pod tlakem svého vlastního okolí. V Čechách je domácí vzdělávání stále ještě ponejvíce chápáno jako alternativa pro děti, které mají nějaký handicap nebo speciální vzdělávací potřeby. Pro rodiče s dětmi, které žádné takové potřeby nemají, zpravidla nemá jejich okolí pochopení. Rodiče jsou tak většinou pod jistým tlakem a podporu hledají zpravidla u podobně smýšlejících rodin nebo různých podpůrných organizací.

Velkým tématem mezi přínosy a negativy domácího vzdělávání je také socializace dětí. Řada odpůrců domácího vzdělávání považuje socializaci dětí vzdělávaných doma za nedostatečnou. Příznivci domácího vzdělávání naopak uvádějí argumenty, které tyto teorie vyvracejí. Rodiče zapisují své děti do různých zájmových kroužků a běžně se stýkají i s jinými rodinami a dětmi. Argumentem je také to, že děti vyučované doma „*obvykle vytvářejí více sociálních vztahů s lidmi různých věkových kategorií než jejich vrstevníci*“, a nemají proto problémy navazovat kontakty se svými vrstevníky či dospělými. (Plaňanský, 2003)

3.2 Jak vypadá výuka v domácím vzdělávání

Česká legislativa stanovuje rodičům, kteří chtějí své děti vzdělávat doma různé podmínky. Mj. je třeba zajistit dítěti vhodné prostředí, materiálně-technické vybavení a také vhodné učebnice a učební texty, podle kterých se má dítě vzdělávat. Samotné vzdělávání má pak probíhat podle rámcového vzdělávacího plánu školy, ve které je dítě zapsáno. Tyto podmínky považuje stát za natolik důležité, že podléhají možné kontrole a při zjištění nedostatků v tomto ohledu je možné povolení k domácímu vzdělávání zrušit. To vše je ovšem teorie. Jak vypadá domácí vzdělávání ve skutečnosti?

Výuku dětí doma obstarávají zpravidla rodiče, především matky. Nemůžeme ovšem říci, že otcové se na výuce svých dětí vůbec nepodílejí. Otcové zpravidla zajišťují ekonomické zabezpečení rodiny a tráví proto více času mimo domov. Míru angažovanosti otců z toho důvodu ovlivňuje i organizace výuky – zda probíhá podle pevně daného rozvrhu, kdy a kde probíhá apod.

To, jak výuka probíhá, záleží především na vzdělávacím stylu, který si rodina vybere či sama vytvoří. Často zmiňovaná výhoda domácího vzdělávání je možnost individuálního přístupu k dítěti. Učitel-rodič své dítě zná a může tedy učivo přizpůsobit jeho potřebám, může ho dítěti přiblížit prostřednictvím jeho zájmů. Rodiče mají také možnost vybrat nejvhodnější učebnice (někdy i společně s dítětem) a při výuce okamžitě reagovat na to, jak dítě zvládá či nezvládá probíranou látku.

Dostupné informace (např. práce D. Nitschové či L. Dombrovské) o podobě domácího vzdělávání v České republice naznačují, že vzdělávací styl rodičů často prochází určitým vývojem. České matky-učitelky se zpočátku snaží napodobovat klasickou školní výuku. Postupně však více vycházejí vstříc pracovnímu tempu dítěte a jeho potřebám. Výuka se tak uvolňuje a do jisté míry ztrácí své pevné místo i v denním režimu rodiny. Matky se více zaměřují na potřeby a zájmy dítěte, jsou tvořivější a k výuce využívají různé příležitosti i všední činnosti.

Z dětských pokojů a kuchyní se tak výuka přenáší i ven na procházky, výlety apod. Výuka se tím stává pro děti mnohem zajímavější a poutavější. Dítě se často učí novým věcem, aniž by vnímalo, že se učí. Výuka je tak velmi efektivní a děti často zvládají běžné učivo v kratším čase než by jim stejné učivo zabralo ve školních lavicích.

Závěrem tedy můžeme říci, že výuka v domácím vzdělávání může být velice pestrá, záleží na vnímavosti a kreativitě rodičů. Dítě se nemusí učit jen doma v dětském pokoji, ale rodiče běžně využívají k učení procházky, různé exkurze, výlety i běžné denní činnosti. Vyučovací styl se zpravidla zcela podřizuje potřebám, tempu a zájmům dítěte.

4. Historie domácího vzdělávání

Potřeba učit se a vzdělávat je člověku přirozená. Člověk by nepřežil dlouhá staletí a tisíciletí aniž by se naučil, jak využívat možnosti, které se mu v jeho okolí nabízejí, aniž by se naučil komunikovat, poznávat nebezpečí nebo zpracovávat potravu, rozdělat oheň apod. Zpočátku šlo o primitivní činnosti, které vycházely především z pudu sebezáchovy, později, s výbojem lidstva, přišli i činnosti a vědomosti, které dávají člověku nejen možnost přežití, ale také určitý životní komfort.

Chápeme-li domácí vzdělávání jako vyučování dětí v jejich rodině, v jejich domácím prostředí, můžeme o jeho historii začít mluvit již v období prvobytně pospolné společnosti. Tehdy se děti učily víceméně jen v rodině tomu, co bylo pro život a přežití důležité a prospěšné. S rozvojem společnosti se výchova a vzdělávání staly samostatnou cílenou činností. Pokrok přinesl řadu vynálezů, které umožnily rozvoj vzdělávání a také nových vědomostí a oborů. Především jde o vznik písma. První, klínové, písmo se objevilo již ve 4. tis. př.n.l. a tento „vynález“ usnadnil předávání vědomostí. Až do této doby se vědomosti přenášely z generace na generaci cestou „příkladu a nápodoby“. (Cipro, s. 9)

Rozvoj společnosti si také vyžádal nové způsoby výuky a již ve 3. tis. př.n.l. začaly při chrámech a palácích vznikat první školy. Ty však byly vyhrazeny především vyšším a majetnějším vrstvám společnosti. Nejvyšší vzdělávání bylo dokonce přístupné jen kněžím a panovníkovi. (Follerová) Výuka a výchova prostých lidí byla i nadále soustředěna do rukou rodiny. Domácí vzdělávání proto bylo běžné i v následujících obdobích.

Významnou roli hrálo domácí vzdělávání např. v hebrejské kultuře. V této kultuře hrála gramotnost a výchova (především mravní) velkou roli, a to především z toho důvodu, že židovský národ byl nepočtený a byl proto nejednou nucen hájit svou vlastní existenci. Výchova v židovských rodinách byla individuální. Otec byl chápán jako kněz a autorita. Před Bohem byl „zodpovědný za chod rodiny a výchovu potomků ke znalosti a udržování Bohem daných zákonů.“ (Follerová)

Výchova ve starověkých civilizacích byla zaměřena jednak na místní náboženství, jednak na stát, na udržení jeho moci. Školy mají vychovávat loajální a oddané občany. Ve středověku se však situace změnila. Převažující křesťanská kultura podřídila výchovu a vzdělávání církvi. Vznikaly pouze církevní školy. I ty však byly určeny především

majetnějším vrstvám. Prostí lidé se to, co bylo pro život třeba, učili především doma. Dívky především péči o domácnost od svých matek, chlapci řemeslo od svého otce.

Změnu této situace přinesl opět další vývoj, hospodářský i společenský. Rozvoj vzdělanosti přinesl vznik univerzit, které již vznikaly nezávisle na církvi. Reformace přinesla rozšiřování vzdělanosti i mezi prostší obyvatelstvo. V českých zemích měla takový vliv na šíření vzdělanosti např. Jednota Bratrská. I tam probíhala výuka zpočátku především doma. Později začaly vznikat tzv. bratrské domy, které byly udržovány díky podpoře celého sboru. (Follerová).

Rozvíjející se průmysl, výroba, obchod přinesly další změnu. Vznikla potřeba kvalifikované pracovní síly, která by uměla alespoň číst, psát a počítat. Tyto a další změny ve společnosti tak zavedly potřebu zavedení povinného vzdělávání. V našem prostředí tuto povinnost zavedly reformy císařovny Marie Terezie a jejího syna Josefa II. Ačkoli nemůžeme říci, že by zákon fungoval již od počátku tak, jak by měl, přesto byl časem skutečně v praxi uveden.

Situace se také změnila ve vztahu k domácímu vzdělávání. Zatímco dříve byly školy vyhrazené majetným a širší obyvatelstvo se vzdělávalo převážně doma, po zavedení povinné školní docházky se stává domácí vzdělávání určitou výsadou majetných. „*Zajistit svým dětem kvalifikované učitele patřilo k určité společenské prestiži.*“ (Bačovská, s. 11) Jak ovšem vyplývá z předchozího citátu, nejde o domácí vzdělávání tak, jak jej dnes chápeme my. Tedy, že zpravidla jeden z rodičů dítě vyučuje doma, ale o domácí vzdělávání, kdy je dítě sice vyučováno doma, ale zpravidla nějakou třetí osobou najatým vychovatelem či učitelem.

Domácí vzdělávání upravovaly také zákony rakouské, později rakousko-uherské, monarchie, které v podstatě platily až do počátku druhé světové války. Možnost zajistit svým dětem soukromou výuku byla ukotvena ve školském zákoně č.62/1869 ř.z. i v jeho pozdějších novelizacích (§ 23). To se týkalo dětí podléhajících povinné školní docházce, tj. dětí ve věku 6-14 let. Povinností rodičů bylo zajistit dítěti alespoň takové vzdělání, jaké by získaly ve škole. Jiné podmínky zákon rodičům nestanovoval. Úřady pak měly ze zákona možnost přesvědčit se, jak je dítě ve skutečnosti vzděláváno. (<http://pamet-dv.sweb.cz/vse.htm>) Úřady však vykonávaly pouze dohled a vedly evidenci takto vzdělávaných dětí, odpovědnost za vzdělání dětí byla v tomto případě vložena na rodiče. Přezkoušení se zpravidla nařizovalo, pokud byly pochybnosti o úrovni vzdělání dítěte. Pokud dítě dosáhlo věku, ve kterém by mělo

ukončit školní docházku, vykonávalo na veřejné škole propouštěcí zkoušku. (Morkes, 2004, s. 29)

Domácí vyučování bylo zahrnuto i v legislativě československého státu, a to v zákoně č. 72/1936 Sb. i v protektorátním zákoně č. 308/1940 Sb. O tom, zda a do jaké míry byla tato možnost využívána, však nemáme žádné statistické údaje a ani dobová odborná literatura se o domácím vzdělávání nezmiňuje. (Morkes, 2004)

V demokratické československé republice se tento způsob výuky považoval za anachronismus, který se do nových poměrů nehodil. Svou roli jistě hrálo i to, že mladý stát považoval za svůj prioritní úkol zabezpečit docházku dětí do veřejných či soukromých škol. (Tamtéž, s.29)

Definitivní konec domácímu vyučování učinil v roce 1948 komunistický režim. *„Komunistická strana potřebovala držet kontrolu nad vzděláním národa, a tím i možností "správně" na něj ideologicky působit, pevně ve svých rukou. Domácí vzdělávání propagované dřívější elitou společnosti se neslučovalo se vzrůstajícím vlivem sovětské školy.“* (Follerová)

5. Historie moderního domácího vzdělávání v ČR

V oblasti veřejného školství má Česká republika dlouhou tradici. V posledních letech se nabídka státních škol rozrůstá o řadu církevních či soukromých škol, které nabízejí různé alternativy v oblasti výuky. Svou tradici má v české historii i domácí vzdělávání, jeho vývoj byl však v roce 1948 na dlouhou dobu přerušen. V devadesátých letech 20. století se po tomto způsobu vzdělávání znovu zvýšila poptávka, a protože domácí vzdělávání nemělo v českých zákonech právní ukotvení³, chopili se v tomto ohledu iniciativy právě ti, kteří měli o domácí vzdělávání a jeho rozšíření v České republice zájem.

V lednu roku 1997 byla založena „Společnost přátel domácí školy“ (SPDŠ). *Hlavním záměrem SPDŠ bylo sdružit rodiče, kteří by měli zájem o domácí vzdělávání, zmapovat situaci, ale současně také podnítit zájem veřejnosti o otázky reformy školství. Cílem nebylo rozvrátit školský systém, ani konkurovat školám, ale zdůraznit, že odpovědnost za vzdělání svých dětí mají na prvním místě rodiče a oni by měli rozhodnout, zda své dítě svěří státní škole, nebo mu zajistí vzdělání jiným způsobem. Například tím, že budou své děti učit doma.* (Follerová)

Předseda společnosti pan Michal Semín k jejímu založení řekl: *„Naším motivem není ani tak nespokojenost se vzdělanostní úrovní našich škol, hlavním motivem je znovudobytí primátu rodiny ve výchově.“* (Tamtéž)

Na základě aktivit této společnosti povolilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) „Pokusné ověřování jiné formy základního vzdělávání – domácí vzdělávání.“ (PODV). Tento pokus se týkal pouze žáků 1. stupně základní škol a byl schválen na 5 let.

Byly také stanoveny následující podmínky experimentu:

- experiment se týká pouze žáků 1. stupně základní školy,
- za průběh a plnění podmínek pokusného ověřování je odpovědný ředitel školy,

která se do tohoto ověřování přihlásila,

³ Listina základních práv a svobod stanovuje, že „každý má právo na vzdělání a toto právo je realizováno povinnou školní docházkou.“

- žáci mají být vzděláváni v souladu s platným standardem základní vzdělávání,
- nejméně dvakrát za rok mají být výsledky vzdělávání hodnoceny; formu a způsob stanoví ředitel kmenové školy,
- výsledek hodnocení má být žákovi vydán ve formě slovního hodnocení,
- žáci se mohou účastnit všech akcí škol,
- o průběhu experimentu má ředitel školy podat písemnou zprávu na konci každého školního roku.

Do experimentu byla zpočátku zapojena jen jedna škola – Bratrská škola v Praze 7, později se přidaly ještě 2 další školy: Církevní základní a mateřská škola v Liberci a Základní škola v Ostravě - Vyškovicích.

Přihlásit se bylo možné podáním písemné žádosti rodičů. Na základě této žádosti byl rodičům zaslán dotazník, který měl zjišťovat podmínky pro vzdělávání v rodině, důvody rodičů pro domácí vzdělávání a míru povědomí rodičů o tom, jak dítě vzdělávat. Následně pak probíhaly pohovory s rodiči a dětmi, kterých se účastnil ředitel školy a metodička pro domácí vzdělávání. Pokud po těchto pohovorech došlo ke shodě, byla podepsána „Dohoda o zařazení dítěte do domácího vzdělávání“. Tato dohoda určovala práva a povinnosti jak rodiny, tak také školy.

Experimentu se v tomto období účastnilo více než 200 rodin. Škola organizovala pro rodiče odbornou metodickou pomoc. Cílem této pomoci bylo seznámit rodiče:

- se základními vzdělávacími dokumenty, jimiž se musí při výuce řídit (Standart základního vzdělávání, vzdělávací programy, osnovy),
- s obecnými metodickými zásadami pro vedení výuky,
- se způsobem vedení dokumentace,
- se způsoby hodnocení dětí,
- s organizací a průběhem přezkoušení dětí,
- se způsoby metodické pomoci vzdělávajícím ze strany školy,

- s možnostmi materiálního vybavení rodin pro zajištění vzdělávání.

(Marvánová, 2001, s. 57)

Způsob vlastní výuky si však rodiče určovali sami podle potřeb dítěte a rodiny. Někteří rodiče volily pevný rozvrh, někteří naopak volnější režim. Přezkoušení žáků se konalo 2x ročně. Závěrečně hodnocení dětí bylo slovní. Rodiče si na přezkoušení zpravidla přivezli vlastní návrh hodnocení, konečné hodnocení však bylo dílem ředitele školy a metodičky pro domácí vzdělávání. Podklady pro hodnocení žáků byly následující:

- výsledky testování znalostí žáka při přezkoušení,
- výsledky ústního zkoušení žáka při přezkoušení,
- předložené výsledky práce žáka za dané pololetí - sešity, výtvarné práce, ...
- návrhy na hodnocení zpracované vzdělávajícím,
- poznatky o znalostech a dovednostech dítěte z konzultací (zpracované metodičkou).

(Tamtéž, s. 59).

Experiment, původně pětiletý, by nakonec prodloužen do konce školního roku 2004-2005. V jeho průběhu došlo také ze strany MŠMT ke snaze o zpřísnění podmínek PODV. Jednal e např. o snahy omezit domácí vzdělávání jen na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (handicapované děti, děti mimořádně nadané apod.) a také požadavek na účast na pravidelných konzultacích (4hod měsíčně). Jedním z dalších nových požadavků MŠMT bylo také nařízení povinného lékařského posouzení způsobilosti rodičů vzdělávat své děti.

Tyto požadavky vzbudily vlnu nevole především mezi rodiči, protože pro některé z nich by tyto požadavky znamenaly ukončení domácího vzdělávání. Tento spor byl nakonec ukončen tím, že podle nových podmínek probíhal experiment na Bratrské školy v Praze, na zbylých dvou školách v Liberci a Ostravě byly zachovány podmínky původní.

V reakci na toto jednání MŠMT vznikla také Asociace pro domácí vzdělávání (ADV), která se také do určité míry stala partnerem MŠMT pro jednání o domácím vzdělávání. Cílem Asociace je podpora rodičů a sympatizantů s domácím vzděláváním a její snahou je, aby se domácí vzdělávání „*stalo standardem a nedílnou součástí českého vzdělávacího systému*“ (Follerová)

Jak již bylo řečeno, PODV byl nakonec prodloužen až do konce školního roku 2004-2005. Současně také v lednu 2005 vstoupil v platnost nový školský zákon č. 561/2004 Sb., který v §40 umožňuje domácí vzdělávání jako „jiný způsob plnění povinné školní docházky.“

5.1 Domácí vzdělávání na 2. stupni základní školy.

Výše zmiňovaný zákon umožňuje domácí vzdělávání pouze na 1. stupni základní školy. Protože však zpravidla důvody, kvůli kterým se rodiče pro domácí vzdělávání rozhodli (např. handicap dítěte či jeho mimořádné nadání), začali se rodiče a sympatizanti domácího vzdělávání zajímat také o možnost rozšíření domácího vzdělávání i na 2. stupeň základní školy. O pokračování domácího vzdělávání stála přibližně třetina rodičů, kteří již dříve vzdělávali své děti doma (přibližně 100 rodin).

