

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

Olomouc 2022

Barbora Máčková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Etnografie homeschoolingu: Konceptualizace autority a její
vyjednávání při domácím vzdělávání

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Kulturní antropologie

Autor: Barbora Máčková

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Šotola, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma Etnografie homeschoolingu: Konceptualizace autority a její vyjednávání vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování:

Ráda bych chtěla poděkovat rodinám, které se mnou na bakalářské práci spolupracovaly, za jejich vřelé přijetí a sdílnost. Děkuji vedoucímu mé práce Jaroslavu Šotolovi, Ph.D. zejména optimismus, kterým často během našich konzultací vyvažoval můj stres. Dík mu patří také za to, jakým způsobem se mnou při diskutování práce komunikoval – výtky k práci v jeho podání nebyly zdrcující, ale motivující. Chtěla bych poděkovat také všem lidem, kteří mě během psaní podporovali, uklidňovali a stejně tak dokázali rozptýlit. Na závěr děkuji sobě za to, že jsem bakalářskou práci zvládla napsat. Myslím si, že umět poděkovat i sobě je v životě důležité.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Barbora Máčková</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Kulturní antropologie – sociologie</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Kulturní antropologie</i>
Vedoucí práce:	<i>Mgr. Jaroslav Šotola, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Etnografie homeschoolingu: Konceptualizace autority a její vyjednávání při domácím vzdělávání
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá konceptualizací autority a jejím vyjednáváním v rodinách, které vzdělávají své děti v domácím prostředí. Zaměřila jsem se na rodiny, jež si domácí vzdělávání vybraly z důvodu nesouhlasu se současnou podobou státního školství. Téma bylo zkoumáno skrze kvalitativní výzkum.
Klíčová slova:	Etnoteorie, mocenská asymetrie, „přirozená“ autorita, rovnocennost
Title of Thesis:	Ethnography of Homeschooling: Conceptualization of Authority and its Negotiation
Annotation:	The Bachelor thesis is focused on conceptualization of authority and its negotiation in families, which practise homeschooling. In my qualitative research I cooperated with those families, which had chosed homeschooling because of their disagreement with practises of state schooling.
Keywords:	Ethnotheory, power asymmetry, “natural” authority, equivalence
Názvy příloh vázaných v práci:	
Počet literatury a zdrojů:	39
Rozsah práce:	81 stran (134 918 znaků s mezerami)

Obsah

ÚVOD	8
1 CÍL VÝZKUMU	10
2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	11
3 METODOLOGIE	12
3.1 Má sebereflexe aneb spousta důvodů, proč volím téma domácího vzdělávání	12
3.2 Volba výzkumného designu	14
3.3 Výběr rodin	16
3.4 Představení rodin	17
3.4.1 Rodina Slunečná.....	17
3.4.2 Rodina Měsíční.....	19
3.5 Má sebereflexe pobývání v terénu	21
4 ZJIŠTĚNÍ, S KÝM MÁME TU ČEST	23
4.1. Konceptualizace školství	23
4.2 Konceptualizace společnosti	26
5 RODIČOVSKÉ ETNOTEORIE	29
5.1 Etnoteorie týkající se dětí	30
5.1.1 Já jsem Patrik a rád se Vám představím	31
5.1.2 Já jsem Amálka a ráda se Vám představím	31
5.2 Etnoteorie týkající se rodičů	33
5.3 Povaha vztahu rodič-dítě	37
5. 4 Konceptualizace autority	42
5.4.1 „Přirozená“ autorita rodiny Slunečné.....	44
5.4.2 „Přirozená“ autorita rodiny Měsíční.....	47
6 VZDĚLÁVACÍ A VÝCHOVNÝ PROCES	50
6.1 Vymezování se vůči roli učitelky	50
6.2 Organizační podoba vzdělávání	52
6.3 Běžný den v KŠ	55
6.4 Běžný den u Měsíčních	57
6.5 Konflikty	58
6.5.1 Příčiny konfliktů	59
6.5.2 Způsoby řešení konfliktů.....	60
6.6 Pravidla	62
6.6.1 Smysl pravidel.....	63

6.6.2 Povaha pravidel a jejich tvorba	64
6.6.3 Konceptualizace trestu	68
7 ZPŮSOBY KOMUNIKACE S DĚTMI.....	71
ZÁVĚR.....	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	77
SEZNAM ZKRATEK.....	81

ÚVOD

Celý život se učíme něčemu novému, vzděláváme se. Jsou situace, kdy si vybíráme, co se chceme naučit, jsou situace, kdy se učíme nezáměrně, a jsou také situace, kdy se učíme proti své vůli – kdy z různých důvodů „musíme“. Všechny tyto podoby učení můžeme najít jak v klasických školách, tak i v rodinách, které vzdělávají své děti v domácím prostředí. Přes tuto společnou charakteristiku se však tyto podoby vzdělávání ve většině případů značně liší.

Téma své bakalářské práce jsem si vybrala z toho důvodu, že se zajímám o jiné možnosti vzdělávání, než nabízí klasické školství. Ze všech alternativních směrů mě v poslední době nejvíce zaujalo právě vzdělávání domácí. Vzdělávání, kdy děti nechodí do školy, nepíší v ní písemky, nejsou známkovány a po škole neplní domácí úkoly? Nebyl by to sen každého dítěte? Myslím si, že byl, domnívám se také, že na nedostatky běžného školství je důležité upozorňovat. Těší mě proto, že svou práci takto mohu alespoň trochu učinit i na akademické půdě.

Téma vzdělávání v české antropologii příliš rozvíjeno není – tzv. antropologii vzdělávání se u nás věnuje Irena Kašparová, ve svých pracích se zaměřuje i na domácí vzdělávání. Z tohoto důvodu jsem při psaní práce vycházela zejména ze zahraniční literatury, klíčovou se pro mě stala kniha *The Anthropology of Learning in Childhood* (Lancy, Bock a Gaskins, 2010).

Domácí vzdělávání má různé podoby a lze snad říci, že se liší rodinu od rodiny – vzdělávací proces může mít pečlivě propracovaný koncept, kdy můžeme mluvit spíše o „domácí škole“, může být taktéž přenechán výhradně na dítěti. Mezi těmito extrémy je pak celá řada dalších způsobů vedení domácího vzdělávání. Ač se pro mě stalo domácí vzdělávání jistým ideálem, s obtížemi jsem si představovala, jak ve skutečnosti funguje. Četla jsem o jeho filozofickém ukotvení – do spousty krásných slov o rovnocennosti dětí s dospělými, o svobodě se mi však neustále vkrádaly myšlenky ohledně toho, že nějaká asymetrie ve vztahu mezi

děti a dospělými panovat musí – jak jinak může být domácí vzdělávání efektivní? Z tohoto důvodu se v práci blíže zaměřuji na to, jak je rodinami vzdělávajícími své děti v domácím prostředí konceptualizována autorita a jak je vyjednávána.

O domácím vzdělávání budu psát tak, jak o něm vypovídaly dvě rodiny, které se se mnou na mé bakalářské práci podílely. Jejich výpovědi se snažím ukotvit do teorií sociálních věd. S rodinami jsem spolupracovala v rámci kvalitativního výzkumu – terénního pozorování doplněného o polostrukturované rozhovory.

Svou práci jsem nerozdělila na část teoretickou a praktickou, ale propojila jsem je. Učinila jsem tak z důvodu lepšího provázání teoretických znalostí a praktických poznatků z času stráveného s rodinami. Práce je díky tomu přehlednější, podává celistvější obraz. Je členěna do sedmi kapitol, ty se však také vzájemně prolínají. V první kapitole popisuji cíl výzkumu, v druhé kapitole představuji výzkumné otázky. Třetí kapitola je zaměřena metodologicky – věnuji se metodologii terénního výzkumu, výběru participantů a jejich představení. Prostor jsem zde vyhradila i pro svou sebereflexi. Čtvrtá a pátá kapitola je zaměřena na ideovou rovinu rodičů – věnuji se jejich konceptualizaci školského systému a společnosti, dále pak popisu rodičovských etnoteorií – pohledů rodičů na to, jaké by měly být jejich děti, oni jako rodiče a jakou podobu by měl mít jejich vzájemný vztah. Do rodičovských etnoteorií zapadá taktéž konceptualizace autority. Nejprve skrze popis toho, proti jaké autoritě se rodiny vymezují, přecházím k tomu, jakou autoritu vnímají jako správnou. Šestá a sedmá kapitola jsou zaměřeny více na konkrétní fungování rodin. Toto uspořádání jsem zvolila z toho důvodu, jelikož k pochopení toho, jak rodiny fungují, považuji za nutné znát prvně jejich ideovou rovinu – ta je totiž příčinou rozdílného fungování rodin. Zejména těmito kapitolami se na různých příkladech prolíná téma vyjednávání autority a mocenské asymetrie ve vztahu mezi rodiči a dětmi.

1 CÍL VÝZKUMU

Ve své bakalářské práci si kladu za cíl pochopit, jak rodiny, které vzdělávají své děti v domácím prostředí, vnímají pojem autorita a jak jej konceptualizují. Zajímat mě následně bude to, jak je dané pojetí autority vyjednáváno ve vztahu mezi rodičem a dítětem. Chtěla bych porozumět i tomu, jak jsou v rodinách nastavována pravidla, jež mimo autoritu rodičů považují za další základní princip pro to, aby domácí vzdělávání bylo efektivní.

2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem si položila tuto:

- * Jak je rodiči vzdělávajícími své děti v domácím prostředí konceptualizována autorita a jakými mechanismy je její pojetí vyjednáváno?

Do vedlejších výzkumných otázek jsem zařadila tyto:

- * Jak rodičovské etnoteorie ovlivňují danou konceptualizaci autority?
- * Jakým způsobem se rodičovské etnoteorie projevují na vnímání vztahu mezi rodičem a dítětem?
- * Jak jsou při domácím vzdělávání nastavována pravidla a jaké funkce plní?
- * Do jaké míry dochází při domácím vzdělávání k parciální reprodukci školského systému?

3 METODOLOGIE

Než bude popsána zvolená metodologie pro realizaci výzkumu a než budou představeny rodiny, které se mnou na bakalářské práci spolupracovaly, považuji za důležité přiblížit, proč se zajímám o alternativní způsoby vzdělávání. Bude tím odhalena má pozicionalita v rámci této práce.

3.1 Má sebereflexe aneb spousta důvodů, proč volím téma domácího vzdělávání

K výběru tohoto tématu mě motivoval zájem o alternativní možnosti vzdělávání, jenž vznikl na pozadí toho, že jsem nebyla spokojená se svými vlastními zkušenostmi na základní škole a s výchovným stylem, kterým mě vedli rodiče.

Máma se snažila být pečlivá, důsledná, chtěla mít děti s dobrými známkami. Číst text z čítanky jsem nepřestávala ani tehdy, když jsem u něj brečela, pokračovala jsem dál. Co znám z vyprávění, byla jsem hodné, poslušné dítě. Nevím, jak velkou roli mám přičítat i svým schopnostem, ale na konci první třídy jsem společně se třemi dalšími spolužáky dostala triko s logem naší školy za... Řekněme za dobré studijní výsledky. Postupně jsem si povinnost pravidelně se do školy připravovat zvnitřnila tak silně, že již nebyla potřeba dohledu rodičů, byla jsem „přirozeně“ zodpovědná. Byl to také druh ochranného mechanismu. Když jsem totiž výjimečně dostala „dvojku“, objevovaly se udivené ohlasy spolužáků. Necítila jsem se vůbec příjemně. Učení se tak, abych při písemkách věděla vše, pro mě byl způsob, jak se vyhnout těmto reakcím. Jindy jsem zase slýchávala, že jsem „šprtka“. Člověk si někdy nevybere... Neměla jsem pocit, že se učím pro sebe, bylo to pro zachování řádu naší třídní reality. Postupně jsem dostávala i strach se přihlásit tehdy, když jsem si odpovědi nebyla zcela jistá, nebo když jsme měli jen říci svůj názor – bála jsem se, že se mi spolužáci vysmějí, že bude špatný, že si o mně budou myslet, že jsem hloupá.

Na střední škole se situace mírně zlepšila, objevovaly se i horší známky, pořád jsem ale cítila, že u některých učitelů dostávám dobré známky proto, abych je nezklamala nebo abych necítila potupu, že při zkoušení sedím naproti někomu, kdo mi říká, že jsem neuspěla. Vytvořila jsem si konstrukt, kterému mám potřebu se nyní při psaní smát. Směji se, ale mé strachy se mě pořád drží. Snažím se s nimi pracovat, je to však práce titěrná. I malý úspěch je velká oslava.

V rámci střední školy jsem také absolvovala pedagogickou praxi v mateřské škole a školní družině. Toto pro mě byly další zkušenosti, zde však již z pozice pozorovatele, díky kterým jsem si začala dávat dohromady názor, že na vysoké škole nechci pokračovat přímo v pedagogickém zaměření, jelikož nesouhlasím s tím, jak je školství vedeno. Rozhodla jsem se, že zkusím najít jinou cestu, je to cesta, již nyní kráčím. Rozhodla jsem se také, že já své děti do klasického školství nedám.

Nebyla bych spokojená, neboť to pro mě byly emočně náročné okamžiky, kdybych v této práci nezmínila také to, co ještě více podpořilo můj názor, že své děti nechci vzdělávat v klasickém školství. Syn našich blízkých rodinných přátel měl od malička rád červenou barvu – vybíral si červené panáčky při hraní her, kreslil červená auta... Po nástupu do mateřské školy se však po krátkém čase z jeho oblíbené červené stala modrá. Když si někdy vybral červenou barvu a uvědomil si to, opravil se a zakřikl. Když si to neuvědomil, tak v obrázcích, co jsme spolu kreslili, dominovala barva červená. Nevnímám to jako nic jiného než jako potlačování sebe sama v důsledku střetnutí se s tím, že nezapadá do genderových stereotypů.

Postupně jsem své názory pro to, co bych v budoucnu v životě chtěla a nechtěla, různě poupravovala, až jsem se dostala k myšlence domácího vzdělávání. Tato oblast pro mě byla něčím novým, a tak když přišel čas volby tématu bakalářské práce, byla to skvělá příležitost pro to, abych o domácím vzdělávání něco zjistila.

3.2 Volba výzkumného designu

Jako výzkumný design, který mi posloužil k tomu, abych získala potřebná data, jsem zvolila etnografii. Vzhledem k tomu, že se v bakalářské práci nevěnuji domácímu vzdělávání¹ v celé jeho šíři, ale jen mnou vybranému výseku, lze můj výzkum označit jako tzv. mikroetnografii (Bryman, 2012, s. 433) Pro etnografii je klíčové zúčastněné pozorování. Tato metoda je pro mé téma nejvhodnější zejména z toho důvodu, že mi zprostředkovala přímou zkušenost s DV, umožnila mi proniknout do každodenního života aktérů. Díky pravidelným návštěvám dvou rodin jsem mohla pozorovat jejich opakující se jednání, na jehož základě jsem pak mohla odhalit určité vzorce (Budilová-Jakoubková, Fatková, Toušek a kol., 2015). Během pobývání u rodin jsem si dělala poznámky do terénního deníku, které jsem si většinou hned večer přepsala do digitální podoby. Poznala jsem velký rozdíl, když se mi několikrát nepodařilo poznámky přepsat ihned daný večer, ale až následující den, či dokonce, když jsem se k přepisování dostala až po dvou dnech. Hlava se mezitím naplnila jinými věcmi a na detaily se mi mnohem hůře rozpomínalo.

Před započítím samotného výzkumu byly rodiny seznámeny s cíli práce, mou motivací pro dané téma a formou, jakou naše setkání budou mít. Rodiny jsme navštívila celkem jedenáctkrát, z toho jsem u jedné rodiny i dvakrát přenocovala. Za těchto okolností jsem se dostala do většího kontaktu s celou rodinou a zejména pak i s otcem rodiny, se kterým jsem se jinak potkávala jen při mém odchodu. Bylo mi umožněno nahlédnout na dvě perspektivy – matky, jež je při DV hlavní aktérkou, a otce, jenž se mi spíše jeví tak, že DV zastřešuje ideově.

Terénní pozorování bývá doplněno o určitý typ rozhovorů. Já jsem zvolila tzv. polostrukturované rozhovory, které mi umožnily věnovat se otázkám, jež byly pro mou práci důležité, zároveň byl ale dán prostor participantům v tom, aby

¹ V práci budu dále užívat zkratku DV.

diskutovali, co mělo význam pro ně (Bryman, 2012, s. 469–471). Celkem jsem vedla deset rozhovorů, z toho s jednou rodinou i dva rozhovory skupinové – s matkou a otcem zároveň. Tyto rozhovory pro mě byly náročnější zejména na udržení pozornosti, občas v nich docházelo k vzájemnému skákání do řeči, odkloňování se od tématu, ale také k názorovým střetům, což však pro mě byla pozitivní událost, neboť mi odkrývala nové vrstvy reality. Bylo to pro mě také znamením, že si mě rodina k sobě připustila blízko, jelikož se názorové střety nezdráhala přede mnou otevřeně řešit.

Před každou návštěvou jsem si připravila jeden centrální okruh, na který byla zaměřena většina otázek. Doptávala jsem se ale i na to, co jsem během dne postřehla a nebylo mi jasné, dále pak na to, co mi začalo být nejasné až během přepisování terénních poznámek a rozhovoru z předchozí návštěvy. Všechny rozhovory probíhaly v domácím prostředí ve chvílích, kdy si zrovna děti samostatně hrály, či kdy o to byly požádány. Všechny rozhovory byly také po udělení informovaného souhlasu nahrávány.

Výzvou pro mě bylo, za což jsem však vděčná, neboť to byl skvělý nácvik i celkově do života, vracet se po odpovědi rodiče znovu k původní otázce, kterou jsem položila. Bývaly to situace, kdy jsem dostala odpověď, jež se týkala něčeho zcela jiného, než na co jsem se ptala. Někdy jsem původní otázku musela klást i opakovaně – v těchto chvílích jsem počínala cítit jistý nekomfort. Cítila jsem obavy, jestli se nesnažím zjistit něco, v čem rodiny nechtějí být sdílné.

Po přepisu terénních poznámek a rozhovorů jsem provedla analýzu dat pomocí otevřeného kódování. Při této analýze se postupuje tak, že je text rozložen na jednotky, kterým je přidělen odpovídající název – kód. Kódy se následně skládají do obecnějších kategorií, mezi nimiž se hledají vzájemné vztahy (Švaříček, Šedová, 2007, s. 211–221).

3.3 Výběr rodin

Rodiny vzdělávající své děti v domácím prostředí lze kategorizovat podle důvodů, jež je k této volbě vedly. Irena Kašparová (2020, s. 22–32) je dělí do pěti skupin:

- * Rodiny, kde práce rodičů vyžaduje cestování či časté stěhování
- * Rodiny, jejichž děti jsou něčím výjimečné (sport, umění...), a tak potřebují individuální vzdělávací plán k tomu, aby se mohly plně věnovat daným aktivitám
- * Rodiny, jež touží po jiném způsobu socializace a vzdělávání svých dětí – rodiny vyučující své děti v tzv. komunitních školách
- * Rodiny s fyzicky či mentálně znevýhodněnými dětmi, které vnímají stávající systém vzdělávání pro své děti jako nevyhovující
- * Rodiny „ideologicky“ odlišné, jež odmítají své děti vzdělávat v hodnotách současné společnosti

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na poslední jmenovanou kategorii. Tento výběr jsem učinila z osobních preferencí, neboť sama projevuji zájem o alternativní způsoby vzdělávání a celkové fungování v životě. Tato kategorie je široká, spadají pod ni rodiny nábožensky založené, tzv. alternativní², ale i ty, jež se považují za zcela běžné rodiny, a jen spolu chtějí trávit více času (Kašparová, 2020, s. 30).

Jedna rodina, která se mnou na výzkumu spolupracovala, založila svou komunitní školu a školku – touží-li po jiném způsobu socializace a vzdělávání svých dětí, pak i ona dle mého názoru spadá do kategorie „ideologicky odlišných“.

Při hledání těchto rodin jsem nejprve oslovila své rodinné známé a přátele s otázkou, zdali znají někoho, kdo by své děti vzdělával v domácím prostředí.

² V centru zájmu těchto rodin bývá navrácení se k přírodě, zájem o ekologii, udržitelný rozvoj nebo např. spirituální rozvoj (Kašparová, 2020, s. 30).

Úspěšná jsem byla jen napůl. Vhodné rodiny jsem našla, byly ale z příliš velké dálky, proto jsem se rozhodla hledat dále. O jedné rodině jsem se dozvěděla šťastným načasováním. Při rozkliknutí facebookové zdi se mi objevil komentář, kde jeden známý kritizoval článek ohledně školského systému, zmínil v něm také, že praktikují DV. Tuto rodinu jsem tehdy znala osmým měsícem, seznámili jsme se při slovanské oslavě podzimní rovnodennosti, kterou pořádali.