V září 2007 tak bylo zahájeno „Pokusné ověřování individuálního vzdělávání na 2. st.“ (POIV) Experiment měl trvat do konce školního roku 2010-2011, později však bylo prodlouženo.

K podmínkám pro zařazení do POIV mj. patřilo:

- doklady o vysokoškolském vzdělání vzdělavatele
- vedení průběžných záznamů o obsahovém a časovém vývoji vzdělávání žáka a jeho výsledcích
- vedení záznamů o tom, kdo zajišťuje výuku jednotlivých předmětů
- evidence a uchovávání prací žáka, podle kterých je možné hodnotit žákovu dosaženou úroveň osvojení si vzdělávacího obsahu a dovedností

(Bačovská, 2010)

V „Průběžné zprávě o stavu pokusného ověřování individuálního vzdělávání“, kterou vydal Národní ústav pro vzdělávání v listopadu 2013 se v odst. 10.2 Závěry a doporučení můžeme dočíst: *“Dosavadní průběh POIV potvrdil možnost vzdělávat žáky na 2.stupni základní školy formou individuálního vzdělávání a tedy i reálnou možnost zakotvit tuto formu ve školském zákoně.“* V Doporučení se dále píše: *„Legislativně zakotvit IV na 2. stupni ZŠ a začlenit jej mezi plnohodnotné legální formy základního vzdělávání na daném stupni. Zvolit vyhovující řešení právní úpravy IV na 2. stupni ZŠ, pro které se nabízí úprava § 41 školského*

zákona, ve znění pozdějších předpisů, který v současnosti upravuje řešení problematiky IV na 1. stupni ZŠ, a to s přímou vazbou na vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.“
(http://domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=149:zavernuv&catid=95&Itemid=510)

Objevuje se zde také myšlenka, zda i nadále hovořit o individuálním vzdělání nebo volit pojem „domácí vzdělávání.“

Domácí vzdělávání na 2. stupni základní školy tak mělo být zakotveno v novele školského zákona, jež měla vstoupit v platnost v roce 2015. Podmínky pro domácí vzdělávání měly být stejné jako pro domácí vzdělávání na prvním stupni s jedinou výjimkou – požadavek na minimální vzdělání vzdělavatelů. Pro domácí vzdělávání na 2. stupni ZŠ bylo třeba mít alespoň vyšší odborné či bakalářské vzdělání.

Novela zákona již prošla připomínkovým řízením a měla být předložena Parlamentu. Po rozpuštění Poslanecké sněmovny v roce 2013 a následných volbách došlo ke změně vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a nový ministr Marcel Chládek, vrátil novelu znovu k připomínkovému řízení s tím, že ta část novely o domácím vzdělávání na 2. stupni základní školy byla zcela vyškrtnuta.

Statistiky, které uvádí Národní ústav pro vzdělávání, považuje ministr Chládek za sporné a neprůkazné. Přitom např. statistika za školní rok 2011-2012 uvádí, že ze 102 žáků, kteří se účastnili POIV, 65 prospělo s vyznamenáním a 37 prospělo a žádný nepropadl. (Marcel Chládek-omyl na ministerstvu školství, www.nazory.aktualne.cz) To jasně ukazuje, stejně jako již zmíněné doporučení, že domácí vzdělávání se osvědčilo i na 2. stupni základní školy.

Jedním z ministrových dalších argumentů proti domácímu vzdělávání na 2. stupni základní školy je nedostatek socializace a také možnost rozvoje „extrémních světonázorů“. Proto i přes pozitivní výsledky a doporučení Národního vzdělávacího úřadu zůstává domácí vzdělávání na 2. stupni základní školy pouze na pokusné úrovni a z novely školského zákona je (prozatím?) vyškrtnuto.

6. Současná právní úprava domácího/individuálního vzdělávání v České republice

Domácí vzdělávání v ČR upravuje v současnosti školský zákon č. 561/2004Sb., §40 a §41. Domácí vzdělávání je v §40 definováno jako „jiný způsob plnění povinné školní docházky,“ který „se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole.“ §41 Dále stanovuje podmínky, za jakých je možno udělit povolení k individuálnímu vzdělávání, případně povolení odebrat.

Zákon dále neupřesňuje žádná prováděcí vyhláška, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy proto vydalo alespoň „Informace a doporučení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání“ (dokument MŠMT č.j. 14 821/2007-22). Jde o metodickou pomůcku pro ředitele v podobě komentovaného znění § 41 školského zákona.

Komentované znění zákona č. 561/2004Sb., §41:

(1) O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávání lze povolit pouze žákovi prvního stupně základní školy.

- O povolení individuálního vzdělávání rozhoduje pouze ředitel školy, kam je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Individuální vzdělávání lze podle § 41 odst. 1 povolovat pouze žákům prvního stupně základního vzdělávání, kteří již jsou žáky dané školy. Rozhodnutí tedy nemůže být projednáváno před zápisem nebo během zápisu do školy.

(2) Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat

- Žádost musí obsahovat náležitosti dané správním řádem⁴, není však určen žádný tiskopis a není povinností zákonného zástupce dítěte užít ani případný tiskopis vydaný ředitelem školy.

⁴ Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutím správním a vztahuje se na něj zákon č. 500/2004Sb., správní řád.

- a) jméno a příjmení, rodné číslo a místo trvalého pobytu žáka,
- b) uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván,
- c) důvody pro individuální vzdělávání žáka,
- d) popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka,
- e) doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat,
- f) seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1,

- Zmiňovaný § 27 odst. 1 školského zákona se týká učebnic a učebních textů, kterým ministerstvo udělilo schvalovací doložku a zařadilo je do seznamu učebnic a učebních textů. Učebnice uvedené v tomto seznamu jsou bezplatně poskytovány žákům a na jejich poskytnutí v souladu s § 27 odst. 3 školského zákona mají nárok i žáci s povoleným individuálním vzděláváním. Takové učebnice a učební texty nemusí být v žádosti uvedeny. V žádosti o povolení individuální vzdělávání by měly být uvedeny takové učebnice a učební texty, které nemají schvalovací doložku. Současná praxe je také taková, že školy obvykle rodičům pomáhají s vypracováním učebních plánů i s výběrem vhodných učebnic. Existují také různé podpůrné organizace (viz jedna z následujících kapitol), kde se mohou rodiče poradit s odborníky či jinými rodiči, kteří se rozhodli pro domácí vzdělávání.

g) další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka,

- zde se uvádí jakékoli další skutečnosti, které mohou ovlivnit žádost o povolení individuálního vzdělávání, např. zdravotní omezení žáka.

h) vyjádření školského poradenského zařízení.

- Jedná se o školská poradenská zařízení, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra, zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení (podle §116 školského zákona).

(3) Ředitel školy individuální vzdělávání povolí, pokud

a) jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání,

- Závažnost důvodů pro individuální vzdělávání posuzuje výhradně ředitel příslušné školy. Zákon ovšem přesně nevymezuje, co pojem „závažné důvody“ představuje. Vzhledem k tomu, že se jedná o správní rozhodnutí a je také soudně

přezkoumatelné, má toto rozhodnutí také své meze a není tedy závislé jen na osobním svobodném rozhodnutí ředitele dané školy a jeho případných sympatiích či antipatiích vůči rodičům či individuálnímu vzdělávání obecně.

Na základě § 2 odst. 4 správního řádu musí ředitel školy dbát na to, aby:

- přijaté řešení bylo v souladu s veřejným zájmem, a aby odpovídalo okolnostem

daného případu. Volnější právní úprava by proto měla dát řediteli školy možnost najít takové řešení, které by nejvíce vyhovovalo danému případu.

- při rozhodování skutkově shodných nebo podobných případů nevznikaly nedůvodné

rozdíly. Svým rozhodnutím vytváří ředitel školy jakýsi precedens pro další rozhodování v podobných případech a nemůže proto ve skutkově shodném nebo podobném případě bezdůvodně rozhodnout jiným způsobem.

b) jsou zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka,

- Ředitel školy může po zahájení správního řízení o povolení individuálního

vzdělávání zjistit, zda jsou splněny podmínky pro vzdělávání, a to i osobním šetřením⁵ na místě. Stejně jako v odst. 3a o udání závažných důvodů pro individuální vzdělávání není ani v tomto bodě zákona přesně vyjádřeno, co jsou dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání. Teoreticky by zde mohlo dojít k paradoxní situaci, kdy ředitel školy neshledá podmínky, ve kterých dítě běžně žije, za dostatečné pro individuální vzdělávání.

⁵ Možnost uplatnit šetření na místě vyplývá z § 54 správního řádu

c) osoba, která bude žáka vzdělávat, získala alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou,

Dostatečné vzdělání se prokazuje originálem nebo ověřenou kopií příslušných vysvědčení. Jak uvidíme v jedné z následujících kapitol této práce, požadavek na výši vzdělání není zcela běžný. Současně ale můžeme říci, že Česká republika není v tomto ohledu nejpřísnější (např. Slovenská republika požaduje vysokoškolské pedagogické vzdělání). Jak však také dále uvidíme, ohledně minimálního vzdělání domácích vzdělavatelů stále panuje určitá debata.

d) jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat.

- První posouzení učebnic a učebních textů provede ředitel školy již při podání žádosti o individuální vzdělávání (viz odst. 2f citovaného zákona). Zajištění těchto učebnic a textů pak také může ředitel sám nebo jím pověřený pedagog ověřit vlastním šetřením na místě.

(4) Individuálně vzdělávaný žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky.

- Individuálně vzdělávaný žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného obsahu vzdělávání, stanoveného vzdělávacím programem školy. Žáci s povoleným individuálním vzděláváním by měli být vzděláváni v souladu s platným standardem základního vzdělávání, tj. v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, resp. se vzdělávacím programem školy, do které byl žák přijat. Ředitel školy stanovuje organizaci a způsob zkoušky (v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami žáka) Konečné hodnocení žáka vychází z výsledků zkoušek. Současně se také doporučuje vedení tzv. osobního portfolia. Osobní portfolio žáka obsahuje písemné, grafické, popř. jiné výsledky práce žáka vzniklé při vzdělávání. Osobní portfolio žáka by předkládal zákonný zástupce žáka před konáním zkoušky a ředitel školy může k obsahu osobního portfolia žáka přihlídnout při hodnocení žáka na vysvědčení. Doporučený obsah osobního portfolia žáka stanoví ředitel školy. Při zkouškách může být dle rozhodnutí ředitele školy přítomen zákonný zástupce žáka, osoba vzdělávající žáka, zástupce školského poradenského zařízení, případně další osoba.

(5) Nelze-li individuálně vzdělávaného žáka hodnotit na konci příslušného pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení pololetí.

- *V případě, kdy zákonný zástupce žáka opakovaně omlouvá žáka z termínu zkoušky, může ředitel školy požádat o potvrzení důvodu nepřítomnosti od registrujícího lékaře pro děti a dorost, případně si vyžádat jiné úřední potvrzení, a to za podmínek stanovených ve školním řádu školy (viz § 50 odst. 1 školského zákona).*

(6) Pokud má zákonný zástupce pochybnosti o správnosti hodnocení žáka, může do 8 dnů od konání zkoušek písemně požádat ředitele školy o přezkoušení žáka; byl-li zkoušejícím žáka ředitel školy, krajský úřad. Pokud ředitel školy nebo krajský úřad žádosti vyhoví, nařídí komisionální přezkoušení žáka.

- Při komisionálním přezkoušení se doporučuje postupovat podle § 22 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. Připomínáme, že na rozdíl od přezkoušení podle § 52 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb. zde není na přezkoušení zákonný nárok. Ředitel školy, popřípadě krajský úřad proto nemusí žádosti o přezkoušení vyhovět.

(7) Ředitel školy zruší povolení individuálního vzdělávání

- Rozhodnutí o zrušení individuálního vzdělávání je stejně jako rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání rozhodnutím správním.

a) pokud nejsou zajištěny dostatečné podmínky ke vzdělávání, zejména podmínky materiální, personální a ochrany zdraví žáka,

- V případě, že ředitel školy získá závažnou informaci o tom, že nejsou zajištěny

dostatečné podmínky ke vzdělávání, zejména podmínky materiální, personální a ochrany zdraví žáka v souladu s vydaným rozhodnutím o povolení individuálního vzdělávání, zahájí řízení o ukončení individuálního vzdělávání. Ředitel školy může po zahájení řízení o ukončení individuálního vzdělávání provést vlastní šetření na místě v rodině, resp. na místě, kde vzdělávání probíhá (podle § 54 správního řádu). Na základě výsledku šetření ředitel školy rozhodne buď o zastavení řízení (pokud jsou podmínky dostatečné), nebo o zrušení povolení

individuálního vzdělávání (pokud nejsou podmínky dostatečné). V odůvodněných případech se doporučuje určit zákonným zástupcům přiměřenou lhůtu k nápravě. Při zjišťování podmínek šetřením na místě spolupracuje ředitel školy s orgány péče o dítě.

b) pokud zákonný zástupce neplní podmínky individuálního vzdělávání stanovené tímto zákonem,

- *Jedná se např. o požadované vzdělání osoby, která žáka vzdělává, zajištění*

vhodných učebnic a učebních textů apod.

c) pokud žák na konci druhého pololetí příslušného školního roku neprospěl,

- Pojem „konec druhého pololetí“ je použit v obdobném kontextu jako v § 52 odst. 1 a 3 školského zákona a vztahuje se i na hodnocení v případném náhradním termínu nebo v opravné zkoušce.

d) nelze-li žáka hodnotit způsobem uvedeným v odstavcích 4 a 5, nebo

- Toto ustanovení zahrnuje i případ, kdy žáka nelze hodnotit na konci 1. nebo 2. pololetí, a to ani v náhradním termínu podle odst. 5.

e) na žádost zákonného zástupce žáka.

- Na žádost zákonného zástupce žáka zruší ředitel školy povolení individuální vzdělávání bez zbytečného odkladu (viz § 71 odst. 3 správního řádu).

(8) Ředitel školy rozhodne o zrušení individuálního vzdělávání žáka nejpozději do 30 dnů od zahájení řízení a zároveň zařadí žáka do příslušného ročníku základní školy. Odvolání proti rozhodnutí ředitele školy o zrušení individuálního vzdělávání žáka nemá odkladný účinek.

- *Žák zahajuje pravidelnou školní docházku první vyučovací den následující po zrušení individuálního vzdělávání. V souladu s § 74 odst. 1 správního řádu má odněti odkladného účinku odvolání proti rozhodnutí za následek předběžnou vykonatelnost rozhodnutí. To znamená, že právní účinky rozhodnutí, kterými jsou v daném případě zrušení individuálního vzdělávání a vznik povinnosti žáka plnit povinnou školní docházku v dané škole běžným způsobem, nastávají již dnem jeho oznámení účastníkům řízení (§ 72 správního řádu), nikoliv až dnem právní moci. Právní moci*

nabývá rozhodnutí v okamžiku, kdy se proti rozhodnutí již nelze odvolat (například marným uplynutím lhůty pro odvolání nebo je podané odvolání odvolacím orgánem zamítnuto).

(9) Výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb podle § 27 odst. 3 a 6, speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek podle § 16 odst. 7 a výdajů na činnost školy, do níž byl žák přijat k plnění povinné školní docházky.

Součástí výše uvedeného dokumentu „*Informace a doporučení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání*“ jsou také „*Další informace a doporučení*“:

Doporučuje se dohodnout se zákonným zástupcem žáka konzultace ve škole, alespoň dvakrát za každé pololetí.

Žák má podle § 122 odst. 2 školského zákona nárok na školní stravování pouze po dobu svého pobytu ve škole. Individuálně vzdělávaný žák proto nemá nárok na školní stravování.

V souladu s § 9 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, může být účastníkem činnosti školní družiny žák základní školy, tedy i žák individuálně vzdělávaný. Na zájmové vzdělávání ve školní družině však obecně není právní nárok.

Povinnosti podle § 22 odst. 3 školského zákona se vztahují také na zákonného zástupce individuálně vzdělávaného žáka, s výjimkami vyplývajícími z povahy individuálního vzdělávání.

7. Domácí vzdělávání v zahraničí

Jak jsme ukázali v předchozí kapitole, česká legislativa ukládá rodičům, kteří chtějí své děti vzdělávat sami doma, splnění řady podmínek (minimální vzdělání toho z rodičů, který bude žáka vyučovat; dostatečné materiálně-technické vybavení atd.). Nelze říci, že by takové podmínky byly ve světě ojedinělé, existují však také země, kde jsou podmínky mírnější, případně jsou minimální.

Z prostudovaných textů, především Yvony Kostecké a Dany Pražákové⁶, které se tématem domácího vzdělávání zabývají již delší dobu, vyplývá, že ke státům s nejpřísnějšími podmínkami pro domácí vzdělávání patří především postkomunistické státy střední Evropy, jako je například Česká nebo Slovenská republika, kde není tradice domácího vzdělávání příliš dlouhá. Naopak státy s delší tradicí domácího vzdělávání, např. Anglie, mají zpravidla podmínky mírnější.

„Právo rodičů zvolit si domácí vzdělávání pro své děti je obvykle zajištěno tím, že zákon ukládá rodičům povinnost zabezpečit vzdělání svých dětí.“ (Bačovská, 2011, s. 20) Způsobů, jak tohoto docílit je řada. Školské systémy různých států nabízejí řadu variant vzdělávání, jednou z nich je zpravidla i domácí vzdělávání, které je státem a společností více či méně podporováno. Ačkoli kořeny moderního domácího vzdělávání jsou spjaty především s USA, zaměříme se v této kapitole především na státy evropské.