Druhou rodinu jsem potkala během víkendového pobytu, v jehož rámci jsme prozkoumávali krajinu Moravského krasu. Najít třetí rodinu mi dalo nejvíc práce. Metodou sněhové koule³, ač by to bylo nejjednodušší řešení, jsem jít nechtěla. Obávala jsem se možného dostání se do jakési ideové bubliny, čímž by mohla být ochuzena pestrost vzorku. Třetí rodinu se mi nakonec podařilo najít skrze facebookovou skupinu „*Domáci a komunitní vzdělávání Olomouc*“. S touto rodinou jsem ale spolupráci po dvou setkáních ukončila, neboť jsem přecenila své síly – vést výzkum se třemi rodinami by pro mě bylo přespříliš vytěžující.

3.4 Představení rodin

3.4.1 Rodina Slunečná

Přijíždím do malé vesnice kousek od Zábřehu na Moravě, k domu s velkou zahradou, maringotkou a přilehlým pozemkem, na kterém se pasou ovce. Vzduch je po ránu již chladný, dětem to ale nevádí, běhají po venku a hrají si. Jako první ke mně přibíhá dcera Slunečných, Andělka, objímá mě a rovnou vymýšlí hru, co spolu budeme hrát. Pozdravit mě přichází také další dvě děti Slunečných, Matěj a Zbyněk. Ostatní děti se na mě letmo podívají a dále mi svou pozornost nevěnují. Zatím se s nimi neseznamuji. Až se všechny děti shromáždí, jsou Lenkou svolány na pole, kde probíhá společné ranní cvičení a přivítací rituál, zde jsem představena.

³ Způsob získávání participantů, kdy jeden participant odkazuje výzkumníka na další, které zná (Budilová-Jakoubková, Fatková, Toušek a kol., 2015, s. 18).

Jak tento příběh původně začal? Kde se zrodil nápad vzdělávat své děti doma a založit k tomu i komunitní školu⁴ a školku? Rodina se rozhodla začít s DV po tom, co Matěj po nástupu do první třídy⁵ začal mít „*velkej problém se zaškolněním*.“ Rodina toto dále reflektovala tak, že přestal být zvědavý, mít zájem o učení, začal být školou znechucený. Toto také vnímala třídní učitelka, která jeho ignoraci vůči školním požadavkům dávala rodičům vědět v podobě stížností. Objevilo se u něj také koktání a noční děsy. Tato situace přiměla rodiče k otázce: „*Máme ho tam nechat deformovat?*“ Rozhodli se pro zápornou odpověď a začali jednat – navštívili potřebné psychology i psychiatry, kdy výsledkem bylo doporučení DV. Po začátku druhého pololetí se z Matěje stal „domškolák“⁶. Reakci Matěje na tuto novou situaci popisovali rodiče jako vděk.

Lenka i Aleš mají vysokoškolské vzdělání, tudíž naplňují formální náležitosti, které jsou potřebné pro to, aby rodiny DV mohly praktikovat.⁷ S prací se DV rodině za začátku podařilo skloubit snadno, neboť Lenka byla na mateřské dovolené. Když se blížil její konec, rodina začala řešit, jak postupovat dále – přišla s ideou založení KŠ. Komunitní škola funguje jako přivýdělek do domácího rozpočtu Slunečných, také ale jako naplnění potřeb jejich dětí, které se chtěly potkávat s ostatními dětmi. Andělka zůstala na DV již od první třídy, Zbyněk je ještě ve školkovém věku a jako jediný nenastoupil už ani do běžné státní školky.

Po všech těchto rozhodnutích se rodina setkala s nepřijetím zejména ze strany Lenčiných rodičů. Online výuka spojená s covidovou situací však

⁴ Dále v práci budu pro komunitní školu užívat zkratku KŠ.

⁵ V současnosti je žákem páté třídy čili již čtvrtým rokem je vzděláván v domácím prostředí.

⁶ Takto jsou označovány děti vzdělávající se v domácím prostředí.

⁷ Pro vzdělávání na prvním stupni však stačí, aby měl alespoň jeden rodič střední vzdělání s maturitou. I toto se ale dá obejít tím, že si rodiče najdou tzv. garanta, který se zaručuje, že se podílí na vzdělávání daného dítěte. Může jím být kdokoliv. (Kašparová, 2019). Takto např. Lenka dělá garantku jedné holčičce z KŠ.

Lenčinyým rodičům negativní názor na DV umírnila, neboť online výuku vnímali jako méně efektivní než DV. Alešovi rodiče DV svých vnoučat přijali. Aleš to vysvětlil tak, že jsou zvyklí na to, že si jde svou vlastní cestou celý život. Nepříznivé reakce i dalšího okolí rodiny byly vnímány jako to nejhorší, co s DV přichází. Ze začátku k tomuto byly připojeny i vlastní strachy, které se týkaly toho, zdali své děti rodina zvládne vzdělávat, zda splní potřebné podmínky či zdali vše zvládne ufinancovat. S postupem zkušeností se však strachy rozplývaly.

A takto se popsala sama rodina:

„Nevím no, tak jsme takoví asi trošku jiní, než by si kolikrát lidi řekli. Na nás se, myslím, musí dost lidí koukat, jakože jsme trošku takoví blbí... nebo ne blbí, jako trošku jako jiní, protože prostě jít do takové alternativy, odstěhovat se na samotu a přitáhnout si za děťma další děti je takový jako dost trošku, že? Jako trošku úplně mimo systém.“

3.4.2 Rodina Měsíční

Se Shanti a jejími dvěma dcerami se setkáváme na jedné ze zastávek ostravské tramvaje. Vítám se jen s ní, dcery se za Shanti mírně schovávají, stydí se. Přicházíme do bytu, který voní vonnými tyčinkami, pouští se meditační hudba, zatápí se v krbu a já se cítím moc příjemně. Dostávám vynikající bylinkový čaj. Po usednutí na židli jsem Květou, mladší dcerou⁸, upozorněna, že jsem si sedla na její židli, nevadí jí to ale, nechává mě na ní sedět. Stydlivost prolomilo hraní pexesa, u toho se mi i Květa představila. Karolínka⁹ se nepředstavila, ale také se mnou začala kamarádštěji komunikovat. S dalšími hrami se to pořád zlepšovalo a zlepšovalo...

⁸ Tento školní rok je „druhačka“.

⁹ DV začala jako žákyně páté třídy.

Rodina Měsíční¹⁰ začala s DV tento školní rok a motivem pro to byly covidové restriky na školách – primárně nutnost nošení roušek během vyučování. DV bylo zvažováno již dříve, po nástupu Karolínky do první třídy, protože jí byla přidělena třídní učitelka, která z pohledu Shanti zatěžovala děti přílišným množstvím domácích úkolů. Bylo to vnímáno jako omezování času, kdy by se Karolínka měla věnovat sama sobě a činnostem, co má ráda. Jako příčiny, které vedly k tomu nezačít s DV, Shanti při rozhovoru uvedla tyto:

„Pohodlnost? Hmm... Asi jo (mírný smích). Jo asi jo... nebo možná jsem se na to necítila, že bych to zvládla. Nevím, možná tady tyhle dva faktory.“

Shanti vystudovala vysokou školu, tudíž náležitě požadavky také splňuje. Před samotným vyřizováním vše s dcerami diskutovala, začala s ním tedy až poté, co se dcery rozhodly, že DV chtějí vyzkoušet. Za holkami chodí na návštěvy kamarádky ze školy, další „domškolačka“, chodí do kroužků – toto je primární zdroj jejich sociálních kontaktů s vrstevníky. Shanti toto téma několikrát řešila, neboť by chtěla pro dcery více kontaktů, potýká se ale s neaktivním zapojením ostatních „domškoláckých“ rodin z Ostravy. I u této rodiny došlo ke snadnému skloubení s prací – Shanti vyrábí přírodní kosmetiku, bylinné tinktury a čaje. Pracuje z domu.

Rodiče Lenky si mysleli, že se z jejich vnoučat stanou „asociálové“, rodiče Shanti v nich zase vidí budoucí „nevzdělané houmlesačky“. S postupem času se ale tento názor alespoň u matky Shanti mění k lepšímu, neboť vidí, že se holky nyní více usmívají, že jim DV prospívá. Otec holek proti DV nic nenamítal, respektoval, že je to jejich rozhodnutí. Jediné obavy vyjádřil ohledně dostatku sociálních kontaktů, což mu však bylo vysvětleno. Ve svém okolí se Shanti setkala s obdivem

¹⁰ Po celou dobu výzkumu jsem se ale potkávala jen se Shanti. Nežije s otcem dcer a její přítel chodíva z práce domů až k večeru – to už jsem bývala na cestě domů. Zním ho však z již zmíněné víkendové akce.

z toho, že si na DV troufá. Ostatní vyjadřovali pochybnosti o tom, že by DV zvládli, ač by ho pro své děti chtěli. I Shanti sama se ale potýká s pochybnostmi, jež pramení v „klasických starých vzorcích“, ve kterých byla vychovávána. Týkají se zejména toho, zdali je dcerám schopna dát vše, co potřebují, zdali je vše potřebné naučí či jak se její dcery začlení do kolektivu. Vnímá to však jako proces, kterým si prochází jako začátečnice, proces opouštění vzorců, ke kterým se vymezuje.

Při loučení po mé první návštěvě Shanti jejich DV popsala takto:

„Nevím, co jses dnes dozvěděla... [Ted' si asi říkáš] Je to tu punk a takhle to nechci.“

Při další návštěvě byla mile překvapená, když jsem jí řekla, že právě takový „punkový“ způsob vedení DV se mi líbí. Navázala tím, že její rodiče na ni v tomto vyvíjejí velký nátlak. „Punkové“ sebepojetí tedy vnímám jako značný důsledek tohoto nátlaku pramenícího v názoru vlastních rodičů – toho, že ji vychovávali do jiné normy, jež je pro ně správná, kdy vzhledem k tomu, že v této normě žijí celý život, je pro ně těžké sžít se s tím, že jejich dcera může se svou rodinou fungovat odlišně. Z výše uvedených pochybností Shanti můžeme tedy vidět, že si normu rodičů jak internalizovala, tak se vůči ní později postavila.

3.5 Má sebereflexe pobývání v terénu

Ze vstupu do terénu jsem měla mírný strach. Vzhledem k tomu, že jsem alternativním způsobům vzdělávání velmi nakloněna, bála jsem se, že se nechám strhnout nadšením z toho, jak je DV skvělé, že zapomenou, že jsem v rodinách hlavně důvodu psaní bakalářské práce – že se mi nepodaří udržet určitý odstup. Myslím, že v terénu se mi to vcelku dařilo, mnohem větší problémy jsem měla při udržování si odstupů během psaní práce. Se získáváním informací o DV a celkově o školství jak od rodičů, tak z četby, se u mě také vyskytla frustrace z toho, jak je i náš systém na vysoké škole nastaven, a demotivace k psaní bakalářské práce, k dalšímu studiu. Odstup jsem se alespoň pro tuto chvíli tedy snažila získávat i od těchto pocitů, které mi práci značně komplikovaly.

Další otázkou pro mě bylo to, jak na mou přítomnost během vzdělávání budou reagovat děti, jak moc jí budou ovlivněny – budou mít tendenci se „předvádět“ a nevěnovat učení? Tato má obava nebyla téměř naplněna, až na Matěje mi děti během vzdělávání nějak pozornost nevěnovaly. Matěj byl mnou přítomností často rozptýlen, povídal si se mnou, ukazoval mi různé věci... Pozitivum však spatřuji v tom, že se mi tím ukazovaly způsoby komunikace Lenky s ním při narušování jakéhosi řádu během vzdělávání.

V terénu jsem byla zapojena do všech aktivit – účastnila jsem se ranního přivítání, her, pomáhala jsem dětem při práci na cvičeních. Jednou se mi naskytla dokonce příležitost vzdělávat se s dětmi z KŠ bez Lenky. Naštěstí zrovna k Slunečným přijela kamarádka jejich dětí jen o pár let mladší než já, a tak se s dětmi také učila. Děti jsme si rozdělily, já se učila se třemi kluky a mám-li být upřímná, mé nadšení pro DV mě přešlo. Nedovedla jsem si představit, že bych se takto jednou měla až trápit se svými dětmi. Chtěla jsem se držet jakýchsi zásad – nechat děti, ať přemýšlejí samy, jen pomáhat, když nebudou vědět, ale nepomáhat napřímo, spíše dávat nápovědy atd. Bylo extrémně náročné tímto způsobem dělit pozornost mezi tři děti, což když se Lenka při plném počtu vzdělává se sedmi dětmi. Díky této zkušenosti jsem získala porozumění pro to, když se někdy během učení odchyluje od myšlenek, které rodina prosazuje. Bylo to v době, než jsem začala jezdit za Měsíčními, vidět jejich způsob praktikování DV mi pomohlo vybalancovat zpět můj názor na něj, neboť jejich způsob vedení DV je značně volnější.

Celkově ale pro mě dny v terénu byly moc příjemnými, a hlavně přínosnými. Ačkoliv vím, že v tuto chvíli potřebuji krátkou přestávku, odpočinek od informací o DV, o školství, neboť se jimi momentálně cítím přesycena, vím také, že až ona přestávka pomine, mé kroky tímto směrem směřovat budou. Děti jsou nádherné bytosti, kéž z nich vyrostou i takoví dospělí...

4 ZJIŠTĚNÍ, S KÝM MÁME TU ČEST

Než se podíváme, jak vypadají dny v rodinách, které vzdělávají své děti v domácím prostředí, považuji za důležité, abychom si nejprve přiblížili ideovou rovinu rodičů. Týká se jejich názoru na vzdělávání, společnost, děti, na sebe jako rodiče a na svůj vzájemný vztah s dětmi. Toto vše totiž ovlivňuje to, jakou podobu pak DV u těchto rodin má.

Přechod na domácí vzdělávání lze u rodin, se kterými jsem spolupracovala, vnímat jako transformaci stávajícího rodinného života v praktickém způsobu fungování. U Slunečných se řešila otázka nového pracovního místa pro Lenku, které by umožňovalo, aby mohla zůstat s dětmi doma a věnovat se jim. Po vyřešení této otázky v podobě založení KŠ, se následně objevila otázka finančního zajištění rodiny, neboť příspěvky rodičů dětí navštěvujících KŠ jsou nižší než plat, jenž Lenka do té doby pobírala v původním zaměstnání. Rodina je však tuto okolnost ochotna přijímat a přizpůsobovat se jí. U obou rodin s přechodem na DV došlo i k ideové transformaci, kdy původní konformita se školským systémem byla odmítnuta. U rodin se objevuje nový pohled na školský systém a na způsob, co je pro jejich děti nejlepší forma vzdělávání. Toto téma je náplní následující podkapitoly. Rodina Slunečná často dávala školský systém do souvislosti se širším nastavením společnosti, proto se následně budu věnovat i tomu, jak je pohlíženo na společnost.

4.1. Konceptualizace školství

„Tu historii asi znáš, jak vzniklo naše školství po vzoru Marie Terezie, kdy bylo založeno k výchově vojáků, k výchově poslušnosti a po 250 letech se nic nezměnilo.“

Ač žádný z rodičů nevěděl, kdo je Michel Foucault, jenž školství kritizuje obdobným způsobem jako tento citát, jako by rodiče jeho knihy četli. Sám Foucault však nenapsal knihu, ve které by se školstvím přímo zabýval, v knize Dohlížet a trestat (2000) ale své myšlenky vysvětluje i na příkladech týkajících se škol. Foucaultovy koncepty čistě na vzdělání převedla spousta jiných autorů

jako např. Steven S. Ball v knihách *Foucault, Power and Education* (2013) a *Foucault as Educator* (2017). Mezi další patří např. Thomas S. Popkewitz a jeho kniha *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (1997).

Obě rodiny se názorově shodují v tom, že školní systém není schopen dětem naplnit jejich individuální potřeby¹¹, jež se týkají např. toho, že děti samy o sobě nemohou rozhodovat – nemohou si určit přestávku, kdy se co budou učit, rozhodovat o tom, že něco se učit nebudou, jelikož to není středem jejich zájmu apod. Pevně stanovené normy a osnovy totiž ve školách nedovolují jakékoliv odchylky. Můžeme mluvit o tzv. normalizaci, kdy např. Ball (2017, s. 76) pohlíží na vzdělávací systém ne jako na instituci, ale jako na set vztahů založených na dominanci, reprodukci a normalizaci. Skrze školský systém jsou dle rodičů naplňovány potřeby společnosti, kdy jejich hlavním cílem je vychovat z dětí konformní jedince bez vlastního názoru, jedince oddaně věřící v pravdu politiků a pečlivě tuto pravdu následující. Takové bytosti rodiče ze svých dětí mít nechtějí.

Domácí vzdělávání je tak rodinami, se kterými jsem spolupracovala, vnímáno jako nejlepší možnost, jak naplňovat potřeby dětí, jako návrat k vlastní osobitosti, přirozenosti a svobodě. Rodina Slunečná však téma svobody při DV několikrát reflektovala pocíty omezení v důsledku zasahování státu:

„Ale my, protože jsme v tom pseudosystému, tak musíme plnit i ty potřeby, který jsou na nás vyvíjený a tam to je prostě taková svoboda napůl.“

S rozdílným pojetím jsem se setkala u Shanti, která nevnímá, že by na ni byl školským systémem vyvíjen jakýkoliv tlak. DV pro ni znamená vyvázání se ze systému, svobodu. Pololetní přezkoušení Květy a Karolínky bylo např. popsáno takto:

¹¹ Tyto nenaplněné potřeby pak podle rodičů mají vliv na psychický stav dětí, na vztahy, jaké si tvoří, a na jejich celkovou spokojenost se životem.

„Holky byly komunikativní, já jen seděla a poslouchala a sem tam jsem něco doplnila. Takže úplně na volno, úplně na pohodu.“

V sociálních vědách se na téma podporování přílišné liberalizace můžeme setkat s protinázorem. Vystává zde otázka: Kdyby lidé přestali být sjednoceni společnými normami a pravidly, nebylo by tím ohroženo fungování společnosti jako celku? Právě o tématu míry vlivu rodičovské a státní výchovy na děti vzdělávané v domácím prostředí píše Bob Reich (2002). Nastoluje otázku, jestli zájmy státu mohou být dosaženy v prostředí, kde rodiče kontrolují jak kurikulum, tak sociální interakce dětí. V DV vidí riziko, neboť dohled státu limituje. Vnímá jako nutnost, aby stát zajistil, že děti budou seznámeny i s jinými hodnotami a možnostmi, než které poskytuje rodina. Přenecháním úplné odpovědnosti za děti na rodičích by totiž dle jeho názoru mohlo dojít až k dezintegraci společnosti. Tvrdí proto, že ani jedna strana nemůže převzít plnou kontrolu nad vzděláváním, vliv by měl být rozdělen mezi stát a rodinu – pokud DV vzdělávání tuto podmínku splňuje, pak jej uznává jako legitimní vzdělávací praktiku.

Rodina Slunečná by nesouhlasila s názorem Reicha, neboť podle ní vliv státu na DV neumožňuje naplňovat jeho plný potenciál. Rodina je nucena plnit požadavky, které jsou odrazem toho, jak funguje školský systém, se kterým nesouhlasí. Trvání tohoto nastavení DV však rodina vidí jen jako dočasné, stav školského systému je totiž vnímán ve stavu pádu, kdy jako primární aktéři jsou v tomto procesu chápáni rodiče aneb „*změna půjde zezdola*“. Jako velká pomoc byla brána covidová situace, v níž rodina Slunečná spatřovala okamžik prozření ostatních rodičů, neboť museli nahlédnout na to, co se jejich děti učí za „*nesmysly*“ a učit se je s nimi. K pádu měl také přispívat samotný stát svými covidovými opatřeními, s nimiž někteří rodiče nesouhlasili, a proto volili raději DV. Není to případ jen Měsíčních, i KŠ začaly navštěvovat tři děti z tohoto důvodu. Na většinu rodičů je ale stále pohlíženo jako na „*ty poslušné*“.

Tyto radikálnější myšlenky jsem slýchala více u Aleše – jeho představu vývoje společnosti bych mohla nazvat jako velmi podobnou té Illichově (2001), jako tzv. descolarizovanou¹². Illichova idea odškolené společnosti spočívá v odluce školy od státu a v celkovém zrušení školy jako ohraničené instituce. Illich psal knihu v 70. letech, proto již některé názory považuji za vcelku překonané – např. to, že se lidem vštěpuje, že úspěch záleží na tom, kolikero vzdělání nabydou, a že teorie má větší váhu než praxe. Ústřední téma, volání po větší svobodě, se ale nemění, ozývá se neustále.

Lenka se naopak během našich rozhovorů spíše vymezovala vůči současnému stavu školství, pracovala s jeho funkčnější podobou, kdy by se děti vzdělávaly ve věkově smíšených skupinách a měly by na výběr, co se kdy budou učit. Také Shanti nevidí vývoj školského systému v jeho pádu, ale spíše v jeho transformaci, kdy požaduje individuálnější přístup k dětem, rovnocennost dětí s učiteli nebo zařazení hry do vzdělávání. Obě matky se také vymezovaly vůči tomu, že by měly během DV dětem reprodukovat roli učitelky. Jejich názor na to, jaké charakteristiky role učitelky nese, proč ji odmítají a jak se při vzdělávání dětí vnímají, si popíšeme později. Nyní ještě potřebujeme získat další informace, které nám pomohou k pochopení, proč se vůči této roli vymezují.