Kostecká dělí státy podle toho, zda mají uzákoněnou povinnou školní docházku či povinné vzdělávání. Na odlišnost těchto termínů upozorňuje Kostecká v souvislosti s texty Amandy Petrie⁷, která se problematice domácího vzdělávání již dlouhá léta věnuje. Záměna těchto termínů byla ještě v 90. letech běžná. Nelze se tedy *„divit tomu, že v řadě zemí lidé nevědí, že domácí škola už je (nebo dokonce vždy byla) legální alternativou povinné školní docházky.“* (Petrie In: Kostecká, 2003, s. 59) Jako příklad uvádí Anglii *„kde vždy existovala možnost domácího vzdělávání. Přesto v roce 1993 tehdejší konzervativní ministr pro*

⁶ Yvona Kostecká - Domácí vzdělávání, dizertační práce. Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 242 s, 2003

Yvona Kostecká – Domácí vzdělávání a legislativa. Studie postkomunistických států střední Evropy

Dana Pražáková - Matematika v domácím vzdělávání: charakteristiky vzdělávacího stylu rodin. . Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012

⁷ Amanda Petrie

vzdělávání John Patten veřejně připomíná rodičům, že mají zajistit, aby jejich děti chodily do školy a zůstávaly tam.“ (Petrie In: Kostecká, 2003, s. 59)

Vrátíme-li se k rozdělení podle Kostecké, můžeme státy rozdělit na dvě skupiny:

- státy s uzákoněným povinným vzděláváním (Anglie, Belgie, Dánsko, Finsko, Francie, Portugalsko, Rusko aj.)
- státy s uzákoněnou povinnou školní docházkou (Švédsko, Maďarsko, Řecko, Nizozemí, Německo aj.)

Z hlediska přístupu k domácímu vzdělávání je mezi těmito dvěma skupinami zásadní rozdíl. Zatímco státy s uzákoněným povinným vzděláváním přijímají domácí vzdělávání jako zcela legální alternativu vzdělávání pro všechny zájemce, ve státech s uzákoněnou povinnou školní docházkou je tato alternativa více či méně legislativně upravován a ne vždy je přístupná pro všechny zájemce.

Státy s uzákoněným povinným vzděláváním

„Tyto státy pokládají rozhodování o vzdělávání dětí za výsadní právo rodičů. Rodiče mají zároveň povinnost vzdělávání dětem zajistit.“ (Kostecká, 2003, s. 61)

To, že je v těchto zemích domácí vzdělávání legální alternativou vzdělávání však neznamená, že jsou zákonem dané podmínky vždy a pro všechny přijatelné. V mnoha státech procházela legislativa ohledně školství v nedávné minulosti různými změnami a mohli bychom říci, že v řadě států dochází spíše k jejich zpřísnování. Takovým příkladem je např. Francie, kde byla legislativa až do r. 1998 vůči domácímu vzdělávání velmi vstřícná. V roce 1998 však došlo k podstatnému zpřísnění příslušného zákona. Kostecká uvádí, že jde pravděpodobně o reakci na strach z různých sekt a minorit (především muslimské minority).

Současné podmínky pro povolení domácího vzdělávání ve Francii jsou následující:

- žádost musí mj. obsahovat popis vzdělávacího programu a informaci o tom, kdo bude učit žáka a kde
- zaměstnanci „Academie de l'Education“, sociální pracovníci a psychologové mají právo provést kdykoli neohlášenou návštěvu domácnosti
- zákon detailně stanovuje jaké znalosti a ve kterém věku musí dítě mít a předepisuje, co všechno by se mělo dítě učit: francouzský jazyk; francouzskou kulturu a literaturu;

matematiku; alespoň jeden cizí jazyk; historii; geografii; otázky vědy a techniky, umění a kultury;

- dále se předpokládá: účast dítěte na sportovních aktivitách, vedení dítěte ke schopnosti klást otázky a předkládat zdůvodněné odpovědi; umět používat informační technologie ke komunikaci s ostatními; dítě by mělo být schopné vést výzkum a umět užívat dosažitelné zdroje informací a ohodnocovat rizika
- nově byl také zaveden požadavek na každoroční hodnocení dětí, při němž doma vzdělávané děti musí dosáhnout stejné nebo lepší výsledky než jsou průměrné výsledky dětí ve školách

Podobná situace jako ve Francii je v oblasti domácího vzdělávání také např. v Lucembursku. Díky striktním požadavkům je zde domácí vzdělávání ojedinělé.

Naopak velmi volný přístup k domácímu vzdělávání mají např. v Anglii nebo ve Skotsku. Pokud se týká Anglie, můžeme říci, že „*pokud dítě nebylo před zahájením domácího vzdělávání vzděláváno v některé z existujících škol, není povinnost rodičů o svém záměru informovat místní školní úřad*“ (Kostecká, 2003, s. 61) Zákon rodičům nenařizuje, jakou formu má domácí vzdělávání mít, neexistují předpisy ohledně vybavení, vzdělání, zákon také nenařizuje, aby bylo dítě vyučováno podle národního vzdělávacího programu. Rodiče nemusí dodržovat pevný rozvrh hodin, nemají povinnost dodržovat věkové standardy apod.

Pokud dítě před zahájením domácího vzdělávání již dříve navštěvovalo školu, musí rodiče svůj úmysl písemně oznámit řediteli této školy. Škola pak má povinnost vyškrtnout dítě z registru žáků školy a informovat o rozhodnutí rodičů místní školský úřad.

Oproti příkladu Francie, je situace v Anglii velmi odlišná. Tyto dva příklady jsme byly vybrány jakožto hraniční možnosti, jak je domácí vzdělávání v rámci států, které mají uzákoněno povinné vzdělávání dětí, pojímáno. Do této skupiny států patří dále např. Finsko, Polsko, Norsko, Portugalsko či Dánsko aj. Legislativa těchto ostatních států se zpravidla pohybuje mezi výše uvedenými dvěma extrémy. Odlišnosti se objevují především ve věku dětí, které mohou být doma vzdělávány, v pravomoci úřadů, které dohlíží na vzdělávání dětí; v systému hodnocení dětí apod. Převážně však v přístupu k domácímu vzdělávání panuje vstřícný přístup: rodiče mají právo vybírat pro své děti takový způsob vzdělávání, který nejvíc vyhovuje jejich představám a potřebám jejich dětí.

Určitým specifikem v této skupině je např. Norsko, kde je sice domácí vzdělávání legální, ale zájemci o něj se musí registrovat v některém z korespondenčních kurzů a dodržovat jejich vzdělávací program. Na úroveň vzdělávání pak má povinnost dohlížet místní školský úřad.

Státy s uzákoněnou povinnou školní docházkou

- tato skupina států se dá dále dělit podle toho, komu je možnost domácího vzdělávání přístupná

a) státy, ve kterých je uzákoněna povinná školní docházka, ale všechny děti, které jsou vzdělávány jiným účinným způsobem, mají právo na vyjmutí z této povinnosti (např. Švédsko, Maďarsko)

Tato skupina států je v přístupu k domácímu vzdělávání velice podobná předchozí skupině států. „*Hlavní rozdíl oproti zemím první skupiny spočívá v tom, že výjimka z povinné školní docházky byla v těchto zemích začleněna do legislativy později, než byla uzákoněna samotná povinná školní docházka.*“ (Kostelecká, 2003) Dalším problémem legislativy těchto zemí je, že ne vždy je explicitně uvedeno, za jakých podmínek lze povolení k domácímu vzdělávání povolit a jednotlivé úřady tak rozhodují nejednotně. Současně také nezřídka panuje nízká informovanost o možnosti domácího vzdělávání, a proto není obecně přijímána s nadšením. K takovým zemím patří např. Švédsko, které má dlouhou tradici veřejného školství. Domácí vzdělávání je zde sice zákonem povolená alternativa vzdělávání, ale v praxi je poměrně těžké povolení získat právě kvůli nejednoznačným podmínkám. „*Často jsou žádosti o domácí vzdělávání zamítány s poukazem na to, že tento způsob vzdělávání nemůže dítěti poskytnout stejné příležitosti pro učení se sociálním interakcím v rozsahu, jaký by mu poskytovala škola*“ (Kostelecká, 2003). Vzhledem k problémům se získáním povolení pro domácí vzdělávání se řada rodin raději odstěhovala, zpravidla do sousedního Norska, kde je situace příznivější.

Netradiční pojetí legislativy v oblasti domácího vzdělání můžeme najít v Maďarsku. Rodiče, kteří chtějí své dítě vzdělávat doma, musí dítě nejprve zapsat do státní školy a teprve pak požádat školu o udělení statutu soukromého žáka. Těmto žádostem je zpravidla vyhověno. K požadavkům patří plnění národního vzdělávacího programu a přezkoušení, které se odbývá dvakrát ročně.

b) státy, ve kterých je uzákoněna povinná školní docházka, ale právo na vyjmutí z této povinnosti má jen malá skupina dětí (např. Itálie, Španělsko, Řecko).

V této skupině států je domácí vzdělávání povoleno zpravidla jen pro specifické případy – děti se zdravotním omezením nebo se speciálními vzdělávacími potřebami.

V italské a řecké legislativě můžeme nalézt podobnou formulaci jako v zákoně českém: v Itálii jde o udání „pádných důvodů“, v Řecku o „vážně rodinné důvody“. Stejně jako v legislativě české není ani v těchto případech přesně vymezeno, co to „pádné“ či „vážné“ důvody jsou, závažnosti důvodů rozhoduje v případě Itálie místní školský úřad, v případě Řecka rozhoduje učitelská asociace.

c) Státy, ve kterých je uzákoněna povinná školní docházka pro všechny bez výjimky, ale přesto existují individuální případy, kterým je tento způsob vzdělávání umožněn (např. Německo, Nizozemí)

Přístup těchto států k domácímu vzdělávání je zvláštní v tom, že ačkoli legislativa domácí vzdělávání jako alternativu k povinné školní docházce nepovoluje, existují individuální případy, kdy bylo domácí vzdělávání povoleno. Získání takového povolení ovšem není vůbec jednoduché.

Například ačkoli v Nizozemí je vzdělávací systém velmi flexibilní a umožňuje volit takový způsob vzdělávání, který jednotlivci nejlépe vyhovuje, domácí vzdělávání zde není na základě zákona z roku 1969 legální možností či důvodem pro vyjmutí dítěte z povinné školní docházky. *„Státem uznávané důvody, jakými je možno dosáhnout výjimky ze zákona o povinné školní docházce, a učit tak legálně děti doma, jsou jen těžko k nalezení. Žadatel, který chce dostat výjimku, musí mimo jiné přesvědčit odpovědné úřady, že domácí vzdělávání je integrální součástí jeho filozofického přesvědčení a že současné domácí vzdělávání je zásadně odlišné od domácího vzdělávání, jak bylo chápáno v době vzniku zákona tj. v roce 1969 (Wakelkamp, 2003). Státní úřady každoročně zamítnou 90% těchto žádostí.“* (Kostelecká, 2003).

Dalším příkladem v této skupině je Německo, které *„je všeobecně považováno za zemi s nejméně vstřícnou politikou vůči domácímu vzdělávání.“* (Kostelecká, 2003, s. 91) Domácí vzdělávání zde není legální ani pro děti handicapované či pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože však tento stát velmi striktně dbá na dodržování zákoně o povinné školní

docházce, existují případy, kdy bylo domácí vzdělávání povoleno. V individuálních případech je totiž v pravomoci úředníků ministerstva jednotlivých spolkových zemí, po vlastní úvaze, umožnit některou z odlišných forem výuky.

7.1 Srovnání s Českou republikou

Česká republika má stejně jako ostatní státy v přístupu k domácímu vzdělávání svá specifika. Česká legislativa patří ve srovnání s ostatními státy, které umožňují domácí vzdělávání, k těm přísnějším. Z hlediska moderní historie můžeme říci, že v České republice je domácí vzdělávání poměrně novým fenoménem. Školským zákonem bylo povoleno až v roce 2005, a to pouze pro žáky 1. stupně základní školy. Před rokem 2005 zde bylo domácí vzdělávání povoleno jen v rámci experimentu, který probíhal od roku 1998 (více viz předchozí kapitoly). Snad právě i to, že u nás nemá domácí vzdělávání tak dlouhou tradici jako např. v Anglii či Skotsku, je jedním z důvodů přísnosti české legislativy.

Specifika českého domácího vzdělávání jsou především:

- Domácí vzdělávání se v ČR v současnosti omezuje pouze na 1. stupeň základní školy.

Nemůžeme říci, že je tento požadavek ojedinělý, přesto se většinou setkáváme s tím, že domácí vzdělávání je povoleno zpravidla po dobu trvání celé povinné školní docházky (např. Dánsko – děti ve věku 7-16let, Itálie – děti ve věku 6-14let, Anglie – děti ve věku 5-16let).

- Požadavek na minimální vzdělání toho, kdo bude dítě/děti vzdělávat.

V současnosti se po vzdělavatelích požaduje v ČR nejméně středoškolské vzdělání s maturitou. Ani tento požadavek není v evropských státech zcela běžný. Podobný požadavek, ovšem ještě o něco přísnější, najdeme např. v sousední Slovenské republice, kde je po vzdělavatelích požadováno vysokoškolské pedagogické vzdělání. Tento požadavek tak výrazně snižuje okruh zájemců o domácí vzdělávání na Slovensku – pro mnohé z rodičů to znamená, že by si museli pro své dítě najmout vysokoškolsky vzdělaného pedagoga. Což je nejen finančně nákladné, ale do určité míry se tím také ztrácí jedna ze základních idejí domácího vzdělávání, tj. že při výuce rodiči se více utužují rodinné vazby.

- Požadavek materiálně-technického vybavení prostoru, kde bude probíhat vyučování.

Tento požadavek se opět objevuje jen výjimečně. Jedním z takových případů je opět sousední Slovensko.

- Požadavek seznamu učebnic a učebních textů.

Tento požadavek je opět výjimečný. V řadě států sice existuje požadavek na výuku žáků v domácím vzdělávání podle státního vzdělávacího programu, v prostudovaných materiálech jsme však nenalezli jinou zmínku o tom, že by legislativa některého ze států podřizovala kontrole seznam učebnic a učebních textů. Českému požadavku bychom však mohli připodobnit např. norský požadavek, kdy se žáci, kteří jsou vzděláváni doma, musí zapsat do některé z korespondenčních škol a řídit se jejími podmínkami.

8. Vzdělávání dětí se speciálními potřebami

8.1 Speciální pedagogika

Speciální pedagogika je poměrně mladá vědní disciplína ustavená na přelomu 19. a 20. století. Její význam spočívá především ve vzdělávání a podpoře rozvoje takových jedinců, kteří pro svůj rozvoj potřebují speciální přístup a péči, ať už díky svému zdravotnímu postižení či sociálnímu zázemí. Přesnější definici nabízí např. S. Fischer: „*Speciální pedagogiku můžeme definovat jako vědní obor, který se zabývá zákonitostmi výchovy a vzdělávání a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodněni vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby.*“ (Fischer-Škoda, 2008, s. 14)

Fischer (Fischer-Škoda, 2008, s. 14) také dále vymezuje cíle speciální pedagogiky, a to především:

- dosažení nejvyšší možné socializace jedince se speciálními vzdělávacími potřebami (s ohledem na způsob a závažnost jeho znevýhodnění)
- dosažení určitého stupně rozvoje některé oblasti s ohledem na konkrétní možnosti daného jedince
- dosažení změny postoje některých členů společnosti vůči znevýhodněným osobám

Speciální pedagogika má tedy poměrně široké a pestré pole působnosti. Nejde jen o vědu teoretickou, ale naopak především o uvedení teoretických poznatků do praxe tak, aby byly pro osoby se speciálními potřebami vytvořeny vhodné podmínky pro jejich vzdělávání a integraci do většinové společnosti.

Speciální pedagogiku můžeme také dále dělit podle různých hledisek:

- podle předmětu péče (tj. podle určitého druhu postižení): psychopedie, somatopedie, logopedie, surdopedie, tyflopédie, etopedie, speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením, specifické poruchy učení, speciální pedagogika osob s mimořádným nadáním

- podle věku: speciální pedagogika raného věku, předškolního věku školního věku, dospělých, seniorů
- všeobecné členění: všeobecné základy speciální pedagogiky, historie speciální pedagogiky, metodologie speciální pedagogiky, filozofie speciální pedagogiky, teorie komunikace osob s postižením, výchovná rehabilitace, komparativní speciální pedagogika, nauka o školách a zařízeních primárně určených pro osoby s některým druhem postižení či znevýhodnění

8.2 Vzdělávání dětí se speciálními potřebami v české legislativě

Praktická stránka speciální pedagogiky, tj. péče o osoby se znevýhodněním a jejich vzdělávání, je v České republice ovlivňována různými legislativními opatřeními. Pro potřeby této práce je třeba zmínit především §16 zákona č. 561/2004 Sb. a také vyhláška MŠMT ČR č. 73/ 2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která zajišťuje vzdělávání dětí se speciálními potřebami detailněji (např. stanovuje pravidla pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu nebo stanovuje pravidla pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu nebo činnost asistenta pedagoga ((Slowík, 2007, s. 37)

Zmiňovaný §16 zákona č. 561/2004 Sb. definuje děti se speciálními potřebami takto:

(1) *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*

(2) *Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*

(3) *Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*

(4) *Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona*

a) *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*

b) *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*

c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*

Ve stejném paragrafu je také ukotveno především právo dětí se speciálními potřebami na „vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“

Zákon č. 561/2004 Sb. dále upravuje také konkrétní možnosti vzdělání dětí se speciálními potřebami, přičemž je v souladu se současnými trendy upřednostňována integrace dětí a osob se speciálními potřebami do většinové společnosti, a tedy také jejich začleňování do běžných škol a tříd vzdělávacích zařízení. Z původních speciálních škol se postupně stávají „školy se vzdělávacím programem zaměřeným na vzdělávání žáků s konkrétní druhem postižení.“ (Slowík, 2007, s. 37) Takové školy jsou dnes alternativou především pro žáky s těžkým druhem postižení, jejichž integrace do běžného vzdělávacího zařízení není možná.

8.3 Možnosti vzdělávání dětí se speciálními potřebami

Na základě našeho studia tedy můžeme konstatovat, že děti se speciálními potřebami mají několik možností, jak se mohou vzdělávat:

- integrace do běžné školy
- speciální škola/třída
- domácí vzdělávání

Volba té či oné možnosti je závislá na několika faktorech:

- na možnostech dítěte, resp. na míře jeho postižení či znevýhodnění
- na možnostech rodiny (finanční náročnost, časová náročnost dojíždění apod.)
- na možnostech příslušného vzdělávacího zřízení

8.4 Domácí vzdělávání dětí se speciálními potřebami

Možnost domácího vzdělávání je také ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. V případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba zvážit především možnosti dítěte a jeho postižení či znevýhodnění a také zátěž, kterou by pro rodinu domácí vzdělávání takového dítěte znamenala. Pro rodinu jde jednak o zátěž psychickou a také finanční.