4.2 Konceptualizace společnosti

Mluvíme-li o společnosti, pak obě rodiny ve většině případů namísto tohoto slova užívaly slovo „systém“, několikrát bylo užito také slovo „matrix“ po vzoru stejnojmenného filmu. Již tato označení nám značí, že rodiny fungování společnosti vnímají v negativních konotacích. Na následující citaci z promluvy Lenky můžeme vidět, jak je společnost vnímána:

¹² Neboli odškolenou.

„Jenže my jsme strašně zaháčkovaní tady v tom systému všichni, když se nad tím tak zamyslím. Všichni chodí do práce, aby vydělávali na ty hypotéky, aby vydělávali ty prachy, tak vlastně oni nemaj čas na ty děcka, takže potřebujou, aby ty děcka někdo hlídal. A ještě je vzdělával, protože oni na to prostě ten čas nemaj.“

Současný stav společnosti je Slunečnými vnímán jako důsledek tohoto „zaháčkování“, chycení v kruhu, kdy velký vliv je také přikládán polapení v nevědomosti, neinformovanosti lidí. Na základě této nevědomosti totiž podle Slunečných lidé rádi setrvávají ve statu quo, neboť žijí v přesvědčení, že vše je v pořádku. Rodiče se domnívají, že kdyby i ostatní měli informace, které nabyli oni,¹³ vedlo by to k jejich aktivizaci. Můžeme zde pozorovat tuto dualitu: konceptualizaci sebe sama jako menšiny, která má pravdu a činí „to dobré“, a společnosti jako většiny, jež ovlivňuje životy lidí, ovšem v jejich neprospěch. Sluneční tedy sebe a lidi jako oni považují za aktivní část společnosti a když už byl zmíněn film Matrix, můžeme říci, že se vnímají jako ti, kdo spolkli červenou pilulku a prozřeli. Většina společnosti je pak vnímána jako pasivní část žijící v iluzi modré pilulky.

Shanti se narodil od Slunečných společností „spoutána“ necítí, tyto pocity zažívala jen v době dospívání. Později si uvědomila, že si svou realitu může řídit sama, že se nemusí nechat ovlivňovat tím, co ve svém životě nechce. K tomuto bych ale chtěla dodat, že takto konstruována realita působí poněkud idealizovaně – např. při dotazu, jestli si dovede představit, že by se její dcery naučily číst až tehdy, když by se u nich objevila tato potřeba – např. ve 12 letech, reagovala takto:

„Proč ne, já si myslím, že každé dítě to má jinak a pokud se to naučí až ve 12 letech, je to v pohodě. Je to jejich přirozený vývoj.“

¹³ Jako velká autorita je rodinou Slunečnou i ostatními lidmi zastávajícími alternativní způsoby vzdělávání v této oblasti vnímána psycholožka Jana Nováčková – autorka knihy *Mýty ve vzdělávání* (2008) a spoluautorka knihy *Respektovat a být respektován* (2008).

A později v odpovědi dodala:

„U holek si to teď zpětně ale nedovedu představit, prošly si systémem, tak jsme musely.“

Některé normy tedy taktéž musejí naplňovat. V tuto chvíli známe pohled rodin na školský systém a na „systém“ obecně, můžeme tedy přejít do další kapitoly a věnovat se tomu, jak rodiče vnímají své děti, sebe a svůj vzájemný vztah s nimi.

5 RODIČOVSKÉ ETNOTEORIE

K uchopení idejí rodičů o tom, jak by měly „vypadat“ jejich děti – jaké by měly mít vlastnosti, hodnoty, postoje, znalosti, jakým způsobem se děti nejefektivněji učí atd., ale také k uchopení idejí rodičů o tom, jak rodiče konstruují sami sebe a svůj vztah s dětmi, mi poslouží koncept rodičovských etnoteorií. Rodičovské etnoteorie jsou kulturně konstruované, jsou to kulturní modely – organizované sety idejí sdílené členy určité skupiny.¹⁴ Jsou to představy o tom, co je „přirozené“ či „správné“. Tímto etnoteorie dávají základ pro to, jak rodiče o svých dětech mluví, jak uspořádávají jejich životy, jak hodnotí sebe a ostatní. Porozumění rodičovským etnoteoriím pak vede k porozumění strategiím, které rodiče používají k tomu, aby se jejich děti úspěšně vyvíjely, aby se staly úspěšnými členy komunity, se kterou se rodiče ztotožňují (Lancy, Bock a Gaskinks, 2010, s. 65–79). Na téma rodičovských etnoteorií byl např. proveden i rozsáhlý výzkum s cílem najít společné ideje, které lidé o dětech sdílejí napříč světem (Harkness, Super a kol., 2007).

Zmínila jsem se, že etnoteorie se věnují také pohledu rodičů na to, co je nejefektivnější způsob vzdělávání. Tomuto tématu věnuji následující řádky, protože pochopit, jak takové vzdělávání rodiče konceptualizují, je důležité z toho důvodu, neboť se odráží ve vzdělávacím procesu rodin. Jako klíčový je rodinami považován „přirozený“¹⁵ proces učení – v sociálních vědách označován jako tzv. village learning model. Je to druh vzdělávání, kdy se dítě učí v prostředí, ve kterém žije. Dítě je zapojeno do reálného života komunity, do sociálních vztahů, učí se podle svých momentálních možností a zájmů. Nikdo zde nemá přesně vyhraněnou roli

¹⁴ Což však neznamená, že nemohou být v různé míře odlišné a variabilní.

¹⁵ Slovo přirozený dávám do uvozovek a budu tak činit v celé práci, protože to, co je přirozené, je vždy definováno kulturně.

učitele, dítě se učí zejména skrze pozorování těch, se kterými se identifikuje (Lancy, Bock a Gaskinks, 2010, s. 145-166).

5.1 Etnoteorie týkající se dětí

Pro lepší demonstraci toho, jak vypadají etnoteorie, které rodina Měsíční a Slunečná o svých dětech má, jsem se rozhodla předvést je na dětech Patrika a Amálky. Volím dvě děti, ke každé rodině přiřazuji jedno dítě, ačkoliv se etnoteorie rodin v něčem shodují, lze samozřejmě pozorovat i rozdíly. Toto poněkud experimentální podání mi přijde vhodnější na pochopení toho, co etnoteorie jsou. Zvolila jsem ho také z toho důvodu, neboť se mi zdá, že při demonstraci na konkrétních dětech etnoteorie rodičů mnohem více vyniknou. Cílem rodičů totiž je „*vychovat samostatně přemýšlející bytosti*“, což ale není možné, neboť myslíme ve vzorcích, jež nám byly předány. Ačkoliv se tedy rodiče snaží mít co nejmenší vliv na své děti, vliv mají obrovský. Toto mé podání etnoteorií také ukazuje, co je všeobecně cílem výchovy – úspěšná internalizace toho, co zastávají rodiče.

Děti, na kterých etnoteorie demonstrují, jsou ideální typy (Kubátová, 2009, s. 69) toho, jak by podle představ rodičů jejich děti měly „vypadat“. Ideální typy to jsou z toho důvodu, že do aktu přenášení etnoteorií z rodičů na jejich děti vstupují další faktory – prostředí, ve kterém se rodiny pohybují, lidé, se kterými se setkávají, samotné chování rodičů při předávání etnoteorií, chování dětí při jejich přejímání anebo např. názor dětí na rodiče. Etnoteorie tak nemají nikdy čistou podobu (Lancy, Bock a Gaskinks, 2010, s. 77).

Promluvy těchto dětí jsou tedy promluvami a přáním rodičů ohledně toho, co by jejich děti měly mít internalizováno. V současné situaci jsou obě rodiny v procesu předávání etnoteorií skrze výchovu, já však již píši o jejich úspěšném, dokončeném přenosu z generace na generaci. Cílem je umožnit snadnější představu toho, jak vypadá úspěšná reprodukce kulturních hodnot rodičů. Nyní se již

můžeme podívat na to, jak etnoteorie rodiny Měsíční a Slunečné ohledně jejich dětí vypadají podle toho, co mi rodiny řekly, a podle toho, co jsem vyzorovala.

5.1.1 Já jsem Patrik a rád se Vám představím

Mou základní potřebou je láska, za jakékoliv situace lásku potřebuji cítit. Mezi klíčové podmínky pro to, abych se zlepšoval, patří má vnitřní motivace a připravenost – pak se totiž snadno učím. Jako všechny děti jsem aktivní a učit se chci, pokud mi to však škola neznechutí, pak přirozený zájem ztrácím, což se mi i stalo. Důležité je věnovat se tomu, v čem jsem šťastný, může to být i zametání ulic. Rád trávím čas na digitálních technologiích, maminka mi ale vysvětluje, že to není dobrá zábava, že takto šťastný nebudu. Toto ještě nejsem schopný domyslet, proto mám technologie velmi omezené. Když je chci, zeptám se, poprosím, to platí např. i u sladkostí. Bylo to pro mě přirozené od mala, jak ale rostu, některé jiné věci začínám oznamovat. Ač jsem se zdráhal angličtiny, maminka mi také vysvětlila, že je opravdu důležitá, pochopil jsem to, a tak se anglicky učím. Do života je pro mě také důležité umět se o sebe postarat. Jsem veden k samostatnosti a zodpovědnosti za to, co udělám. Měním se k lepšímu na základě drobných nekomfortů – stalo se, že jsem nechtěl jíst v čase, kdy u nás bývá večeře, navíc jsem maminku rozlítl, později večer, když jsem měl hlad, mi ji proto z lásky nedala. Nebude ze mě dítě matrixu, ale pokud jako dospělý budu chtít, klidně jím budu.

Shanti si několikrát své etnoteorie během rozhovorů uvědomila:

„Já nechci mít poslušné děti. Já chci mít děti... nebo chci... teďka mluví ego krásně. Mateřské ego...“

„To nechci mít ze svých dětí. Ano, je to možná, taky by se dalo říct z toho rodičovského ega, ale fakt chci, aby ty holky byly šťastné v životě.“

5.1.2 Já jsem Amálka a ráda se Vám představím

Mou základní potřebou je hrát si. Mezi klíčové podmínky pro to, abych se zlepšovala, patří má vnitřní motivace, naplňování mých potřeb a zachycení

okamžiku mé zralosti. I mě baví trávení času na digitálních technologiích, jsou však velmi rizikové, proto jsme se s maminkou a tatínkem museli shodnout na jejich regulaci. To, že bych na nich trávila celé dny a jednou by se tak třeba má potřeba naplnila, není dobré řešení. Ještě nejsem schopná domýšlet důsledky některých svých činů, nemám totiž potřebné zkušenosti. Když chci jít např. v zimě ven nedostatečně oblečená, nemohu. Abych jednala správně, je důležité, aby mi to rodiče vysvětlili, a já pak pochopila, proč nemohu. Je dobré, když se mi dostává různých pohledů, abych si ve věcech mohla sama udělat pořádek. Jako pro všechny děti je pro mě přirozené, že se chci učit, pokud mi však dospělí a škola nezkazí tuto potřebu, pak to chci ve škole jen přežít. Pro mou samostatnou práci je klíčové čtení, pak psaní, bez toho nejsem schopná se v ničem posunout dál. Zvykám si na to, že v KŠ mám odpovědnost něco do školy zvládnout, protože když budu chodit do práce, také budu muset vykonat nějakou práci za určitý čas. Důležité však je, abych byla v životě spokojená, do budoucna vůči sobě nemám žádné ambice.

U Slunečných jsem vnímala silné přesvědčení o správnosti svých etnoteorií:

„Děcka jsou velice kreativní. Ale už jenom to, že se setkají s jiným přístupem než třeba doma, tak už to je jakoby pro ně deviza do života v tom, že ony si potom v životě mohou vybrat, jak se budou chovat. Jestli jim víc vyhovovalo toto nebo toto. Začnou vyhodnocovat výhody a ony prostě hold k tomu jednou jakoby dojdou, že to má být nějak jinak.“

Bavili jsme se o dětech z KŠ, jiným přístupem byl myšlen přístup rodiny Slunečné. Etnoteorie Slunečných jsou z velké míry podpořeny četbou populárních světových autorů věnujících se tématu alternativního vzdělávání – Petera Graye a jeho knihy Svoboda učení (2016) a Alexandera Neilla a jeho knihy Summerhill (2015). Summerhill je škola založena již v roce 1921, která zakládá na tom, že děti si řídí svůj vzdělávací proces samy podle svých potřeb.¹⁶ Pro Slunečné je inspirací

¹⁶ A.S. Neill. *Britannica* [online]. Chicago: Britannica, c2022 [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/A-S-Neill>

jak v tomto ohledu, pak také v organizační podobě KŠ, kdy přebírají myšlenku na její demokratického fungování.

Z českého prostředí je to již zmiňovaná Jana Nováčková (2008), kterou Sluneční zmiňovali zejména v souvislosti s legitimizací svých názorů na klasické školství. Sama Nováčková je vůči školství totiž značně kritická. Její kritiku školského systému jsem zažila i dvakrát sama v rámci absolvování dvou konferencí týkajících se vzdělávání. Jako další citovaný zdroj bývala uváděna i Zdeňka Šíp Staňková, autorka blogu „*Děti jsou taky lidi*“.¹⁷

5.2 Etnoteorie týkající se rodičů

Úloha rodiče by podle rodin měla spočívat v tom, že působí jako průvodce, který děti dětstvím jen provází, je jim nápomocný v tom, čeho chtějí dosáhnout, a v tom, co se chtějí dovědět. Primární aktérství je připisováno dítěti. Úkol rodiče spočívá v poskytnutí všech potřebných podmínek pro to, aby se děti mohly „*vyvíjet samy*“. Toto neustálé uvolňování kdysi pevných norem ohledně toho, co děti potřebují, jak by měl vypadat jejich „správný“ vývoj, je chápáno jako trend moderních společností zastávajících liberalizaci, kdy se poměry uvolňují nejen v oblasti výchovy a vzdělávání, ale i ve všech ostatních rovinách (Sokol, 2000, s. 121–2).

Ráda bych se ještě pozastavila u spojení „*vyvíjet se samy*“. Jelikož se člověk na svět rodí jako bytost nehotová, kdy svou alespoň základní úplnost dosahuje až procesem učení se, je potřeba splnit těchto podmínek značné množství. Co jsou ony potřebné podmínky, jak již bylo vysvětleno, je dáno tím, jaké etnoteorie rodič zastává. Naštěstí se do světa rodíme vybaveni obrovskou mírou flexibility, a tak člověk přivykne všem možným podmínkám. Člověk se tedy rodí do světa

¹⁷ DĚTI JSOU TAKY LIDI [online]. Zdeňka Šíp Staňková [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://detijsoutakylidi.cz/>

sociálního a kulturního, za běžných podmínek má kolem sebe i ostatní jedince – vstupuje s nimi do interakcí, je socializován. Vývoj dítěte proto nemůže být na něm samotném (Lancy, Bock a Gaskinks, 2010).

Po tomto ujasnění se opět mohu vrátit k tomu, jak dále rodiče sami sebe konstruují. U rodiny Slunečné jsem v rámci vzdělávání vnímala, že primární aktérství přenášejí z dítěte na rodiče. Rodič je vnímán jako ten, kdo nese za dítě odpovědnost, proto se např. Sluneční se svými dětmi dohodli na rozplánování učiva nutného k tomu, aby drželi stejné tempo jako děti ve školách. V této souvislosti bylo zajímavé sledovat proces distinkce ve vztahu k ostatním dětem, jež KŠ navštěvují:

„Mně to je vcelku jedno, co se naučí. To není o tom výkonu do školy, to je víceméně na těch rodičích, jak si to oni rozplánují. Protože to je na jejich odpovědnosti. Na mně to není.“

Smysl KŠ je zejména spatřován v možnosti být v sociálních vztazích – o učení se vzájemnému přizpůsobování, o způsobech komunikace, o řešení konfliktů čili o již zmíněném „přirozeném“ způsobu učení se.

Shanti na rozdíl od Slunečných pocit odpovědnosti vůči tomu, aby dcery plnily školní povinnosti, necítí. U nich k plánování toho, co by se kdy Květa s Karolínkou měly učit, nedochází. Řízení vzdělávacího procesu ve smyslu učení se podle učebnic a vyplňování pracovních sešitů je přeneseno na ně. Za celou dobu, co jsem za rodinou dojížděla, se takto ani jednou neučily. Tento fakt však neznamená, že se Shanti dcery nesnaží učit. Jakou podobu toto učení mělo, bude popsáno v následující kapitole. Odlišný přístup obou rodin vnímám jako odraz toho, že pro každou rodinu znamená DV něco jiného. Pro rodinu Měsíční to je vyvázání se ze „systému“, zatímco pro rodinu Slunečnou je to „víceméně

*přenesení školy domů*¹⁸. Způsob vzdělávání, kdy dochází k jeho přenesení do prostoru domova, je označován jako school-at-home method (Lois, 2006, s. 513). Toto nám může být prvním ukazatelem, že ačkoliv se rodiče na myšlenkové rovině vůči klasickému školskému systému vymezují, na rovině praktické dochází k jeho parciální reprodukci.

U Slunečných se kromě distinkce k tomu být primárním aktérem ve vzdělávání dětí z KŠ často objevovalo i hodnocení jejich rodičů – distinkce k jejich způsobům výchovy, proto tomuto tématu věnuji další podkapitolu.

5.2.1 Vnímání ostatních rodičů

Do etnoteorií zapadá také to, jakou optikou rodiče skrze své etnoteorie pohlíží na ostatní rodiče a jejich výchovné praktiky. Vymezování se vůči ostatním rodičům nám pomůže nahlédnout na to, jakou pozici zastávají sami rodiče, se kterými jsem spolupracovala. Právě z tohoto hlediska je pro nás tato podkapitola přínosná. Toto téma bylo reflektováno zejména u Slunečných v souvislosti s fungováním KŠ:

„Je to těžké domluvit se s rodiči. Děti, ty jsou v pohodě. Ale představy rodičů, to je... Člověk by řekl, že se rozhodnou jít v uvozovkách do alternativy, chtějí se vrátit přirozenosti, tak že to budou nějakí osvícenější lidi, a ono ne.“

U Slunečných jsem se častokrát setkala se střetem jejich idejí a vnímaným přístupem rodičů dětí z KŠ. Jejich praktiky byly i kritizovány, mohla jsem pozorovat akt vymezování se vůči nim, kdy toto vymezování se má následně vliv

¹⁸ Obě rodiny mají kmenovou školu, kam dochází na přezkoušení, v běžné základní škole, která je však DV nakloněna. U obou rodin jsou děti přezkušovány na základě kontroly portfolia – deníku, kam si píšou, co vše dělaly, kde byly na výletech, co tvořily... A otázek týkajících se toho, co se měly zvládnout naučit.

na fungování dětí v rámci KŠ – vede k potřebě toho, aby si děti „zaryly“ etnoteorie Slunečných:

„Takže ne, to člověk je musí jakoby utlumit, aspoň teďka dokud si to pravidlo nezaryjou, že říkat to tady nemají a hotovo.“

Takto má dojít k vytvoření dvou střídajících se systémů, kdy se děti naučí dodržovat jeden systém platící v KŠ a druhý ve svém domově. Jako předěl pro střídání těchto systémů je vnímán ranní kruh, kdy se děti společně vítají. Jak již bylo zmíněno výše, díky tomu, že se děti setkají s více přístupy, mají pak možnost volby v tom, jakým způsobem se později rozhodnou žít. Sluneční věří v to, že se rozhodnou pro ten „lepší“ čili jejich způsob. Toto fungování bylo zaštitěno osobností Romana, jenž měl svou vlastní školku, a takto to u nich také fungovalo.

Ke střetu těchto dvou střídajících se systémů dle Slunečných dochází tehdy, když se ranního kruhu účastní i rodiče:

„A nejvíc jsem si všimla, že oni to nejvíc naruší, když u toho jsou rodiče. To berou, že je jiný režim, když tam jsou rodiče, tak to prostě nefunguje většinou. Maminka řekne: „Tak nemusíš.“ Najíždí na ten režim, kterej mají doma, místo aby se drželi toho, co tady jakoby máme my.“

Shanti se kromě neaktivního přístupu rodičů „domškoláků“ z Ostravy ničím jiným u ostatních rodin nezabývala. Spatřovat bych u ní mohla distinkci mezi ní a rodiči, kteří by DV pro své děti chtěli, ale z různých důvodů s ním nezačínají:

„No všichni říkali, že jsem dobrá, že do toho jdu, že by to taky chtěli pro svoje děti, ale že na to nemají koule a takhle. Což fakt jakože čumím, protože já si nemyslím, že to je něco, co by se nedalo zvládnout jakože stylem, že pro svoje dítě udělám všechno. No spousta lidí říkala, že by to chtěli, ale že nemůžou. Samozřejmě pak nastávají výmluvy, proč prostě to nejde.“

Zde již nebylo bráno v potaz, že Shanti k DV přivedl až nesouhlas s covidovými restrikcemi – bez tohoto si není jistá, jestli by s DV začala, ač jej zvažovala již před třemi lety.