Rozhodnutí pro domácí vzdělávání často plyne z pouhého faktu, že začlenění do běžné školy či navštěvování školy speciální apod. je pro rodinu z různých hledisek nedostupné. Navštěvování takového vzdělávacího zařízení by pro rodinu znamenalo např. dojíždění na velkou vzdálenost případně i stěhování či jiné „praktické“ problémy. Pokud si to tedy rodina může finančně dovolit, volí jako alternativu domácí vzdělávání. I v těchto případech je velkým pozitivem této volby stále fakt, že rodina zná své dítě nejlépe a může jeho potřebám vyučování zcela přizpůsobit. Vzhledem k míře postižení či znevýhodnění je však třeba také zvážit, zda rodina, resp. ten, kdo bude dítě vyučovat, svou roli zvládne i z pedagogického hlediska. Rodina by v takových případech měla jednak spolupracovat se školou a dále je zde možnost využít služeb některé z organizací, které nabízí možnost odborného vedení při domácím vzdělávání a specializují se také na děti se speciálními potřebami (např. Dyshelp).

9. Rodina

Rodina je naším nejpřirozenějším a nejbližším prostředím, které nás obklopuje již od počátku našeho bytí. Rodina formuje naši osobnost, ovlivňuje naše chápání okolního světa, ovlivňuje naše postoje a chování. Právě rodina nám zprostředkovává obecné normy, vytváří naši první představu o vztazích a hodnotách. Tuto představu s přibývajícím věkem a zkušenosti pak sami dále rozvíjíme. *Rodinné normy se vždycky nějak odchyľují od norem ve společnosti průměrných. Rodina chce, aby dítě vstoupilo do společnosti s určitým druhem orientace, s určitým programem.*“ (Matoušek, 1993, s. 10)

Rodina je základní společenskou jednotkou. Bylo a je tomu tak od dávných dob snad v každé společnosti. V průběhu věků se však měnila nejen její podoba, ale také funkce. Od dob neolitické revoluce (kolem r. 8000 př.n.l.) se rodina v podstatě stále zmenšovala. Pro předchozí období lovců a sběračů byly typické rodiny malé, což je vzhledem ke způsobu života těchto lidí pochopitelné. Tato společnost vedla kočovný život, neustále se stěhovala především za obživou. *„Během cest muži postupují vpředu a mají v pohotovosti lovecké náčiní. Matky vzadu nesou jednak celý majetek rodiny, jednak malé děti.*“ (Matoušek, 2003, s. 25) Předpokládáme proto, že matky by s celým majetkem rodiny nezvládly ještě starost o více než jednoho potomka. Až teprve ve chvíli, kdy lidé zjistili, že se nemusí za obživou stále stěhovat, ale mohou si ji také sami vypěstovat a tedy se i usadit na jednom místě, si mohly dovolit rodinu rozšiřovat. Společně s tím přišel také rozvoj řemesel, obchodu, vojenství a společnost se začala také diferencovat, především majetkově.

Jednotlivé rodiny také nežily samostatně. Po dlouhou dobu bylo běžné, že rodiny žily ve větších společenstvích, zpravidla založených na nějakém pokrevním poutu (např. klanová společenství v pravěku). Kromě pokrevního pouta byla tato společenství dále vázána ekonomicky, kulturně (udržoval se jeden společný kult), teritoriálně a do jisté míry i právně – celé společenství dodržovalo vlastní normy a hodnoty a zvolení jedinci měli také soudní pravomoc. Ačkoli život v takovém společenství nezajišťoval příliš soukromí, zajišťoval jedinci řadu jiných výhod – ochranu, sociální zázemí, ekonomické zajištění.

S postupným vývojem společnosti, její další diferenciací a změnou životních podmínek (především ve městech) se však rodina opět zužuje. Přesto si stále zachovává řadu svých dřívějších atributů a také moc nad jedincem. Jak uvádí Matoušek, ve středověku neměl

člověk bez příslušnosti k rodině ve společnosti místo. „*Příbuzenství je v té době mocným poutem mezi lidmi, podobně jako v dobách předchozích.*“ (Matoušek, 2003, s. 31)

Změny ve společnosti a ve struktuře rodiny se začaly nejprve projevovat ve městech. Středověké venkovské obyvatelstvo stále žilo v širších rodinách (až třígeneračních).ve městech však ve stejné době dochází ke zúžení rodiny a odděluje se bydlení starší a střední generace. Svě základní funkce si však rodina stále uchovala – biologickou (reprodukční, výchovnou a ekonomickou.

Vývoj rodiny pak zcela zásadně ovlivnilo 19. století, a to především díky industrializaci a romantismu. Romanismus nesl do rodin více citu a také větší důraz na soukromí jedince. Industrializace naopak přinesla narušení rodiny a její stability. Lidé se v tomto období začali více stěhovat za prací a tím došlo k rozrušení tradiční velké rodiny. V průmyslu navíc začínají masově pracovat také ženy a děti, což přispělo k rozpadu tradičního uspořádání rodiny. Do této doby se prosazoval především autoritativní patriarchální model rodiny – hlavou rodiny byl muž/otec, který svou moc v rodině získal především tím, že rodinu zajišťoval ekonomicky. Žena zajišťovala chod domácnosti a rodinné zázemí a byla na muži závislá. Tím, že ženy začaly také pracovat a byly ekonomicky aktivní, ubíraly mužům na prestiži. Muž přestal být živitelem rodiny a ženy začaly více prosazovat svá práva. Postupně se začaly stírat i rozdíly mezi partnery v rodině, postupně dochází k jakémusi zrovnoprávnění partnerů.

Současně se také začal měnit hodnotový žebříček společnosti, je zaměřen více materiálně a i to je jeden z aspektů, který přispěl ke snižování počtu dětí v rodinách.

9.1 Současná rodina

Současná moderní rodina je tzv. rodinou nukleární, jde tedy o malou rodinu, kde spolu žijí jen rodiče s dětmi. Rodina a její funkce prošla s vývojem společnosti různými změnami. V současnosti však v souvislosti s různými změnami mluví řada odborníků o její krizi. Rodina je dnes méně soudržná, upadá význam rodinného pouta, zvyšuje se rozvodovost, stoupá počet dětí narozených mimo manželství, zvyšuje se kriminalita dětí, přibývá týraných dětí apod.

Mění se také řada funkcí rodiny. Ve smyslu ekonomickém se rodina proměnila z jednotky výrobní na jednotku převážně spotřební a tím zvyšuje svou závislost na

společnosti. Do jisté míry se z rodin vytrácí i funkce ochranné. Díky prosazujícímu se individualismu se rodina více uzavírá do sebe a ztrácí se vazby na širší rodinu a okolí. Jednotlivci tak ztrácí záštitu, kterou v dřívějších dobách širší rodina svým členům poskytovala.

S moderní dobou se také snížil význam výchovné funkce rodiny. Vzdělání je sice „...*tím nejcennějším statkem, který dnes rodina dětem předává...*“ (Matoušek, 2003, s. 35), přesto rodiny i v této funkci ztrácí na své děti vliv. Rodiče působí především na malé děti, výchova starších dětí je dnes ponechána především státním institucím. Pro současnou rodinu je také typický volnější vztah k otci než k matce – s matkou děti zpravidla řeší více zásadních věcí. (Matoušek, 2003)

Proměnou v současné době prochází i sociální role rodičů. Došlo k narušení tradičního patriarchálního uspořádání rodiny. Proces demokratizace v rodinných vztazích přinesl přerozdělení rolí a práv v rodině (směrem ke zrovnoprávnění postavení mužů a žen). Do některých rodin však vnesl tento proces nestabilitu. Problémem je to, jak se partneři se svou novou rolí v rodině vyrovnávají. Objevují se případy, kdy „*žena režiruje dění v rodině tak, aby si muž mohl připadat jako režisér, a pak se ještě musí vmluvit do toho, že k muži chová úctu a obdiv.*“ (Matoušek, 1993, s. 34) Takové chování ovšem jen přispívá k napětí a problémům v rodině.

Propracovanou charakteristiku současné rodiny nabízí ve své práci L. Stašová (In: Kraus-Poláčková, 2001, s. 83-4):

1. Množství funkcí rodiny převzaly jiné sociální instituce (např. funkce výchovná).
2. Oblast zakládání rodiny ztrácí svoji ritualizovanou podobu: zvyšuje se věk pro vstup do manželství, narůstá počet párů žijících „na hromádce“ apod.
3. Snižuje se stabilita rodiny: důvodem je emancipační proces, větší individualizace, manželství jsou zakládána především na emotivním základě, narůstá rozvodovost.
4. Mění se celková struktura rodiny: klesá počet dětí v rodině, ztrácí se vícegenerační rodiny.
5. Rozvoj zaznamenává antikoncepce a plánované rodičovství.
6. Prodlužuje se délka života a tím i trvání rodiny po odchodu dětí.

7. K proměnám dochází v organizaci rodinného cyklu: rodiče mívají první dítě ve vyšším věku, prarodiči se tak stávají starší osoby; díky posunu důchodového věku jsou však zpravidla ještě zapojeny do pracovního procesu.

8. Zvyšují se nároky na čas rodičů strávený v pracovním procesu: zkracuje se čas strávený s dětmi i ostatními členy rodiny; vzniká také problém kvalitního strávení času.

9. Přibývá dvoukariérových manželství.

9.2 Funkce rodiny

Ačkoli jsme se v předchozích kapitolách o základních funkcích rodiny a jejich proměnách již zmiňovali, rádi bychom se v následujícím textu – shrnutí k tomuto tématu ještě vrátili.

Jak již bylo řečeno, postupný vývoj a proměny rodiny a společnosti způsobily, že některé funkce rodiny se změnily nebo téměř vytratily. O současné rodině můžeme říci, že: *"Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností – zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti – je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní."* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79)

K základním funkcím rodiny patří *biologicko-reprodukční funkce, sociálně-ekonomická funkce, ochranná funkce, výchovná funkce a emocionální funkce.*

Biologicko-reprodukční funkce: tato funkce má význam pro rodinu samotnou i pro celou společnost – zahrnujeme sem jak zajištění reprodukce potomstva, tak sexuální uspokojení partnerů. Tato funkce již dnes není vyhrazena pouze manželským párům. V současnosti se snižuje sňatečnost a narůstá jak počet párů žijících tzv. na hromádce, tak počet dětí narozených mimo manželství. Současně s tím se také zvyšuje věk, ve kterém snoubenci vstupují do prvního manželství.

Sociálně – ekonomická funkce. Tato funkce má dva důležité aspekty. Jednak jde o hledisko ekonomického zabezpečení jednotlivých členů rodiny, jednak o proměnu rodiny

jakožto výrobní, resp. spotřební jednotky. Tyto funkce se také mění především s rozpadem velké rodiny a díky postupnému odcizování jednotlivce širší rodině a změně stylu života. Rodiny byla z ekonomického hlediska především výrobní jednotkou. Se změnou stylu života a vyšším pracovním nasazením se však tento pohled postupně mění a rodina se stává spíše jednotkou spotřební. Hledisko ekonomického zabezpečení jednotlivých členů rodiny zůstává.

„Její [Rodiny] členové se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci výkonu určitého povolání a současně se rodina sama stává významným spotřebitelem, na němž je značně závislý trh. Poruchy ekonomické funkce se projevují v hmotném nedostatku rodin, což v současnosti někdy bývá důsledkem nezaměstnanosti nebo také zvyšování nákladů.“ (Kraus, 2008, s. 81-82).

Ochranná funkce zahrnuje zabezpečení ochrany členů rodiny před nepříznivými vnějšími vlivy

Sociálně – výchovná funkce. V této funkci vystupuje rodina jako nejzákladnější společnost, jednotka, která formuje osobnost dítěte, zprostředkovává mu první kontakty s okolním světem a ovlivňuje jeho přístup k němu.

Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace. Rodinná socializace je v rozhodující míře nejen prostorem pro socializaci dítěte a v převážné míře také dalších členů rodiny, ale je také modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky, a tak se promítá do budoucí reprodukční rodiny dětí.” (Kraus, Poláčková, 2001, s. 80 - 82).

Emocionální funkce. Rodina vytváří také citové zázemí jedince, dodává pocit bezpečí, lásky, porozumění a respektu.

9.3 Vliv rodiny na vývoj dítěte

Rodina poskytuje dítěti základní informace o vnějším světě, uspokojuje jeho základní potřeby a poskytuje mu zázemí, ekonomické a emocionální. Pokud rodina v těchto aspektech selhává, může to dítě poznamenat do dalšího života.

Rodina také poskytuje dítěti informace o něm samém a pomáhá vytvářet jeho identitu. Rodina je pro dítě do určité míry zrcadlem. Reakce rodiny na jeho jednání mu ukazují, co je a není správné a pomáhají mu vytvářet obraz o jeho okolí, o něm samém i o základních společenských požadavcích a hodnotách. Kromě toho získává dítě v rodině také obraz o běžných věcech a utváří si na ně své první názory – např. o škole, rodině apod. Tyto první názory teprve s věkem a zkušenostmi konfrontuje s vlastními prožitky a vytváří si názory a postoje vlastní.

Rodina také do jisté míry určuje jeho sociální zařazení. V dnešní době již v této oblasti nejsou determinanty tak silné, jako v dřívějších dobách, přesto stále můžeme hovořit o tom, že dítě se (alespoň do určitého věku) se stává členem stejné společnosti jako jeho rodina a přijímá stejné vlivy – kulturní, společenské, morální.

Jak již bylo naznačeno, rodina hraje také významnou roli při utváření vlastního já. Od počátku působí na jeho sebepojetí a sebehodnocení. Základem obrazu, který si dítě samo o sobě vytváří, je právě to, jak ho vnímá jeho rodina a jaké impulsy k němu vysílá. Nemůžeme však říci, že by dítě v tomto procesu utváření vlastní identity bylo jen pasivním příjemcem. Naopak, jde o oboustranný proces. Dítě na podněty, které od svých nejbližších dostává, aktivně reaguje a někdy si nové podněty dokonce samo vynucuje.

Je tedy vidět, že vliv rodiny na vývoj dítěte je mimořádný, důležitá je zde nejen kvantita podnětů, které rodina dítěti poskytuje, ale také jejich kvalita.

9.4 Výchova a vzdělávání

Výchova a vzdělávání jsou nedílnou součástí lidského vývoje. Tyto procesy připravují člověka na zvládání různých životních situací v profesním, osobním i společenském životě. Cílem výchovy je formovat vlastnosti a názory jedince a vštípit mu určité hodnoty. Cílem vzdělávání je získání a osvojení si různých znalostí a dovedností. Na počátku lidské existence

směřovaly tyto procesy především k přežití, postupně se však z výchovy a vzdělávání stala samostatná činnost „*kteřá je zaměřena především na společensky žádoucí formování dětí a mládeže. Výchovou se utváří vztah člověka k přírodě, ke společnosti i k sobě samému. Výchova je složitý společenský jev, jehož jednotlivé části na sebe působí.*“ (Durdová, 2012, s. 20).

Základní funkce výchovy jsou:

- funkce socializační – začlenění člověka do společnosti
- funkce sociální – zajišťuje rozvoj společnosti

Výchovu dítěte nejvíce ovlivňuje rodina a škola. Na prvním místě stojí zcela jistě rodina. Jak jsme již výše zmiňovali, rodina předává dítěti základní vzorce chování, hodnoty i názory. Teprve v době, kdy se dítě dostává do širší společnosti, zpravidla ve škole, začíná to, co získalo ve své rodině konfrontovat s tím, co samo vidí a prožívá, se svými novými zkušenostmi. Výchova rodičů tak začíná být doplňována a ovlivňována pedagogy, vrstevníky, médii apod.

Ve škole a mezi vrstevníky tráví dítě většinu svého času a proto hrají v jeho životě významnou roli. Pro dobrý vývoj dítěte je třeba, aby se cítilo ve škole a mezi spolužáky dobře a aby mu škola poskytovala podobné zázemí jako rodina.

Vzdělávání dětí každého věku má svá specifika spočívající jednak v přístupu k žákům, v náročnosti požadavků, které jsou na žáky kladeny, v respektování vývojových procesů, kterými žáci procházejí. „*Od učitelova jednání se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat, rozvíjet jejich schopnosti a charakter.*“ (Durdová, 2012, s. 23)

9.5 Vliv rodiny na vzdělávání dítěte

Jak jsme již uvedli, rodina ovlivňuje dítě v jeho názorech, postojích a pohledu na okolní svět. A samozřejmě také ovlivňuje jeho přístup ke vzdělávání. Právě na rodinu se obrací se svými prvními poznatky, dotazy a objevy, a pokud rodina tuto zvědavost podporuje, je pravděpodobné, že si dítě kladný vztah k vědění a vzdělávání uchová i do budoucnosti.

Vzdělávání je dnes z rukou rodičů přesunuto převážně do škol. Ačkoli tak rodiče nemají vliv na konkrétní učivo přesto mají stále velký vliv na přístup dítěte ke vzdělávání. Jde především o to, jak se o vzdělání svého dítěte zajímají a jak ho podporují. Pozitivní přístup ke vzdělání a ke škole vytvoří rodiče tím, jak se zajímají o jeho studijní výsledky, o přípravu do školy a podporují také autoritu učitelů a školy samotné.

Pozitivní stimulace v rodině však není jediným aspektem, který ovlivňuje vztah dítěte ke studiu. Svou roli zde hraje např. sociokulturní úroveň rodiny, ekonomická situace rodiny či etnická příslušnost rodiny apod. Nezřídka se stává, že např. lidé s odlišným světonázorem vštěpují svým dětem vlastní hodnoty a děti se taky v kolektivu dostávají do názorového a citového konfliktu. Vyřešit tento konflikt je pro dítě náročné. Lze ho vyřešit jen dvěma způsoby. Dítě může přijmout dvojí měřítko a chová se pak jinak ve škole a jinak doma nebo školu či domov zavrhne. V prvním případě si může způsobit problémy s osobní identitou, ve druhém se mu zpravidla vede zle v té instituci, kterou odmítá. (Fontana, 2003)

9.6 Výchovné přístupy

Jak již bylo několikrát řečeno, vliv rodiny na výchovu dítěte je zásadní. Dítě si z rodiny odnáší vlastní názor na svět, vztahy a hodnoty. Způsob výchovy by měl být založen na komunikaci dospělých s dítětem a vzájemném porozumění. Hranice a požadavky, které rodiče stanoví, by měly být přiměřené věku a schopnostem dítěte. Špatný způsob výchovy může dítě ovlivnit ve vztahu k sobě i k jeho okolí.