Nyní víme, jaké etnoteorie rodiče mají o dětech, o své roli rodiče a jak tyto etnoteorie vztahují na ostatní. V následující kapitole rodiče a děti více propojíme – podíváme se na to, jak by měl podle rodin vypadat jejich vzájemný vztah.

5.3 Povaha vztahu rodič-dítě

Definovat povahu vztahu mezi dětmi a rodiči je pro nás zásadní, neboť v izolovaných popisech etnoteorií o dětech a rodičích jsme v tak velké šíři nemohli spatřit vzájemné interakce, jež jsou pro téma práce jedním ze „základních stavebních kamenů“. Během vzájemných interakcí jsem mohla sledovat, že skutečnost má i jinou podobu, než o ní rodiče vypovídají. Na vztazích mezi dětmi a rodiči jsem mohla také vypořadovat, že jsou založeny na mocenské asymetrii – právě toto je centrální bod této podkapitoly. Prvně však svou pozornost zaměříme na to, jak rodiče chápou svůj vztah s dětmi.

Obě rodiny vnímají svůj vztah s dětmi jako partnerský, kdy hlavními atributy tohoto vztahu je vzájemný respekt a rovnocennost:

„Tam to prostě musí být na partnerském vztahu, tam to prostě nemůže být na tom, že já se teďka absolutně přizpůsobím děcku.“

Vzájemný respekt, tak jak si jej rodiče představují, je však zatím spíše jednou očekávaný ideální stav. V tuto chvíli jsou v procesu učení – bylo to i oběma rodinami reflektováno. U rodiny Slunečné byla spíše zdůrazňována pozice dětí, u rodiny Měsíční se více jednalo i o učení Shanti. Jako vzájemná rovnocennost je považováno i to, když mají rodiče na děti „oprávněné požadavky“¹⁹, které chtějí, aby děti dodržovaly. Nebylo to vnímáno jako žádná asymetrie, neboť i děti mají

¹⁹ Např. to, aby si děti po sobě uklízely.

potřeby, které chtějí, aby jim naplňovali rodiče. Jelikož rodiče toto dle svých slov dělají, je vyžadována ona rovnocennost – to, že i děti budou konat.

Ač pracujeme s ideou rovnocennosti, vzpomeneme-li např. na Foucaulta a vědění jako atribut moci (Foucault, 1999), nebo na fakt, že rodiče jsou těmi, kdo vlastní v rodině materiální zdroje a poskytují je dětem, pak se nám vyjeví, že přes snahu o vztah založený na rovnocennosti, panuje mezi rodiči a dětmi asymetrie.

Ve vztahu mezi dětmi a rodiči existují také pevně dané normy – vyžadované způsoby chování, které stanovili rodiče na základě svých etnoteorií. Lenkou jsou normy považovány i za princip, na kterém se zakládá výchova dětí – výchova tak pro společnost plní normativní, usměrňující funkci (Murphy, 1998, s. 33):

„No, jako vychovávat dítě si představuji to, dát mu pevný mantinely, pokud to je únosný pro to, abychom mohli žít společně v normálním stavu.“

Citace vyznívá asymetricky k aktérství dítěte, dítě má zde roli spíše příjematele než spolutvůrce norem. U Slunečných je to vysvětlováno zejména tím, že děti nejsou určité věci schopny domýšlet, neboť nemají potřebné zkušenosti, proto je na rodičově zodpovědnosti, aby některé zásady stanovil. Tento názor odpovídá výše zmíněnému Foucaultovi, pro kterého vědění znamená schopnost ovlivňovat jednání druhých (1999). V této souvislosti bylo nejčastěji diskutovaným tématem téma zdraví a bezpečí:

„Ale jo, dobrý, jsou věci, o kterých s děckama prostě diskutovat můžeš a jsou věci o kterých prostě diskutovat nemůžeš. Jak třeba jsme se bavili s tou Klárou. Když jde o to, aby mi někde nepromrzla na vycházce, tak to je prostě věc, o které se diskutovat nemůže.“

Zde můžeme vidět, že na základě toho, že Lenka ví, že by Klára mohla na procházce promrznout, což si Klára neuvědomuje, má Lenka právo do její volby zasáhnout a přimět ji tak k chování, které by si sama nezvolila. Vědění tak umožňuje být v nadřazené pozici vůči dítěti.

U Měsíčních se na otázky bezpečí a zdraví pohlíží trochu odlišným způsobem:

„Karoli se chtěla naučit s tavnou pistolí, tak se spálila, až z toho měla puchýř, jo, ale já jsem tu od toho, abych jí podala tu mast na spálení. Já jí nebudu říkat nesahej na to. Každé dítě si to musí projít...“

Shanti se do takovýchto voleb dcer snaží nezasahovat, neboť je toho názoru, že kdyby jim to nedovolila, musely by si tuto situaci prožít znovu, ale silněji. Vnímá jako rozumnější nechávat dcery prožívat to, co momentálně chtějí, neboť se tím do budoucna učí, učí se také nést následky za své činy. U Měsíčních normy zajišťují zejména chod domácnosti, kdy normou např. je, že se vstává a chodí spát kolem osmé hodiny nebo že se po sobě uklízí. Důležitým faktem je však to, že se děti snaží v rámci norem vyjednávat a že často bývají úspěšné:

„Když dohrajeme, Květa se ptá, jestli může něco na chuť: „Jabko vám nakrámím.“ – „Neeee.“ Dále už se nevyjednává. Květa nám jde po chvíli namíchat čaj, během toho se zase ptá na něco na chuť: „Vyber čaj a pak jo,“ odpovídá Shanti.“

Toto jsem více pozorovala u Měsíčních, u Slunečných pak více to, že v rámci norem mají děti možnost volby. Tato volba je však značně omezená onou normou a tím, co je pro rodiče pohodlné, často to bývala i volba mezi extrémny:

„Hold bud' se oblíkneš nebo nemůžeme jít ven.“

...anebo volba jediná:

„Já jsem nikdy neřekla: „Vem tu tyčinku a uklid' ji. Vím, že je tvoje, vem ju a uklid' ju.“ To jsem nikdy neřekla. „Klárko, tady jsi nechala tyčinku a ta tady nemůže zůstat, možností je, že ji dáš do baťohu,“ takhle to říkám.“

Cílem dávání volby je vyvolat u dítěte pocit, že o sobě rozhoduje samo, že je autonomní. Tímto aktérstvím rodiče vnímají, že naplňují jednu z „přirozených“ potřeb dětí. Na poslední citaci můžeme také vidět, že se rodiče

vymezují proti tomu říkat dítěti přímo, co má dělat. Takový způsob komunikace by totiž znamenal, že se rodiče k dítěti chovají jako k nesamostatné bytosti, že dítě řídí, čímž by nebyl naplněn vztah partnerství založený na rovnocennosti. Ze zmíněných příkladů však z mého úhlu pohledu o rovnocenném vztahu mezi rodiči a dětmi nelze mluvit. Mluvíme-li v sociálních vědách o vztazích mezi lidmi, pak často jsou tyto vztahy chápány jako mocenské – v našem případě můžeme mluvit o mocenské asymetrii mezi rodiči a dětmi. Mocenskou asymetrii můžeme chápat jako primární kategorii, do které spadá zmiňovaná asymetrie ve vlastnictví zdrojů, vědění i další.

Již rovnou píše o mocenských vztazích, neboť pro mou práci považuji za vhodný koncept moci takový, jak o něm píše Vlčková, Lojdová a kol. (2015, s. 22–26). Moc chápou jako jev vztahový, kdy moc není vnímána jako vlastnost určité osoby, ale je důsledkem toho, v jaké je člověk pozici k jiným lidem. Sama o sobě by se totiž moc neměla jak uskutečňovat – uskutečňování moci dovoluje až bytí v sociálních vztazích s jinými lidmi. Zároveň však dodávají, že mocí nedisponuje jen člověk, který je danou pozicí nadřazen ostatním, ale že mocí vůči sobě disponují i lidé na pozicích stejných a lidé v pozicích podřízených. Moc je tak pro autory obsažena ve všech vztazích, jaké ve společnosti můžeme najít.

V sociálních vědách je moc běžně chápána jako schopnost ovlivnit chování jiných lidí (Callan, 2018). Tyto definice odpovídají tomu, co jsem zažila v terénu – mocí disponují také děti. Nejen rodiče ovlivňují chování svých dětí, ale také děti ovlivňují chování rodičů. Jako příklad mohu uvést to, když si Karolínka chtěla pustit v pokoji do sluchátek hudbu a Shanti nechtěla, ať má mobil u sebe, ale ať ho donese do obývacího pokoje. Když jí ale Karolínka jen odpověděla: „Nemůžu,“ Shanti jí ho povolila a řekla, ať má opravdu jen hudbu. Shanti Karolínce důvěřovala, že ji poslechne – z toho, že rodiče zakládají svůj vztah s dětmi na důvěře, je pak také důvěra zdrojem moci pro děti. Můžeme to chápat také jako snahu o dobrovolné oslabování své moci, snahu o onu rovnocennost.

Na tomto příkladu se nám tedy projevuje to, že moc neznamena jen cosi negativního, jak často bývá lidmi myšleno, proto je pro mě také zásadní tato definice moci:

„Power is not merely prohibitive it is productive, a lot of the time it “makes us up” rather than grinds us down.“ (Ball, 2013, s. 30)

Moc není jen podřízení se, poslechnutí, ale znamená, že my všichni něčeho můžeme dosáhnout, něco udělat, změnit, je to příležitost. V čem bychom tedy u rodin mohli spatřovat toto produktivní pojetí moci? Právě v tom, že děti mají možnost projevit svůj názor, mají možnost vyjednávat s rodiči, čímž mohou měnit realitu ku svému prospěchu, že dostávají na výběr – ač v rámci norem, i tím se však děti podílí na vytváření žité reality rodiny. Dále pak např. v tom, že si v některých situacích děti dovolily jít do opozice vůči rodičům.

Mocí tedy dle teorie, se kterou pracuji, disponují všichni. Faktem však stále zůstává, že rodič je postaven hierarchicky výše než dítě, a tak může moc uplatňovat v širším rozsahu. Věnovala jsem se těm aspektům asymetrie, jež pramení v tom, že jen rodič disponuje materiálními zdroji a v tom, že ve větší míře než dítě disponuje zdroji vědomostními. Ty se zejména u Slunečných zakládají na tom, že rodiče mají více zkušeností než děti, proto jsou některé situace, jež děti nedomýšlí, oni schopni domyslet a zasáhnout tak ve „prospěch“ dětí. Jak na tento zásah reagují děti, je důsledkem nejen toho, jak je nastavován jejich vztah s rodiči – jak velkou mírou moci momentálně disponují, ale dle mého názoru také toho, v jak velké míře děti vnímají rodiče jako autoritu. Co to ale znamená vnímat někoho jako autoritu? Pracuji vůbec rodiny s pojmem autorita nebo se proti němu vymezují jakožto proti praktice, která je užívána v běžném školství? Na to, jak rodiče konceptualizují autoritu, můžeme nahlédnout nyní.