David Fontana (2003) rozlišuje čtyři typy rodičovského přístupu k výchově dítěte:

Autoritativní rodičovský přístup: Tento přístup je založen na vzájemném porozumění rodičů a dítěte, rodiče o dítě pečují, zajímají se o jeho pocity a názory. Rodiče požadují, aby se dítě chovalo rozumně přiměřeně svému věku a schopnostem; svá rozhodnutí zdůrazňují. Takto vychovávané děti bývají nezávislé, spokojené, kamarádské, úspěšné, sebeprosazující se, spolupracující, usilující o co nejlepší výkon.

Autoritářský rodičovský přístup: Tento způsob vyžaduje po dětech plnění nároků požadovaných rodiči a dodržování stanovených pravidel. Rodiče požadují po dětech tvrdou práci. Děti nejsou spontánní, mívají sklon k sociální izolaci; dívky bývají závislé, nesnaží se o dobrý výkon, chlapci mají sklon k agresivitě.

Shovívavý rodičovský přístup: Tento přístup od dětí téměř nic nevyžaduje, rodiče se zcela orientují na děti a jejich potřeby. Děti mají celkově pozitivní přístup, jsou živé, avšak nezralé, mívají sklon k agresivitě, nedokážou ovládat své impulzy, nedokážou se na sebe spoléhat, jsou společensky nevyzrálé.

Zanedbávající rodičovský přístup: Tento přístup mají zpravidla rodiče, kteří své děti zanedbávají z pracovních či jiných důvodů. V rodině chybí komunikace, rodiče dostatečně nevnímají názory a potřeby svých dětí. Děti bývají náladové a nesoustředěné, neovládají své impulzy a city, mívají sklon k drogovým závislostem.

9.7 Motivace k učení

Motivace je dnes obecně chápána jako proces hybné síly chování. Poznat, jak správně motivovat dítě, je velmi důležité. Nedostatek motivace či nevhodná motivace mohou mít negativní následky nejen na školní výsledky dítěte, ale i na jeho celkové chování.

„Jestliže chceme porozumět jednání lidí, pochopit je a umět také předvídat do budoucnosti, jak budou za různých okolností jednat, pak se přirozeně ptáme, co chtějí, oč jim jde, co je baví, zajímá a těší, nebo zase čeho se bojí, v co doufají, o čem sní.“ (Říčan, 2007, s. 91) Motivace je tedy důležitým faktorem na cestě k porozumění jednání lidí.

V odborných kruzích se dnes rozlišuje několik druhů motivace. V této práci se ji však pokusíme popsat ve dvou základních rovinách: motivace vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace vychází z jedince samotného. Jde o jeho potřeby, zájmy, hodnoty a postoje.

Současný výzkum podporuje názor, že touha po vzdělání je člověku dána přirozeně. Je však ovlivňována různými faktory. Především tím, do jaké míry je tato potřeba ze strany jeho okolí podporována a rozvíjena.

Příznivci domácího vzdělávání vnímají tento způsob vyučování jako velmi vnímavý právě k potřebě rozvíjet dětskou zvědavost. Naopak školní prostředí považují v tomto smyslu za nedostatečně motivující. Mnohé z toho, co se děti ve škole učí, vnímají ony samy jako zbytečné či nezajímavé. V tom případě pak záleží především na pedagogovi, zda a jakým

způsobem se mu podaří žáky vhodně motivovat. Individuální přístup však ve školním kolektivu není zpravidla možný.

Vnější motivace představuje různé stimuly z okolí. Ve školním prostředí jde při nedostatku prostoru pro individuální přístup především o systém známkování, zkoušení, pochval apod. tento způsob motivace (tzv. výkonová motivace) může pomoci budovat v dítěti sebevědomí i určitou prestiž v očích jeho okolí, má však i svou negativní stránku. Případné neúspěchy mohou naopak přivodit ztrátu motivace a pokles sebevědomí. pro žáky, kteří na dobré známky nedosáhnou pak může být školní prostředí velmi stresující.

Praktická část

10. Praktická část I - domácí vzdělávání v minulosti

V předchozích kapitolách jsme se soustředili především na legislativní stránku domácího vzdělávání. V následujícím textu bychom se naopak rádi zaměřili na jeho praktickou stránku, a to především ve srovnání situace na počátku 20. století a dnes.

Jak již bylo řečeno v úvodních kapitolách, pramenů pro zjištění situace v námi zvoleném období není příliš. Přesto jsme se pokusili alespoň o malý náhled do situace v minulosti.

10.1 Metodika

Jedním z hlavních zdrojů pro zpracování této kapitoly nám byl rozhovor s panem Zdeňkem Sternbergem, který se uskutečnil 10. 2. 2015 v 10 hodin na hradě Český Šternberk. Rozhovor se konal za přítomnosti pana Zdeňka Sternberga a kastelánky hradu paní Zuzany Míkové. Rozhovor byl veden paní Milenou Štencovou Peroutkovou a trval 60 minut.

Pan Sternberg byl s otázkami seznámen předem, rozhovor byl nahráván na diktafon a následně přepsán. Při prepisu se autorka snažila dodržovat zásady orální historie – zachytit především obsah a smysl rozhovoru a stylistická a jazyková specifika. Současně byla při prepisu vypuštěna tzv. vatová slova. Prepis rozhovoru je součástí této práce – příloha 1.

Na základě tohoto rozhovoru a studia ostatních pramenů (především memoárová literatura) jsme se pokusili o nástin dějin domácího vzdělávání na počátku 20. století.

10.2 Domácí vzdělávání na počátku 20. století

Jak již bylo dříve řečeno, legislativa československého státu navazovala týkající se domácího vzdělávání na legislativu rakousko-uherské monarchie. Domácí vzdělávání bylo povoleno zákonem č. 189/1919 Sb. jako jedna z forem soukromého vyučování. To bylo možno vykonávat v soukromých školách a ústavech vyučovacích nebo vychovávacích nebo právě domácím vyučováním. (Morkes, 2004)

Podrobnosti domácího vzdělávání dále upravoval školní řád z roku 1905, jehož zásady platily až do počátku druhé světové války. V řádu bylo zakotveno právo rodičů na domácí vzdělávání svého dítěte. Rodiče se takovým rozhodnutím zavazovali, že dítěti poskytnou alespoň takové vzdělání, jaké by získalo ve veřejné škole. „*Výběr domácích učitelů ani způsob domácího vyučování nebyl přitom podroben žádným dalším omezením.*“ (Morkes, 2004, s. 28) Dozor nad domácím vyučováním byl svěřen okresnímu školskému úřadu, který vedl také evidenci doma vyučovaných dětí. V pravomoci tohoto úřadu dále bylo „*čas od času se přiměřeným způsobem přesvědčit o jejich [doma vzdělávaných dětí] vědomostech a vznikly-li pochybnosti, dát dítě přezkoušet na některé k tomu ustanovené škole.*“ (Morkes, 2004, s. 28)

Přezkoušení na veřejných školách vykonávaly děti buď z výše uvedeného úředního příkazu, nebo na žádost rodičů, pokud se chtěli přesvědčit o prospěchu svých dětí. Žádné pravidelné přezkoušení podobně jako je stanoveno v české legislativě dnes, nařízeno nebylo. Povinně děti vykonávaly pouze tzv. propouštěcí zkoušku, a to v době, kdy dosáhly věku, který znamenal ukončení školní docházky. Zkouška se vykonávala ze všech povinných předmětů vyučovaných na dané veřejné škole a dle přání rodičů také z nepovinných předmětů. Ovšem jen takových, které se na dané škole vyučovaly. (Morkes, 2004)

Na základě předchozího textu tedy můžeme konstatovat, že zákonem stanovené podmínky pro domácí vzdělávání byly v minulosti v mnohém mírnější než podmínky dnešní. Znění školského zákona a školního řádu ovšem také napovídá, že domácí vzdělávání mělo v minulosti jinou podobu. Rodiče si zpravidla pro své děti najímali učitele či vychovatele. Proto bylo domácí vzdělávání spíše výsadou majetnějších vrstev společnosti. Finanční náročnost a také celková nálada ve společnosti jsou pravděpodobně některými z důvodů, proč nebylo domácí vzdělávání na počátku 20. století příliš obvyklé. I přesto bylo domácí vzdělávání zahrnuto i v pozdějších úpravách školského zákona – zákon č. 72/1936Sb., zákon č. 308/1940 Sb.).

Domácí učitelé byli zpravidla najímání po bedlivém uvážení a na doporučení rodiny či bližších přátel. Záleželo také na finančních možnostech rodiny a na „rodinném“ uspořádání, tj. zda najímali jen učitele, který do rodiny docházel nebo učitele a zároveň vychovatele, který s rodinou zpravidla také bydlel. Z toho také vyplývaly povinnosti, které učitel či vychovatel musel v rodině plnit. Pokud byl najat pouze jako učitel, docházel zpravidla do rodiny a měl jen pedagogické povinnosti. Vzhledem k tomu, že výuka trvala jen několik hodin denně, mohl

se takový učitel věnovat i jiným činnostem – vyučovat i v jiné rodině, studovat apod. Studenti či čerství absolventi vysokých škol byli častými adepty na post učitele či vychovatele v bohatých rodinách, a to již v dávných dobách. To ve svých pracích, týkajících se vzdělávání šlechtických potomků v 16. a 17. století, potvrzuje i Martin Holý. Rodiče si byli vědomi důležitosti vzdělání a výběru vychovatele pro své potomky natolik, že se ustanovení o výběru vzdělání pro své syny (jak vybírat učitele či vychovatele, kdo má být výběrem pověřen, co se má dítě učit apod.) nezdědka objevují i v posledních vůlích šlechticů. Výběr učitele/vychovatele byl velmi uvážlivý a často se také stávalo, že o doporučení byla žádána některá ze soudobých vzdělanostních autorit, např. rektor Univerzity Karlovy. Pro studenty samotné mohl takový post znamenat i odstartování budoucí kariéry. Známosti, které si během svého pedagogického působení vytvořil a příležitosti, které mohl využít (např. studium na zahraničních univerzitách⁸) mu mohli otevřít cestu k dobrému pracovnímu uplatnění. Jedním z takových příkladů je např. František Palacký, který působil v letech 1819-1823 jako vychovatel v uherských šlechtických rodinách.

O tom, co všechno bylo pro výběr vhodného kandidáta důležité, píše ve své novele i Hubert Havránek. „*Záleželo vše od zprostředkování a návrhu paní hraběnky S., která se všemi kandidáty osobně konferovala ve svém paláci na Malé Straně v Praze, a dle vlastních poznatků, čerpaných především podle zevnějšku uchazečova, z jeho vystupování, minulosti, vloh a celkového založení učinila si během necelé čtvrt hodinky vysoké audience nezvratný úsudek o každém, ...*“ (Havránek, 1930, s. 2)

Dalšími důležitými aspekty pro výběr domácího učitele či vychovatele byly také náboženské vyznání a národnost. Oba aspekty byly pro šlechtu významné. Ačkoli náboženská výuka byla nezdědka přenechána místním náboženským autoritám (např. domácí kaplan, místní farář apod.), bylo pro šlechtu důležité, aby byl učitel/vychovatel stejného smýšlení jako celá rodina.

⁸ Ke vzdělání mladého šlechtice patřilo také absolvování tzv. kavalírské cesty. Kavalírská cesta byla jakýmsi vyvrcholením či ukončením vzdělávání mladých šlechticů. Cesty trvaly několik let a jejich cílem bylo jednak studium na zahraničních univerzitách, jednak získání kontaktů pro svou další kariéru. Současně se také mladí šlechtici seznamovali s jazyky, s fungováním cizích dvorů apod. Šlechtici zpravidla necestovali sami, ale společnost jim dělali také jejich vychovatelé, případně i další služebnictvo. Podniknout takovou cestu bylo velmi výhodné i pro vychovatele, který zpravidla mohl studovat na stejné zahraniční univerzitě jako jeho svěřenec a sám také získával různé kontakty, které mohl později využít pro svou kariéru.

Národnost učitele či vychovatele byla jedním z ukazatelů, kterým šlechta mohla naznačit své smýšlení. Otázka národnosti šlechty je velmi komplikovaná. „*Většinou se cítil aristokrat vázán nejen rodinnou tradicí a službou vlastnímu králi, nýbrž i národně chápanou zemí, ve které se nacházely jeho statky, či přesněji, poutala ho národnost jeho poddaných, nyní jeho zaměstnanců.*“ (Kárník, 2003, s. 579) Národností spory Čechů a Němců v 19. století rozdělovaly celou společnost, tedy i šlechtu. Již v této době se šlechta začala rozdělovat na českou a německou. Po vzniku Československé republiky bylo postavení šlechty v české společnosti ještě složitější, byla považována za jakýsi pozůstatek nenáviděné monarchie a objevovaly se různé snahy o její vytlačení ze společnosti. Svou příslušnost k národu mohla šlechta vyjádřit různými způsoby. Jedním z nich mohl být i výběr vychovatele pro jejich potomky. Tento fakt nám potvrzuje jak situace orlických Schwarzenbergů v druhé polovině 19. století, tak situace na Českém Šternberku ve 20. letech 20. století.

Bezecný ve své práci uvádí: „*Důvodem rozhodnutí Karla III. ze Schwarzenbergu svěřit výchovu synů českému vychovateli byli jistě jeho zemské vlastenectví, jehož projevem měla být i znalost obou zemských jazyků. Čeština nebyla v šlechtických kruzích až tak výjimečným jevem, jak to líčila mladočeská propaganda.*“ (Bezecný, 2005, s. 84).

O situaci ve 20. letech 20. století pak vypovídá Votýpka: „*Dal [Jiří Sternberg] přednost soukromému vzdělávání přímo na hradě, rozhodl však, že vyučování bude probíhat v češtině, což byl nepochybně projev loajality vůči mladé Československé republice.*“ (Votýpka, 2010, s. 13)

Postavení a povinnosti domácího učitele v rodině byly také různé. Pokud do rodiny pouze docházel, měl plnit především pedagogické povinnosti. Pokud s rodinou žil, působil zpravidla také jako vychovatel a mohl mít vůči dítěti/dětem i disciplinární pravomoc. To potvrzuje i pan Sternberg v našem rozhovoru. Sám pan Sternberg měl učitele, který k nim docházel a staral se tedy především o jeho vzdělání. Napomenutí v rámci výuky se nebránilo, ale výchovná funkce podle všeho nepatřila k jeho povinnostem. Naopak jeho sestry měly německou vychovatelku, která s nimi žila na hradě (měla pokoj vedle ložnice děvčat) a ta měla vůči svým svěřenkyňám nejen pravomoc pedagogickou, ale také výchovnou.

Stejný fakt nám potvrzuje i Hubert Havránek, který uvádí, že dostal od kněžny pravomoc mírnit pýchu mladých slečen, které se zdály být příliš domýšlivé na své postavení. (Havránek, 1930).

Další povinnosti domácích učitelů a zejména vychovatelů byly různorodé a záležely na potřebách rodiny. Při domlouvání pracovních podmínek byly povinnosti učitele/vychovatele stanoveny spíše rámcově a upravovaly se podle momentálních potřeb a zpravidla s tím souvisela i úprava platových podmínek. Např. Havránek uvádí, že byl postupně požádán, aby ke svým povinnostem přidal ještě výuku tance a tělocviku.

Výše platu byla různá, někdy mohla být dokonce z části vyplácena v naturáliích. Lišila se také doba působení učitelů či vychovatelů v jedné rodině. Učitel/vychovatel mohl setrvat v jedné rodině dobu od několika měsíců až po několik let. V některých rodinách se učitelé/vychovatelé střídali častěji, v některých rodinách naopak setrval jeden vychovatel po celou dobu školní docházky. Záleželo také na tom, jakou si chtěl mladý učitel či vychovatel vybudovat kariéru. Jak již bylo řečeno, někteří využívali své pedagogické působení jako odrazový můstek pro budoucí kariéru např. ve státní správě, jiní se věnovali pedagogické činnosti po celý život.

V rodině pana Sternberga bylo spíše obvyklé mít jednoho učitele či vychovatele po celou dobu potřebnou k dokončení školní docházky. V rozhovoru Zdeněk Sternberg uvádí, že měl po celou dobu učitele jen jednoho. Stejně tak by zůstala jedna stejná vychovatelka i jeho sestram. Jejich první vychovatelka však bohužel zemřela, a proto byla vybrána jiná, která s děvčaty zůstala, dokud to bylo třeba. Pro vzdělávání Zdeňka Sternberga byl vybrán řídicí učitel v penzi z nedalekých Ratají nad Sázavou, pan Vojtěch Votruba. *„Byl to zkušený pedagog, zanícený národovec, kantor starého ražení, který by se lépe hodil do devatenáctého než dvacátého století a který hrál dobře nejen na klavír a na housle, ale i na varhany. Jeho pečlivý rukopis byl, jak to Zdeněk Sternberg jednou nazval, symfonií vrcholné krásy a výraznosti, a stejně pečlivá byla i jeho čeština.“* (Votýpka, 2010, s. 13)

O tom, že podobná praxe (tj. rozhodnutí pro domácí vzdělávání a výběr jednoho učitele pro celou dobu výuky) byla obvyklá v rodině Sternbergů i v dřívějších dobách nám svědčí také vzpomínka Zdeňka Sternberga na jeho otce Jiřího uvedená v diplomové práci Jiřiny Zemanové. *„Do školy nechodil [Jiří] za celý svůj život vůbec nikdy. To je taky taková zvláštnost, která tehdy byla úplně normální. Vyučoval ho [Jiřího] domácí učitel a pak dělal zkoušky.... Zajímavý je, že jeho [Jiřího] učitelem by tentýž, jmenoval se Emmerich Mattencloit (to je takové zvláštní jméno, pocházel ze Slezska), který vyučoval střídavě pozdější císaře Karla, který do roku 16 do roku 18 byl rakousko-uherským císařem, a mého otce.“* (Zemanová, 2008, s. 80) Zdeněk Sternberg dále uvádí, že se také často stávalo, že učitel

Mattencloit brával jeho otce do Schönbrunnu, kde se společně s budoucím císařem nejen učili, ale také si hráli v zámeckých parcích.

Stejný přístup ke vzdělání dětí se objevuje např. i u orlických Schwarzenbergů, s jejichž výchovou spojil velkou část svého života vychovatel Jan Bohumil Novák, který zde působil ve druhé polovině 19. století. Novák působil na Orlíku jako vychovatel a učitel mladých Schwarzenbergů téměř 20 let a on sám i jeho rodina se i po ukončení jeho pedagogického působení těšila u knížecí rodiny velké přízni. (Bezecný, 2005)

Děti podřízené povinné školní docházce zpravidla začínaly navštěvovat školu v 6-7 letech. Ve stejné době se také zahajovala domácí výuka. Zdeněk Sternberg uvádí, že s výukou začal ve svých šesti letech (v roce 1929). „*Do šesti let jsem byl normálně doma a učil jsem se od rodičů a sourozenců.*“ (příloha, s. 65) To, že před dosažením věku pro povinnou školní docházku, probíhala také nějaká forma výuky, potvrzuje i Bezecný, který uvádí, že se soustavnou výchovou šlechtických dětí se začínalo ve věku 3-6 let. (Bezecný, 2005)

Výuka samotná zpravidla probíhala několik hodin denně, měla své pevné místo v rozvrhu dne, byla systematická a měla předem daný rozvrh. Šlo o jakýsi pevně daný blok umístěný do režimu dne dle potřeb rodiny. Bezecný uvádí, že u orlických Schwarzenbergů probíhala výuka v dopoledních hodinách (Bezecný, 2003), Zdenek Sternberg naopak mluví o tříhodinové výuce v odpoledních hodinách. Toto uspořádání však vzniklo díky potřebám řídicího učitele Votruby, kterému v tomto čase navazoval vlakový spoj z Ratají nad Sázavou do Českého Šternberka. (příloha, s. 65) Zbytek dne se řídil programem rodiny, ve volném čase si děti zpravidla hrály. „*Odpoledne bylo časem her a zábavy většinou za přítomnosti vychovatele, někdy i rodičů, když nebyli vytíženi pracovními či společenskými povinnostmi.*“ (Bezecný, 2003. s. 87) Podobný režim potvrzuje i Zdeněk Sternberg v našem rozhovoru. (příloha, s. 68)

Výuka byla poměrně intenzivní – učitel měl většinou jen jednoho žáka, kterému se mohl plně věnovat. Vzhledem k takovému uspořádání neměli žáci ani příliš možností polevit v pozornosti. Na to vzpomíná i Zdeněk Sternberg v našem rozhovoru. Až do počátku svých gymnaziálních studií se učil doma, od kvarty docházel denně do Arcibiskupského gymnázia v Praze. Novinkou a do jisté míry možná i úlevou pro něj bylo právě uspořádání ve třídě – učitel musel rozptýlit svou pozornost na všechny žáky a nemohl se soustředit jen na

něj, jako tomu bylo do té doby. Podobnou vzpomínku má i Arnošt Schwarzenberg. „*Až do maturity jsem se učil doma, do školy jsem chodil jenom na zkoušky. Znamenalo to být stále někomu na očích, pořád pod dozorem.*“ (Votýpka, 2002, s. 114)

Žáci se i doma většinou učili to, co by se učili ve veřejné škole. V případě šlechtických rodin pak někdy přibývali některé speciální předměty, např. výuka tance, náboženství či jazyků. „*Přípravu na jednotlivé předměty vedl především vychovatel. Jen některé byly svěřeny dalšímu učiteli. Například náboženství vyučoval domácí kaplan, francouzštinu a angličtinu rodilí mluvčí. Zvlášť byli najímáni i učitelé hudby, tance a kreslení. Tyto předměty nepatřily sice k učivu pololetně zkoušenému na veřejných školách, náležely však k základním dovednostem šlechtických dam i mužů. Stejně tak se dbalo o povznesení těla – každodenní součástí výuky byl tělocvik.*“ (Bezecný, 2005, s. 87)

Ne všechny výše uvedené předměty se učili v každé rodině, skutečně však patřily k dobrému vzdělání každého mladého šlechtice. Velký důraz se kladl především na jazykovou vzdělanost. Šlechta vždy vytvářela multikulturní společnost. V našem prostředí šlo především o německé, případně španělské či francouzské vlivy. V rodinách se proto mluvilo různými jazyky a ne vždy byli proto na výuku jazyků najímáni učitelé. Zdeněk Sternberg také vzpomíná na to, jaký měli jako rodina domácí slang. V rodině Sternbergů se běžně mluvilo česky a německy. Babička, otcova matka, však mluvila francouzsky. Vzhledem k běžnému užívání těchto jazyků, tak vznikl rodinný slang, složený ze směsi těchto tří jazyků. Zejména děti tak často „trápily“ vychovatele svou vlastní mluvou. (Zemanová, 2008)

Průběh výuky mohl být různý. Její uspořádání a přípravy byly zcela v rukou učitele či vychovatele. Zdeněk Sternberg mluví o svém učiteli jako o výborném vypravěči. Jeho výuka tedy byla zaměřena především na vyprávění a diskuzi. To, co si z předchozího dne zapamatoval, si učitel Votruba ověřoval různými otázkami. Domácí úlohy nebo nějaké samostatné opakování učiva mu prý učitel nezadával. K výuce se prý také nepoužívaly žádné speciální pomůcky či knihy, jen běžné učebnice jako ve veřejných školách. Výuka probíhala v dětském pokoji Zdeňka Sternberga, kde bylo i piano a mohli se tedy věnovat i hudební výchově.

Pravidelné přezkoušení probíhalo 1-2x ročně. Jak jsme již uvedli, školní řád z roku 1905 ho sice nepožadoval, přesto nebylo ničím neobvyklým. Zdeněk Sternberg podstupoval přezkoušení jedenkrát ročně. Zpravidla se zkouška odehrávala v obecné škole v nedalekých

Ratajích nad Sázavou, jen asi dvakrát proběhlo přezkoušení přímo na hradě v Českém Šternberku.

10.3 Praktická část II - domácí vzdělávání v současnosti

Pro ověření získaných teoretických poznatků o současné situaci domácího vzdělávání v praxi jsme oslovili 3 rodiny, které své děti vyučují doma, a požádali je o vyplnění krátkého dotazníku.

Dvě z rodin pocházejí z jižních Čech, jedna rodina žije v Praze. Všechny tři rodiny vyučují doma jen jedno dítě. Ve dvou rodinách je však vždy ještě jedno dítě předškolního věku. Ve dvou případech jde o rodiny, které vyučují své dítě doma prvním rokem, ve třetí rodině vyučují doma již druhým rokem. Jen v jednom z případů dítě krátce navštěvovalo klasickou státní školu, v ostatních rodinách vyučují doma od počátku.

Ve všech případech jde o úplné rodiny. V jedné z rodin mají rodiče pouze středoškolské vzdělání, ve druhé rodině mají oba rodiče vysokoškolské pedagogické vzdělání a ve třetím případě mají matka vysokoškolské vzdělání a otec středoškolské.

10.4 Dotazníkové šetření

Cíle našeho dotazníkového šetření byly následující:

- zjistit motivaci rodičů pro zahájení domácího vzdělávání
- zjistit, jak domácí výuka probíhá
- zjistit, jaké má dítě sociální kontakty mimo rodinu
- zjistit, jaké je postavení rodiny, vyučující své dítě doma

Dotazník sestává z 28 otázek, které je možné rozdělit do těchto okruhů:

- Otázky sloužící ke zjištění základních informací o rodině a dítěti, které je doma vyučováno: základní otázky ohledně věku dítěte a rodičů, jejich vzdělání; o tom, jak dlouho je doma dítě vyučováno apod.
- Otázky směřující k objasnění motivací pro rozhodnutí učit své dítě doma – zda má dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby; zda má rodina náboženské či jiné motivy apod.

- Otázky týkající se organizace domácího vyučování: průběh výuky; vzdělávací styl a jeho případná změna; časová náročnost výuky apod.
- Otázky zaměřené na socializaci dítěte a postavení rodiny ve společnosti

Všechny tři rodiny zodpověděly všechny otázky. Ve všech případech odpovídala matka jakožto hlavní rodič, který dítě doma vzdělává.

10.5 Výsledky dotazníkového šetření

Rodina A:

V rodině jsou dvě děti ve věku 6 a 3 roky. Vyučováno doma je starší dítě (dcera), do výuky se ovšem zapojuje i mladší dítě (syn). Můžeme tedy předpokládat, že rodiče budou chtít později doma vzdělávat i další dítě. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. O možnosti domácího vzdělávání se dozvěděli od známých a ve škole, kam dcera zpočátku chodila.

Dcera je v současnosti doma vyučována cca 3 měsíce. V září 2014 nastoupila do klasické školy, kde ovšem měla problémy s integrací, a proto se rodiče rozhodly začít ji vyučovat doma. Právě tyto problémy byly jedním z hlavních důvodů pro rozhodnutí začít vyučovat doma, žádný handicap ani speciální vzdělávací potřeby dcera nemá. Druhým důvodem pro takové rozhodnutí byl nesouhlas se stávajícím školským systémem. Rodičům vadí především systém hodnocení a také nedostatek individuálního přístupu k dítěti a jeho zájmům.

Vyučujícím je v této rodině matka. Výuka probíhá souvisle pouze půl hodiny až hodinu, jinak je rozptýlena do celého dne. Matka se zpočátku snažila kopírovat školní výuku, postupně však přešla k volnějším stylu, který více vyhovuje jejich potřebám. Výuka je více zaměřena na zájmy dítěte a je také plynulejší. Volný styl rodině umožňuje propojovat jednotlivé předměty a témata. V této rodině se vyučuje především doma. S přicházejícím jarem a lepším počasím však počítá rodina s rozšířením „výukového prostoru“ – procházkami, výlety apod.

Pokud lze usuzovat po tak krátkém čase, dívce domácí výuka prospívá, což potvrzují i výsledky po prvním přezkoušení.

Rodina podporuje svou dceru i v kontaktech s jinými dětmi. Dívka se stýká s kamarády, které si našla ještě před začátkem školní docházky. Nově také chodí na kroužky – individuálně na zpěv a skupinově na tanec. S dětmi se tedy dítě stýká několikrát týdně, přesto matka uvádí, že je dcer častěji ve společnosti dospělých.

Reakce okolí na rozhodnutí učit své dítě doma je různá. Matka uvádí, že více pochopení mají spíše mladí lidé (maminky v jejím věku). Starší generace jejich rozhodnutí spíše odsuzuje. Přesto si rodina kvůli svému rozhodnutí nepřipadá izolovaná a udržuje různé kontakty se svými přáteli a známými a uvažují také o zapojení do nějaké podpůrné organizace pro rodiny vyučující své děti doma.

Rodina B:

V rodině je jedno dítě (dcera) ve věku 7 let. Oba rodiče mají vysokoškolské pedagogické vzdělání. Dceru doma vyučují oba rodiče. Otec je cizinec, dcera se tedy od narození přirozeně učí oba jazyky (čeština, angličtina). Dívka je od počátku povinné školní docházky vyučována doma, do klasické základní školy nikdy nechodila. Výuka doma tedy probíhá cca půl roku. O možnosti domácího vzdělávání věděli již dříve díky svému povolání.

Dívka nemá žádný handicap ani speciální vzdělávací potřeba. Rodiče se pro domácí vzdělávání rozhodli ze dvou hlavních důvodů: jedním je možnost vzdělávat dceru v obou jazycích, které doma používají, druhým je možnost přizpůsobit vyučovací styl vlastním potřebám. *„Je to přirozený způsob učení, který probíhá průběžně celý den při každé vhodné příležitosti – učení tak není oddělené od „reality“ a zaměřené jen na učebnice a školu.“* (příloha, s. 70)

Jak uvádí matka – vyučovací styl se přizpůsobuje především potřebám rodiny a potřebám dcery. Výuka tak probíhá kdykoli a kdekoli během dne, nemá pevný rozvrh a probíhá vždy tam, kde rodina je a naskytne se k tomu příležitost.

Podle dosavadních výsledků dívka prospívá a se skládáním zkoušek neměla problém. Matka dokonce uvádí, že dcera je v řadě věcí před ostatními dětmi napřed, zejména ve čtení (v obou svých jazycích).

Rodiče dceru také podporují ve vytváření kontaktů s ostatními dětmi. Dívka má řadu kamarádů ještě z doby před zahájením školní docházky i ze současnosti. Rodiče vedou poměrně aktivní život, který samozřejmě uzpůsobují i potřebám své dcery. Dítě se proto často setkává s dětmi na hřištích, mezi nejbližšími přáteli rodičů, navštěvuje řadu kroužků apod. Z kroužků jde o keramiku, zpívání, hudební nauku, výtvarný kroužek, divadlo, balet, plavání, tancování, flétnu. V tomto případě můžeme také říci, že kroužky do jisté míry nahrazují speciální předměty jako je např. hudební či výtvarná výchova. Rodiče dále uvádějí, že i mimo kroužky je dcera ve společnosti dětí i dospělých najednou a tento vícegenerační kolektiv jí nečiní žádné problémy.

Rodina si kvůli svému rozhodnutí vyučovat dceru doma nepřipadá izolována. Rodina a přátelé je v jejím rozhodnutí plně podporují. Ale setkávají se i s tím, že někteří jejich přátelé stále nevědí, co si o tomto přístupu ke vzdělání myslet. Rodiče nenavštěvují žádnou podpůrnou skupinu a ani to neplánují.

Rodina C

V rodině jsou dvě děti ve věku 9 (dcera) a 5 (syn) let. Doma vyučováno je starší dítě, a to již druhým rokem. Matka má vysokoškolské vzdělání, otec středoškolské. Dceru vyučuje matka. O možnosti vzdělávat své dítě doma se dozvěděli od své rodiny a známých. S domácím vzděláváním je rodina natolik spokojená, že jsou rodiče rozhodnutí vzdělávat takto i mladšího syna.

Dívka nemá žádný handicap ani speciální vzdělávací potřeby. Hlavním motivem rodičů pro zvolení domácího vzdělávání byla nespokojenost se stávajícím školským systémem a špatné zkušenosti matky z jejího vlastního dětství (těžká adaptace na školní prostředí). Dalším důvodem je také snaha umožnit dítěti hlubší vzdělání, které je více individuálně zaměřené na dítě a jeho zájmy. Jako velkou výhodou domácího vzdělávání matka vyzdvihuje možnost individuálního přístupu k potřebám dítěte.

Výuka v této rodině probíhá částečně v blocích, zaměřených především na český jazyk a matematiku, částečně využívají příležitostí, které jim nabízí běžné život a činnosti, kterým se během dne věnují. Výuka neprobíhá jen doma, ale rodina podniká různé výlety, vycházky, navštěvují různé (nejen) kulturní instituce apod. To vše jim pomáhá obohatit výuku

a přirozeným způsobem podporovat dětskou zvědavost. Zmíněné vyučovací bloky trvají přibližně 1,5-2 hodiny denně a mají své pevné místo v režimu dne. Zbytek dne tráví rodina běžnými činnostmi, hraním apod.

S přezkoušením ve škole nemělo dítě problémy a prospívá dobře. Matka také uvádí, že s povinnostmi danými školními osnovami jsou zpravidla hotové již během května. Mohou si tak dovolit již v červnu prázdninový režim. Přesto se i během léta k učení občas vrací.

Dívka netrpí ani nedostatkem kontaktu s ostatními dětmi. Sama matka říká, že v situaci, kdy je dítě vzděláváno doma, je třeba sociální kontakty dítěte více podporovat. Dívka navštěvuje různé kroužky – hra na klavír, pěvecký kroužek, keramika, plavání, sportovní hry. V místě bydliště dívka sice moc kamarádů nemá, rodina se však často stýká s ostatními rodinami, které své děti vyučují doma a pravidelně také navštěvují místní podpůrnou skupinu.

Ani rodina jako celek se necítí od ostatní společnosti izolována. Většina lidí z jejich okolí se snaží jejich rozhodnutí pochopit.

10.6 Shrnutí

Na základě našeho dotazníkového šetření můžeme říci, že námi oslovené rodiny potvrzují naše dosavadní teoretické poznatky. V případě těchto rodin jde o úplné rodiny s jedním či dvěma dětmi. Své děti začaly vyučovat doma již na začátku povinné školní docházky. Doma vyučované dítě je vždy prvním dítětem v rodině. Výhodou rodiny B je pedagogické vzdělání rodičů, které jim domácí vzdělávání dcery zčásti usnadňuje. V této rodině se také podílejí na výuce oba rodiče, což je v domácím vzdělávání obecně spíše výjimečné. V ostatních rodinách je vzdělavatelem matka.

Motivace rodin pro domácí vzdělávání jsou v některých aspektech rozdílné, v některých stejné. Rodina A reagovala svým rozhodnutím na obtížnou integraci své dcery do kolektivu v klasické škole. Dalším důvodem byl nesouhlas se stávajícím školským systémem, především se systémem hodnocení dětí a nedostatkem prostoru pro rozvíjení zájmů dítěte. Rodina B na domácím vzdělávání oceňuje především volný přístup k výuce, která jim umožňuje přirozené vzdělávání jejich dcery kdykoli a kdekoli. Rodina C se pro domácí vzdělávání rozhodla z podobných důvodů jako rodina A – nesouhlas se stávajícím školským

systemem. Její pohled byl ovlivněn především špatnými zkušenostmi matky z jejího vlastního dětství. Dalším důvodem pak byla možnost individuálního přístupu k jejich dceři.

Shrneme-li všechny důvody námi oslovených rodin, stane se mezi nimi pojítkem především to, že domácí vzdělávání umožňuje především individuální přístup k dítěti s využitím jeho zájmů a podporuje rozvoj jeho nadání a schopností. Dalším aspektem je možnost zorganizovat výuku podle potřeb dítěte i celé rodiny a zajistit tím její větší efektivitu. Posledním bodem je pak to, že rodiče se snaží zaměřit výuku více prakticky a učebnice se tak stávají spíše jen pomůckou.

Jedním z nejdiskutovanějších problémů domácího vzdělávání je socializace dítěte. Odpůrci domácího vzdělávání argumentují tím, že socializace doma vzdělávaných dětí není a ani nemůže být dostatečná, protože se dítě dostatečně nepohybuje v okruhu svých vrstevníků. Příznivci domácího vzdělávání naopak argumentují tím, že ani školní kolektiv není pro dítě příliš zdravý, někdy může být až nebezpečný (např. díky šikaně), a proto je pro děti mnohem prospěšnější kolektiv vícegenerační. Rodiny, které vyučují své dítě doma, se proto snaží dětem takový kolektiv poskytnout. Zapisují své děti do zájmových kroužků, setkávají se často se svým okolím, přáteli a známými nebo se angažují v různých podpůrných skupinách apod. Tento fakt potvrzují i námi oslovené rodiny. Vedou aktivní život, který samozřejmě přizpůsobují i svým dětem a jejich potřebám. Podle svých zájmů tráví rodiny čas ve větším či menším kolektivu, izolovány od okolního světa si tyto rodiny ani v nejmenším nepřipadají.

Námi oslovené rodiny také potvrzují zkušenost ostatních s pohledem okolí na jejich rozhodnutí. Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, v Čechách je stále ještě na domácí vzdělávání pohlíženo jako na alternativu především pro rodiny s handicapovanými dětmi nebo s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Na rodiče, kteří mají „bezproblémové děti“ a rozhodnou se z jiných důvodů, se společnost dívá spíše kriticky. Z odpovědí námi oslovených rodin je patrný také generační rozdíl – starší generace má zpravidla méně pochopení.

10.7 Domácí vzdělávání v České republice v minulosti a dnes - srovnání

V době, na kterou se soustředila první část našeho výzkumu, bylo ve srovnání s dnešní situací odlišné již základní pojetí domácího vzdělávání. Jako jedno z největších pozitiv domácího vzdělávání je dnes uváděna možnost trávit s dětmi, resp. celou rodinou, více času a upevňovat tak rodinné vztahy. V minulosti šlo naopak především o vzdělávání. Rodiče zpravidla své děti nevyučovali sami, ale najímali si učitele či vychovatele, kteří měli jejich děti vzdělávat. Nemůžeme ovšem říci, že by se tím zbavovali odpovědnosti za vzdělání svých dětí. Jak jsme ukázali, výběr způsobu vzdělání a učitele byl velmi důležitou a závažnou záležitostí.

Významným rozdílem je také to, že domácí vzdělávání bylo v minulosti spíše výsadou majetných vrstev společnosti (především šlechty), která si mohla dovolit najmout pro své děti domácího učitele. Dnes sice hraje finanční stránka věci také svou roli (ne všechny rodiny jsou dnes schopné vyžít pouze z jednoho platu), ale rozhodně nemůžeme říci, že by se rozšířilo jen mezi majetnými.

Další rozdíly se objevují v organizaci vyučování a režimu dne. V minulosti mělo vyučování své dané místo v režimu dne, který byl nezřídka pevně zorganizovaný. Současným trendem je naopak spíše volnější uspořádání dne a výuky, které se přizpůsobuje potřebám dítěte a rodiny. Výuka také v současnosti nemá pevný rozvrh jako dříve, ale je rozptýlena do celého dne a využívá různých příležitostí a situací k výuce. Jak prokázalo nejen naše šetření, řada rodičů se sice zpočátku často snaží napodobovat klasickou školní výuku, časem se tento přístup téměř vždy mění ve volnější a efektivnější formy výuky.

Jak v minulosti, tak v současnosti byl důležitý individuální přístup k žákovi. Jeho pojetí však bylo jiné. Dnešní rodiče staví především na volnějším způsobu výuky, který se snaží přizpůsobit potřebám a zájmům dítěte tak, aby byla výuka pro dítě zajímavá. V minulosti individuální přístup spočíval především v tom, že učitel či vychovatel se svému žákovi během výuky plně věnoval a soustředil se jen na něj.

Pro výuku v minulosti nebyly potřeba žádné zvláštní učebnice či pomůcky. Legislativa nic takového nenařizovala ani nepodřizovala učební materiál žádné kontrole. Současná legislativa je v tomto ohledu mnohem přísnější. Pokud by však neexistovala legislativní omezení, je pravděpodobné, že by řada rodičů nepotřebovala žádné učební pomůcky ani dnes. Pokud jde o různé speciální předměty, např. výtvarná či hudební výchova, je možné v případě

potřeby zajistit dnes výuku takových předmětů zájmovými kroužky apod. v minulosti byla situace obdobná. Učitelé sice zpravidla měli i hudební vzdělání, pokud ale učitel či vychovatel tyto schopnosti neovládal, mohl být na výuku určitého předmětu najat někdo jiný.

Pomineme-li společenskou izolaci majetných vrstev obecně, neměli doma vzdělávané děti ani problémy se socializací. Jednak nebyly výjimkou početnější rodiny, jednak se ve volném čase děti stýkaly i s kamarády, a to nejen ze stejné společenské vrstvy. Děti v minulosti sice nenavštěvovaly žádné zájmové kroužky, pořádaly se však pro ně jiné aktivity, např. dětské bály; oblíbená byla také dětská divadelní představení (děti samy doma secvičily nějaký kus a mohly si pak pozvat společnost, kterého předvedly) apod.

V neposlední řadě je třeba také zmínit legislativní situaci v minulosti a dnes. Jak jsme již dříve uvedli, legislativa České republiky týkající se domácího vzdělávání patří v současnosti ve srovnání s jinými evropskými státy k těm přísnějším. Rodiče musí splnit řadu podmínek (např. minimální vzdělání, materiálně-technické vybavení apod.), aby získali povolení vyučovat své dítě doma. V minulosti byla legislativa naopak velmi mírná. Požadavky na rodiče byly minimální.

11. Závěr

V předložené práci jsme se pokusili představit domácí vzdělávání a jeho historii v teoretické i praktické rovině. Již v úvodních kapitolách jsme ukázali práci o současném vývoji domácího vzdělávání v České republice i v zahraničí byla napsána řada. O situaci v minulosti toho však mnoho nevíme. Neexistují téměř žádné práce na toto téma a ani náš archivní průzkum nebyl úspěšný. Práce se proto opírá především o různé zmínky v literatuře a také o vzpomínky Zdenka Sternberga, který nám poskytl rozhovor.

Teoretická část této práce představuje především legislativní stránku domácího vzdělávání v Čechách a v jiných evropských státech. Autorka se také pokusila o srovnání legislativních podmínek v různých evropských státech. Ze srovnání vyplynulo, že Česká republika patří ke státům s přísnějšími podmínkami pro domácí vzdělávání. Na základě zjištěných informací lze říci, že nejmírnější podmínky pro domácí vzdělávání mají státy s uzákoněným povinným vzděláváním a současně také ty, kde má domácí vzdělávání dlouhou tradici (např. Anglie). Přísnější podmínky mají naopak ty státy, které mají s domácím vzděláváním krátkou zkušenost. Mezi nimi patří v Evropě k nejpřísnějším postkomunistické státy východní Evropy (např. Slovenská republika).

V České republice je v současné době domácí vzdělávání jen pro žáky prvního stupně základní školy a pro získání povolení je třeba splnit řadu podmínek (např. minimální vzdělání vzdělavatele, materiálně-technické vybavení prostoru, kde se bude dítě učit apod.). Tato podoba domácího vzdělávání zde byla povolena v roce 2005 po několikaletém pokusném ověřování. Obdobné ověřování proběhlo v uplynulých letech i pro druhý stupeň základní školy a vzhledem k jeho úspěchu mělo být zahrnuto do právě projednávané novely kolského zákona. Současný ministr Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy však tuto možnost z vlastního přesvědčení o škodlivosti domácího vzdělávání zcela vyškrtl.

Ani v České republice však není domácí vzdělávání novinkou. Dříve však bylo spíše výsadou majetnějších vrstev společnosti, které si mohly dovolit najmout pro své děti domácí učitele či vychovatele. Domácí vzdělávání se objevovalo v legislativě už v dobách rakouské, resp. rakousko-uherské monarchie a zůstalo ve školském zákoně zahrnuto až do období protektorátu. O tom, jaká byla konkrétní situace (především od 30. let 20. století) však nemáme zprávy. Doma vzdělávaných dětí pravděpodobně nebylo mnoho. Již ve 20. letech 20. století bylo považováno za přežitek staré doby, vůči které se chtěl nový moderní stát jasně

vymežit. Ve šlechtické společnosti však po určitou dobu domácí vzdělávání ještě stále fungovalo. Zde se navazovalo na starobylé tradice. Ještě na počátku 20. století bylo určitou prestiží zajistit pro své děti domácího učitele či vychovatele. Jeho výběr podléhal důslednému a pečlivému výběru. Jedním z kritérií byla v námi sledovaném období také národnost učitele/vychovatele. Česká šlechta najímala pro své syny české učitele/vychovatele, a to jednak z jazykových důvodů, jednak proto, aby tím vyjádřila svou loajalitu vůči československému státu. Mimo to hrála při výběru učitele/vychovatele roli také různá doporučení, vystupování kandidáta, jeho vlohy, celkové založení apod.

Výuka v minulosti měla své dané místo v řádu dne a byla poměrně intenzivní. Žáci se učili především to, co děti ve veřejných školách. K tomu však přibýly i jiné speciální předměty, např. náboženství, tanec či znalost několika světových jazyků. K výuce se zpravidla nepoužívali žádné speciální učebnice či pomůcky.

Pro srovnání situace domácího vzdělávání v minulosti se současností oslovila autorka tři rodiny, které své děti vyučují doma. Dvě z rodin vyučují své dítě doma prvním rokem, poslední z rodin vyučuje doma již druhým rokem. Pokud lze soudit i z krátké zkušenosti, všechny tři rodiny jsou s domácím vzděláním spokojené. Vyhovuje jim především individuální přístup k dítěti a jeho potřebám a také možnost volného uspořádání výuky dle potřeb dítěte a rodiny. Naše šetření ovšem také potvrdilo určitou předpojatost vůči domácímu vzdělávání, která v naší společnosti stále trvá. Domácí vzdělávání je zde stále chápáno jako alternativa především pro handicapované děti, v ostatních případech mu není společnost zcela nakloněna. Zkušenost námi sledovaných rodin tento fakt potvrzuje – rodiče se ne vždy setkávají s pochopením pro své rozhodnutí, a to především u starší generace.

Ze srovnání situace v minulosti a dnes jasně vyplývá rozdílnost pojetí domácího vzdělávání. V minulosti bylo zaměřeno skutečně pouze na vzdělávání, zatímco v současnosti je jako jedno z pozitiv vyzvedáván především fakt, že rodina má díky domácímu vzdělávání možnost trávit více času pospolu a utužovat tak své rodinné vztahy. Tato situace je dána tím, že dříve byl na výuku najímán učitel či vychovatel, v současnosti se stává vzdělavatelem jeden z rodičů, zpravidla matka. Rozdíl se dále projevují především ve způsobu výuky. Dříve měla výuka své pevné místo v režimu dne a napodobovala ponejvíce klasickou školní výuku. Dnešním trendem je spíše volnější styl zaměřený především na zájmy a potřeby dítěte.

12. Seznam použitých zdrojů

Seznam použitých českých zdrojů

BAČOVSKÁ, M. *Domácí vzdělávání u nás a v zahraničí*. Litomyšl 2011. Seminární práce. Vyšší odborná škola pedagogická a střední pedagogická škola v Litomyšli.

BEZECNÝ, Z. *Příliš uzavřená společnost*. 1.vyd. České Budějovice: Historický ústav Jihočeské univerzity, 2005. ISBN 80-7040-698-4.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

DOMBROVSKÁ, L. *Přednosti a nedostatky domácího vzdělávání z hlediska angažujících se rodičů a dětí*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra Pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

DUJKOVÁ, E. *Vzpomínání*. 1. vyd. Praha: SPBU, 2009. ISBN 978-80-903138-7-3.

DURDOVÁ, S. *Vliv rodiny a školy na výchovu a vzdělání žáků střední školy*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra didaktických technologií. Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Alena Šafrová.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HAVRÁNEK, H. *Mezi pány. Šťastná rodina. Obrazový čtrnáctideník rodinný*, 1930, roč. VI.

HOLÝ, M. *Zrození renesančního kavalíra. Výchova a vzdělání šlechty z českých zemí na prahu novověku (1500-1620)*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Historický ústav, 2010. ISBN 978-80-7286-166-8.

HOLÝ, M. *Ve službách šlechty. Vychovatelé nobility z českých zemí (1500-1620)*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Historický ústav, 2011. ISBN 978-80-7286-181-1.

KÁRNÍK, Z. *České země v éře První republiky (1918-1938) Díl I. V znik, budování a zlatá léta republiky*. 2. vyd. Praha: Libri, 2003. ISBN 80-7277-195-7.

KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-

KOSTELECKÁ, Y. *Domácí vzdělávání*. Praha, 2003. Dizertační práce. Universita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí disertační práce: Doc. Dr. V. Smetáček, CSc.

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MARVÁNOVÁ, G. *Experiment domácího vzdělávání v ČR*. Brno, 2001. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jarmila Svobodová, CSc.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.
- MORKES, F. *Devětkrát o českém školství*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2004. ISBN 80-901461-6-3.
- NITSCHOVÁ, D. *Domácí vzdělávání*. Praha, 2000. Universita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Václav Mertin.
- PRAŽÁKOVÁ, D. *Matematika v domácím vzdělávání: charakteristiky vzdělávacího stylu rodin*. Praha, 2012. Universita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky a didaktiky matematiky. Vedoucí disertační práce: Doc. RNDr. Jiří Tůma, DrSc.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- ŠKUTINA, V. *Český šlechtic František Schwarzenberg*. 2. vyd. Praha: Garamond, 2011. ISBN 978-80-7407-093-8.
- VOTÝPKA, V. *Aristokrat*. 1. vyd. Praha - Litomyšl: Paseka, 2010. ISBN 978-80-7432-051-4.
- VOTÝPKA, V. *Návraty české šlechty*. 2. vyd. Praha - Litomyšl: Paseka, 2002. ISBN 80-7185-506-5.
- VOTÝPKA, V. *Paradoxy české šlechty*. 1. vyd. Vimperk: Jaroslava Jiskrová - Máj, 2007. ISBN 80-86643-13-1.
- VOTÝPKA, V. *Příběhy české šlechty*. 3. vyd. Praha - Litomyšl: Paseka, 2002. ISBN 80-7185-507-3.
- ZEMANOVÁ, J. *Jiří Douglas Sternberg (1888-1965)*. České Budějovice, 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filosofická fakulta, Historický ústav. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Zdeněk Bezecný, PhD
- FISCHER, S. - ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 2. vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

LENCOVÁ, M. Domácí vzdělávání zrakově postiženého dítěte. Čelákovice 2010. Vyšší odborná škola a Střední zdravotnická škola Mills, s.r.o. Vedoucí práce: Mgr. Jitka Havlíčková.

PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

RENOTIÉROVÁ, M. – LUDÍKOVÁ, L. a kol. Speciální pedagogika. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-0873-2.

SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

Seznam použitých elektronických zdrojů

FENDRYCH, M. *Marcel Chládek – omyl na ministerstvu školství*. [online] © 1999- 2015 [cit. 5. února 2015]. Dostupné z: <http://nazory.aktualne.cz/komentare/marcel-chladek-oranzovy-omyl-na-ministerstvu-skolstvi/r~ca981026d43e11e391780025900fea04/>.

FOLLEROVÁ, J. *Individuální vzdělávání*. [online] [cit. 5. února 2015] Dostupné z: http://www.foller.cz/individualni-vzdelavani.html#_Toc124266072.

NITSCHOVÁ, D. *Kořeny a přínos domácího vzdělávání*. [online] © 1999- 2015 [cit. 5. února 2015]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek1747.htm>.

PLAŇANSKÝ, P. *Mýty o domácím vzdělávání 2*. [online] In: *Bulletin č. 2 Asociace pro domácí vzdělávání*, 2003, s. 1. [cit. 5. února 2015]. Dostupné z: http://domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=90&Itemid=517.

SIMONOVÁ, J. *Proč učit doma*. [online] In: *Bulletin č. 2 Asociace pro domácí vzdělávání*, 2003, s. 1. [cit. 5. února 2015]. Dostupné z: http://domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=90&Itemid=517.

Domáci (individuální) vzdělávání. [online] © 2001- 2015 [cit. 5. února 2015]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/domacivzdelavani/>.

Informace a doporučení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání. [online] © 2013- 2015 [cit. 5. února 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-a-doporuceni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-individualnimu-vzdelavani>.

Výňatek z Průběžné zprávy o stavu pokusného ověřování individuálního vzdělávání. [online] [cit. 5. února 2015]. Dostupné z: http://domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=149:zavernuv&catid=95&Itemid=510.

Vánoce s knížetem Adolfem Josefem. [online] [cit. 5. února 2015]. Dostupné z: <http://www.velkeucho.cz/2014/12/vanoce-na-zamku-s-knizetem-adolfem-josefem/>.

Zákon č. 561 ze dne 24. 9. 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*, 2004, částka 190. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>.

www.domaciskola.cz

www.pamet-dv.sweb.cz/vse.htm

13. Přílohy

Příloha 1: Rozhovor se Zdeňkem Sternbergem ze dne 10. 2 2015.

1. V jakém věku se začínalo s domácí výukou?

ZS: Já jsem se začal učit v šesti letech, to byl normální věk, kdy se nastupovalo do obecné školy. Bylo to v roce 1929. Do šesti let jsem byl normálně doma a učil jsem se od rodičů a sourozenců.

2. Byla domácí výuka běžným jevem ve společnosti?

ZS: Běžným jevem asi úplně ne. Kromě mne a sourozenců nikdo doma vyučován nebyl. Ale ve šlechtických rodinách bylo normální, že se vyučovalo doma, i můj otec dokonce maturoval jako privatista. Byl jsem sám vyučován speciálně. Rodiče pro mě domluvili výuku s bývalým ředitelem obecné školy v Ratajích nad Sázavou výuku. Učitel se jmenoval Vojtěch Votruba. Výuka probíhala od půl 4 odpoledne do půl 7, normální výuka jako ve škole. Jen čas byl takhle odpoledne kvůli vlaku, kterým pan řídící jezdil.

Výuka byla poměrně intenzivní – byl jsem jen jeden žák, tak jsem byl pořád pod dozorem, učitel se mi stále plně věnoval.

Rozdílové zkoušky byly první dva roky tady na hradě. Rodiče poslali kočár z hradu, aby vyzvedl ředitele místní školy a dovezli ho na hrad a za přítomnosti domácího učitele, jsem vykonal zkoušku. V dalších letech už jsem chodil na zkoušky přímo do školy.

3. Byly doma vzdělávány všechny děti v rodině?

ZS: Všichni byli vzdělávaní doma, obě sestry se učily zvlášť. Měli německou učitelku a já chodil denně v půl jedné na půlhodinku vyučování němčiny, a ony zase chodily dolů na český jazyk.

4. Měli zvlášť učitele chlapci a zvlášť dívky, nebo byl jeden společná?

ZS: Ano, já jsem měl muže, jak už jsem řekl, a sestry učitelku (jen na češtinu a němčinu jsme chodili společně).

5. Probíhala výuka ve zvláštní místnosti určené jen pro vyučování?

ZS: Učil jsem se ve svém pokoji, kde jsem v těch šesti letech bydlel. Měl jsem tam i piano. TO bylo tehdy běžné, že každý učitel ovládal hru na nástroj a vyučoval i zpěv. Já jsem se ale učil jen zpěv, hru na nástroj ne.

6. Jaké se vyučovaly předměty?

ZS: V té době angličtina nebyla vůbec potřebný jazyk. Bylo to pár let po Rakousku-Uhersku, takže všichni staří mluvili německy a samozřejmě česky. To byly dva nejdůležitější jazyky.

7. Jak dlouho výuka denně trvala?

ZS: Asi tři hodiny denně

8. Jakým způsobem se vyučovalo? Vypracovávaly se nějaké práce nebo byla výuka postavena např. na memorování?

ZS: Domácí úkoly nebyly. Byly to čistě bilaterální promluvy, debaty; učitel se mě vyptával, co včera říkal, aby si ověřil, zda si pamatuji starší látku. Pan řídící poutavě vyprávěl, hodně jsme také diskutovali.

9. Jaký byl řád dne?

ZS: Obvyklý režim. Dělal jsem to, co dělá dítě, když má volno. Hrál jsem si s kamarády.

10. Jaké se k výuce používaly knihy a pomůcky? Byly nějaké předepsané např. školským úřadem?

ZS: Jen čítanka a slabá kniha k počtům. To byly tehdy asi standardní učebnice.

11. Jaké byly na doma vzdělávané žáky kladeny nároky? Stačilo, aby uměly stejně jako děti ve veřejných školách?

ZS: Na obecné škole jsem bez zvláštní námahy procházel. Kromě psaní. To mi dělalo problémy, nejvíce O a A v krasopise. Pletl jsem si, které písmeno má nožičku dole a které nahoře, takže jsem musel za trest psát dva řádky A a O abych si to zafixoval.

12. Jak to bylo s výukou, pokud rodina odjela na delší dobu např. někam do ciziny? Učitel jel také? Neučilo se? Nebo dostaly děti nějaké domácí úlohy k vypracování?

ZS: Já si nevzpomínám, že bychom během rohu někam odjízďeli. Pouze na prázdniny.

13. Jak byl vyučující vybírán? Na doporučení? A pokud ano - na doporučení koho?

ZS: To nevím, možná se otec ptal někoho z okolí.

14. Byl to jen vyučující nebo také vychovatel? Měl disciplinární pravomoc?

ZS: Byl to jen učitel. Vyslovené mu v pokárání nebylo zabráněno. Napomenul mě, to ano, ale jinak ne. U sester ale učitelka sloužila částečně i jako vychovatelka. Bydlela i tady na hradě, vedle ložnice sester.

15. Jak často se vyučující měnili?

ZS: Učitel se neměnil, měl jsem stále jednoho.

16. Máte ještě nějaké vzpomínky na svá školní léta?

ZS: První učitelka sester, paní Peslová, ta jednoho dne nepřišla k snídani a sestry se šli podívat co se děje, ležela mrtvá v posteli. Pak přišla druhá, ta z toho vestfálská.

Ještě v tercii na gymnáziu jsem se učil doma jako privatista. Až do 14 let jsem chodil s ostatními na Arcibiskupské gymnázium v Praze. To byla pro mě tehdy výhoda. Vůbec jsem nebyl zvyklý, že je nás ve třídě tolik a že učitel musel rozptýlit pozornost na všechny žáky. Jednou jsem dokonce dostal dvojku z chování. Ve škole jsme blbli a házeli po sobě polínka od kamen. Omylem jsem ale trefil polínkem vcházejícího profesora. Omluvil jsem se, a protože to bylo opravdu omylem, byla z toho jen dvojka z chování.

Příloha 2: Dotazníky

Rodina A

1. *Vyučujete své dítě/děti doma? Nebo o domácím vyučování uvažujete?*

Ano, vyučuji.

2. *Vyučovali jste doma již dříve jiné dítě?*

Ne

3. *Kolik dětí doma v současnosti učíte?*

Jedno školní, jedno školkové.

4. *Jaký je věk dítěte/dětí vyučovaných doma?*

6, 3

5. *Kolikáté je to dítě/děti v rodině?*

První a druhé

6. *Kolik let je rodičům?*

Matka 34, otec 38.

7. *Jaké mají rodiče dosažené vzdělání?*

Matka – vysokoškolské, otec – středoškolské.

8. *Má Vaše dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby (např. je handicapované, dítě je obzvlášť nadané apod.)?*

Ne

9. *Kde jste se o možnosti domácího vzdělávání dozvěděli?*

Od známých a ve škole, kam dcera chodila.

10. *Jaké byly Vaše motivy pro domácí vzdělávání?*

Nesouhlas se stávajícím školním systémem, vadí mi zejména hodnocení a porovnávání dětí.

Ve velké skupině dětí není možné následovat zájmy dítěte a výuka je tak neefektivní. Navíc je dcera velmi citlivá a hůře se integrovala do třídy mezi spolužáky.

11. *Jak dlouho už doma učíte své dítě?*

Třetí měsíc

12. *Kdo dítě doma učí?*

Matka

13. *V čem je podle Vás domácí škola výhodnější pro Vás a Vaše dítě?*

Nemusíme vstávat na čas a můžeme si výuku rozdělovat podle momentální nálady a dohody.

Navíc je možné vyučovat tak nějak „projektově“. Plynule se přesouváme mezi předměty.

Například vysvětlení pojmu v čítance přímo navazuje na prvouku, eventuálně exkurzi.

14. *Jak se na Vaše rozhodnutí dívá okolí?*

Stejně staré maminky většinou naslouchají a snaží se chápat. Starší generace většinou odsuzuje.

15. Jak dlouho denně vyučujete?

0,5-1 hodinu souvisle. Jinak vlastně rozptýleně celý den.

16. Probíhá výuka pouze doma?

Většinou. Až bude lepší počasí, chceme více času trávit venku.

17. Máte nějaký pevně daný rozvrh výuky?

Ne

18. Jaké předměty se vyučují?

Čeština, Matika, Prvouka (i když obsahem bych to spíš někdy zahrnula do fyziky, chemie, a jiných přírodních věd).

19. Jaké studijní výsledky má Vaše dítě/děti? Prospívá?

Zatím bez potíží. Začali jsme až v prosinci, ale zkoušku normálně všechno za 1.

20. Pokud dítě/děti dříve navštěvovali státní školu, jak jsou současné výsledky v porovnání s výsledky ze školy?

Nelze porovnat, je to první pololetí. Ale zcela určitě se výrazně zlepšil přístup k učení i psychika dítěte.

21. Změnil se nějak v průběhu času Váš vyučovací styl?

Ano. V zásadě se méně snažím kopírovat výuku školní a více následuju zájmy dětí.

22. Navštěvuje Vaše dítě/děti nějaké kroužky? Jaké? Jaké často?

Individuálně zpěv, skupinově tanec, obojí jednou týdně.

23. Stýkáte se i s jinými dětmi (naoř. děti z kroužků...)? Má Vaše dítě/děti kamarády?

Stýká se s kamarádkami, které znala ještě před nástupem do školy. Ve škole si žádné nové kamarádky, po kterých by se jí stýskalo, neudělala.

24. Je Vaše dítě častěji ve společnosti dětí nebo dospělých?

Dospělých.

25. Připadáte si izolovaní od ostatní společnosti?

Ne

26. Věnujete také čas svému vlastnímu vzdělávání? Je potřeba, abyste se kvůli domácímu vyučování svých dětí dále vzdělával/a?

Ano, věnuji čas svému vzdělávání. Ale to je pro mě jakási životní rutina. Kvůli domácímu vyučování není potřeba, abych se zvláště vzdělávala. Když se něco nového dozvím, tak při společném pátrání po informacích s dětmi. Rozhodně se tedy nemusím dopředu učit probíranou látku. Ale zvýšené množství času musím věnovat hledání zajímavých projektů

nebo přemýšlení o tom, jak jim tu kterou oblast hmatatelně a hravě přiblížit. Ale to je zábavné.

27. *Navštěvujete schůzky a akce nějaké podpůrné skupiny? Jaké? Jak často?*

Plánujeme se zapojit do některých akcí pořádaných skupinou místních domácích školáků.

28. *Pokud by byla možnost, chtěl/a byste pokračovat v domácím vzdělávání po celou dobu trvání povinné školní docházky, tj. i na druhém stupni základní školy?*

Ano, pokud by finanční situace rodiny toto umožňovala.

Rodina B:

1. *Vyučujete své dítě/děti doma? Nebo o domácím vyučování uvažujete?*

Své dítě vyučuji doma.

2. *Vyučovali jste doma již dříve jiné dítě?*

Předtím jsem žádné dítě doma nevyučovala

3. *Kolik dětí doma v současnosti učíte?*

Vyučuji jedno dítě.

4. *Jaký je věk dítěte/dětí vyučovaných doma?*

Je jí 7 let a je v první třídě.

5. *Kolikáté je to dítě/děti v rodině?*

Nemá sourozence - je první dítě v rodině.

6. *Kolik let je rodičům?*

Mně je 41 a manželovi 47.

7. *Jaké mají rodiče dosažené vzdělání?*

Vysokoškolské, pedagogické.

8. *Má Vaše dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby (např. je handicapované, dítě je obzvláště nadané apod.)?*

Je dvojjazyčná - mluví také anglicky. Otec je cizinec.

9. *Kde jste se o možnosti domácího vzdělávání dozvěděli?*

Při svém povolání.

10. *Jaké byly Vaše motivy pro domácí vzdělávání?*

Možnost vzdělávat ji ve dvou jazycích najednou a navíc jsme oba učitelé.

11. *Jak dlouho už doma učíte své dítě?*

Učíme ji půl roku.

12. *Kdo dítě doma učí?*

Učíme ji oba.

13. *V čem je podle Vás domácí škola výhodnější pro Vás a Vaše dítě?*

Je to přirozený způsob učení, který probíhá průběžně celý den při každé vhodné příležitosti - učení tak není oddělené od "reality" a zaměřené jen na učebnice a školu.

14. *Jak se na Vaše rozhodnutí dívá okolí? –*

Nejbližší přátelé a rodina to plně podporují, někteří známí si nejsou úplně jisti, co si o tom myslet.

15. *Jak dlouho denně vyučujete?*

Každý den se učíme různě podle potřeby a okolností.

16. *Probíhá výuka pouze doma?*

Výuka neprobíhá jen doma, ale tam, kde zrovna jsme. Vedeme poměrně aktivní život, výuku tak neomezujeme jen na jeden konkrétní prostor.

17. *Máte nějaký pevně daný rozvrh výuky?*

Nemáme pevně daný rozvrh výuky.

18. *Jaké předměty se vyučují?*

Učivo první třídy.

19. *Jaké studijní výsledky má Vaše dítě/děti? Prospívá?*

Ano, ve většině věcí je napřed -- například čte česky i anglicky.

20. *Pokud dítě/děti dříve navštěvovali státní školu, jak jsou současné výsledky v porovnání s výsledky ze školy?*

Státní školu nenavštěvovala.

21. *Změnil se nějak v průběhu času Váš vyučovací styl?*

Vyučovací styl se vždy přizpůsobuje okolnostem a potřebám dcery.

22. *Navštěvuje Vaše dítě/děti nějaké kroužky? Jaké? Jaké často?*

Kroužky miluje; chodí na keramiku, zpívání, nauku, výtvarku, divadlo, balet, plavání, tancování a na flétnu.

23. *Stýkáte se i s jinými dětmi (např. děti z kroužků...)? Má Vaše dítě/děti kamarády?*

Kamarádu a kamarádek má hodně - zná je z kroužků, ale i z hřiště a podobně.

Vytváření nových kamarádství podporujeme.

24. *Je Vaše dítě častěji ve společnosti dětí nebo dospělých?*

Většinou je ve společnosti dětí i dospělých najednou.

25. *Připadáte si izolovaní od ostatní společnosti?*

Izolovaní si nepřipadáme ani v nejmenším.

26. *Věnujete také čas svému vlastnímu vzdělávání? Je potřeba, abyste se kvůli domácímu vyučování svých dětí dále vzdělával/a?*

Vzdělávám se neustále z různých důvodů (i kvůli domácímu vzdělávání)

27. *Navštěvujete schůzky a akce nějaké podpůrné skupiny? Jaké? Jak často?*

Podpůrné skupiny nenavštěvujeme - necítíme potřebu.

28. *Pokud by byla možnost, chtěl/a byste pokračovat v domácím vzdělávání po celou dobu trvání povinné školní docházky, tj. i na druhém stupni základní školy?*

Samozřejmě, pokud bude dcera chtít, bylo by skvělé mít tuto možnost i na druhém stupni.

Rodina C:

1. *Vyučujete své dítě/děti doma? Nebo o domácím vyučování uvažujete?*

Ano.

2. *Vyučovali jste doma již dříve jiné dítě?*

Ne.

3. *Kolik dětí doma v současnosti učíte?*

Jedno.

4. *Jaký je věk dítěte/děti vyučovaných doma?*

9 let

5. *Kolikáté je to dítě/děti v rodině?*

První, ale máme ještě 5letého syna.

6. *Kolik let je rodičům?*

Mně je 39, manželovi 43.

7. *Jaké mají rodiče dosažené vzdělání?*

Oba středoškolské.

8. *Má Vaše dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby (např. je handicapované, dítě je obzvlášť nadané apod.)?*

Nemá.

9. *Kde jste se o možnosti domácího vzdělávání dozvěděli?*

Od rodiny a známých.

10. *Jaké byly Vaše motivy pro domácí vzdělávání?*

Nespokojenost se současným školským systémem. Mám vlastní špatné zkušenosti se zařazením do školy. I když si uvědomuji, že má dcera je jiná, přesto mě tato zkušenost v mém

rozhodnutí velmi ovlivnila. Také si myslím, že doma jsme schopnosti poskytnout dceři hlubší vzdělání a projit výuku s jejími zájmy.

11. Jak dlouho už doma učíte své dítě?

Druhý rok.

12. Kdo dítě doma učí?

Matka.

13. V čem je podle Vás domácí škola výhodnější pro Vás a Vaše dítě?

Výuka doma nám umožňuje více se soustředit na zájmy a potřeby naší dcery. Učení si můžeme rozložit, jak potřebujeme.

14. Jak se na Vaše rozhodnutí dívá okolí?

Snaží se nás pochopit.

15. Jak dlouho denně vyučujete?

1,5-2 hodiny věnujeme českému jazyku a matematice, zbytek výuky je rozptýlen do celého dne.

16. Probíhá výuka pouze doma?

Ne, chodíme také na procházky, do muzeí, na různé exkurze a programy pro děti apod.

17. Máte nějaký pevně daný rozvrh výuky?

Dodržujeme pravidelné bloky češtiny a matematiky, zbytek dne pevný rozvrh nemá. Dcera si hraje, chodíme ven, věnujeme se běžným činnostem. Využíváme různé možnosti, jak podpořit dceřinu zvědavost a přirozeně ji vše naučit.

18. Jaké předměty se vyučují?

Čeština, matika, prvouka.

19. Jaké studijní výsledky má Vaše dítě/děti? Prospívá?

Dcera prospívá bez problémů. Školní osnovou dané povinnosti většinou stiháme dokončit již během května. Prázdniny nám tak sice začínají o něco dříve, k učení se ale občas vracíme i během léta.

20. Pokud dítě/děti dříve navštěvovali státní školu, jak jsou současné výsledky v porovnání s výsledky ze školy?

Státí školu dcera nenavštěvovala.

21. Změnil se nějak v průběhu času Váš vyučovací styl?

Ano, na začátku jsme výukou více napodobovali běžnou výuku ve školách.

22. Navštěvuje Vaše dítě/děti nějaké kroužky? Jaké? Jaké často?

Hra na klavír, keramika, pěvecký kroužek, plavání, sportovky.

23. Stýkáte se i s jinými dětmi (např. děti z kroužků...)? Má Vaše dítě/děti kamarády?

Ano, kamarádky má hlavně mezi „spolužačkami“ z domácí školy.

24. *Je Vaše dítě častěji ve společnosti dětí nebo dospělých?*

Obojí.

25. *Připadáte si izolovaní od ostatní společnosti?*

Ne.

26. *Věnujete také čas svému vlastnímu vzdělávání? Je potřeba, abyste se kvůli domácímu vyučování svých dětí dále vzdělával/a?*

Ano, věnuji. Kvůli domácímu vzdělávání se nemusím nějak zvlášť vzdělávat, více času trávím občas přípravou na výuku, abych ji dceři přiblížila a ozvláštnila.

27. *Navštěvujete schůzky a akce nějaké podpůrné skupiny? Jaké? Jak často?*

Ano, často navštěvujeme skupinu v naší blízkosti.

28. *Pokud by byla možnost, chtěl/a byste pokračovat v domácím vzdělávání po celou dobu trvání povinné školní docházky, tj. i na druhém stupni základní školy?*

Ano, určitě.

Příloha 3: Bibliografické údaje

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Milena Peroutková Štencová

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Historie a současnost domácího vzdělávání

Rok: 2015

Počet stran textu: 60

Počet stran příloh: 11

Počet titulů českých použitých zdrojů: 27

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 12

Vedoucí práce: JUDr. Lenka Papíková