5. 4 Konceptualizace autority

V této podkapitole si vysvětlíme, jak rodiče pohlížejí na autoritu a jak s tímto pojmem ideově pracují ve svých domovech a v KŠ. Do souvislosti s jejich konceptualizacemi autority si dáme pohledy sociálních věd na autoritu. Tato kapitola bude více teoretická, jak se autorita projevuje během výchovného a vzdělávacího procesu u rodin si představíme až v následující kapitole, která nás již plně zavede do žitého světa rodin.

Nejprve začnu tím, že definuji pojem autorita, abychom získali obecné povědomí o tom, jak je na autoritu v sociálních vědách nejčastěji nahlíženo. Autorita je vnímána jako jedna z forem uskutečňování moci. Fakt, že můžeme mluvit o autoritě je výsledkem toho, že daná aplikace moci je vnímána jako legitimní praktika – na základě různých důvodů je uznávána a přijímána lidmi, na které je orientována.²⁰ Nyní se již přes popsání toho, proti jaké autoritě se rodiny Měsíční a Slunečná vymezují, dostaneme k tomu, jak autoritu konceptualizují.

Jak již bylo zmíněno u konceptualizace školství, škola podle rodin není schopna naplňovat „přirozené“ potřeby dětí, stejně tak učitel toho není schopen. Jelikož tedy učitel potřeby dětem nenaplnuje, musí se uchýlit k praktikám rodiči obzvlášť kritizovaným – „*musí si autoritu vynutit silou*“. Toto odpovídá tzv. donucovací autoritě – jednomu z pěti druhů autority²¹ podle dělení Dennise Wronga (1995). Vysvětlím ji na příkladu učitel-žák, ale platí i ve vztahu rodič-dítě a ve vztazích dalších. Donucovací autorita je založena na tom, že učitel může použít praktiky, které pro dítě představují určitou hrozbu – např. poznámku, ponížení,

²⁰ *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Zdeněk R. Nešpor, 2020 [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana

²¹ Dalšími druhy autority je autorita legitimní, osobností, kompetentní a autorita založená na odměňování (Wrong, 1995).

zákaz, hodnocení (Macleod, MacAllister a Pirrie, 2012, s. 501). Rodiče sem řadí i to, když učitel dává dětem příkazy:

„Nechápu bytostně, proč se někdo staví do tady téhle role, aby měl moc nad někým jiným.“

Autorita je tedy chápána jako uplatňování moci „silnějšího“ nad „slabším“. Oproti teorii, kterou jsem popsala v předcházející podkapitole, je zde moc vnímána jako negativní síla a je připisována jen jedné straně – té v nadřazenější pozici.

Obě rodiny tedy moc vnímají spíše staticky – jako vlastnost osoby na základě jejího postavení ve společnosti. Uplatňování této moci a její přijímání lidmi v „horším“ postavení bylo nazýváno jako uplatňování tzv. umělé autority. Tuto autoritu rodiče nejčastěji vysvětlovali na příkladě učitelů, kteří autoritou disponují na základě toho, že jim přináleží role učitele a pravomoci s touto rolí spojené. Vztah mezi dětmi a učitelem je tedy chápán jako asymetrický na základě nerovnoměrného sociálního postavení těchto aktérů, kdy učitelé mají právo děti „řídít“ a ony mají povinnost poslouchat. Tímto se rodiče vymezují proti tzv. legitimní autoritě, která spočívá v tom, že lidé přizpůsobují své chování tomu, že někoho vnímají jako autoritu na základě jeho sociální role a sdílených norem platících o této roli (Wrong, 1995, s. 50).

Být rodičem ale také znamená zastávat sociální roli a plnit sdílené normy, jež o této roli všeobecně platí. Znamená to tedy, že jako „umělá“ autorita je vnímána i autorita rodičů? Jak bylo rodinami reflektováno, u mnohých ano, oni však svou autoritu u dětí vnímají jako „přirozenou“. Tímto se opět dostáváme k problematickému slovu „přirozený“, nyní si proto ukážeme, jak je „přirozená“ autorita rodinou Slunečnou a Měsíční konstruována na základě jejich etnoteorií.

5.4.1 „Přirozená“ autorita rodiny Slunečné

Rodina Slunečná vnímá „přirozenou“ autoritu jako vzájemný respekt a rovnocennost²² ve vztahu mezi dospělými a dětmi. Toto lze vnímat jako dopad liberálních tendencí ve společnosti, jež se ve vzdělávání projevují v podobě tzv. child-centred vzdělávání. Dochází v něm k většímu zrovnoprávnění dětí – vyrovnávání míry aktérství mezi vzdělavatelem a žákem (Macleod, MacAllister, Pirii, 2012, s. 495-497). Tyto tendence se ve vzdělávání objevují zejména od 60. let 20. století jakožto důsledek celkového poválečného naladění společností s epicentrem zejména v tehdejších západním bloku. U některých směrů dochází k odmítnutí autority, neboť je vnímána jen jako opresivní síla (Pace, Hemmings, 2012, s. 5), jiné se snaží tento pojem naplnit novým obsahem. Dochází k odmítnutí autority jako tzv. top down modelu, kdy autorita proudí jedním směrem – v našem případě by to bylo z učitele na žáka, ale začínají ji chápat jako jev vztahový, více distribuovaný a dynamický (Lea, Philo, Cadman, 2016, s. 23).

Do konceptualizace „přirozené“ autority rodiny Slunečné spadá i to, že se vzájemně nic nevyčítá a nehodnotí – vznášejí se jen již zmiňované „oprávněné požadavky“, které mají tuto podobu:

„Přijdeš ke stolu a chceš si dát třeba polévku a tady je kopec pet shopáků, tam sešity a ty si nemáš kam sednout. Tak řekneš: „Děcka, já se chci najíst a dobře se mi jí na čistém stole. Vy jste skončily svoji práci, děláte něco jinýho, ale zůstaly tady po vás věci.“ A ty teďka nikoho nehodnotíš, nic jim nevyčítáš, ale konstatuješ fakta. Postupně idea je ta, že se přestanete štvát mezi sebou navzájem a dávat si tady tyhle rozkazy a vznikne ta přirozená autorita.“

Tento citát je začátkem Alešovy odpovědi na otázku, jak si s dětmi nastavili to, že má být doma pořádek. Citát je pro mě zajímavý i z toho důvodu, že Aleš nemluví v první osobě, ale ve druhé, kdy zejména poslední věta na mě působí tak,

²² Stejnou měrou jako rodiče tedy „přirozenou“ autoritou mají disponovat i děti.

že se distancuje od toho, že by se v jejich rodině jednalo o proces, kdy se tomuto teprve učí, ale že „přirozenou“ autoritu popisuje jako již naučený způsob chování. Jako „přirozená“ autorita je tedy v této situaci bráno to, že dítě si uvědomí, že pro to, aby respektovalo potřebu rodiče, je vhodné jít a věci po sobě uklidit. Nejlépe však, kdyby k tomuto oznámení rodiče ani nemuseli přistupovat a děti by si věci po sobě uklízely samy ihned. Do „přirozené“ autority Sluneční radí i to, že jsou ve svých požadavcích vytrvalí:

„Nemůžu říct úplně si to vydupat, ale stát si za tím. Nesmíš jakoby povolit, protože oni to poznají, oni přečtou, kde máš slabou stránku.“

Sluneční vnímají, že kdyby tímto způsobem na děti nepůsobili, riskují, že by u nich „přirozenou“ autoritu ztratili, čímž by se jejich vzájemné fungování „rozpadlo“. To by vedlo k tomu, že k dosahování toho, co od dětí chtějí, by museli užívat stejné prostředky jako užívá „umělá“ autorita – dosahovat chtěných cílů na základě své nadřazené pozice – přikazovat, trestat apod. Přesto mám pocit, že ve vztahu rodičů a dětí založeném na rovnocennosti, „přirozené“ autoritě obou stran se nadřazená pozice rodičů neustále vyskytuje. Dosahují svých cílů díky tomu, že nad dětmi mají mocenskou převahu – mohou si dovolit stát si za svým požadavkem, dokud jej dítě nesplní. Dítě si sice taktéž může za svým požadavkem stát, otázkou je, jestli si vyjedná, co chtělo. Co nyní nastíním, jsem od Slunečných nezjistila, nastiňuji proto jen myšlenku, kterou považuji za vhodnou k zamyšlení:

„Když se domluvíme, že půjdou na kopec, tak já tam můžu jít a oni tam opravdu budou, protože prostě vím, že jsme se tak domluvili. A oni ví, že když tam nebudou, tak už tam příště prostě jít nemůžou.“

Platila by taková důslednost i tehdy, když by něco řekli rodiče a pak to nedodrželi? Z mého pohledu bych se zeptala, byli by i rodiče potrestáni?²³

Slunečnými bylo reflektováno taktéž to, že vliv na vnímání jejich osoby jakožto autority má i fakt, jestli se jedná o jejich děti nebo o ty z KŠ. Lenka vnímá, že u dětí z KŠ má autoritu větší vzhledem k tomu, že je pro ně pořád relativně cizí osoba. U svých dětí tedy autoritu vnímá menší z toho důvodu, že je pro ně osobou příliš blízkou, a proto se děti neostýchají více jí odporovat, vyjednávat s ní apod. Toto chápe jako něco obecně platného pro roli matky. Stejně blízká osoba jako matka je ale v rodině i otec, přesto Lenka vidí otcovu autoritu v rodině jako primární:

„Když se podíváš, to když řekne něco táta, tak to taky platí jinak, než když to řekne jenom máma. Tatínek prostě když řekne, tak to platí, protože tatínek je ten, kterej vydělává ty peníze, tatínek je ten, kterej žíví tu rodinu. A ony si to uvědomujou, ty děcka.“

Vybízí se mi otázka, zdali Lenka do názoru dětí na otce příliš nepromítla svou pozici, kdy její plat není ten, který by rodinu zvládl zabezpečit – děti, ale i Lenka jsou v určité míře závislé na Alešovi. Což však rodiny, ve kterých otec a matka mají obdobný plat, byli by oba vnímáni jako stejná autorita? Autoritu otce Lenka několikrát použila i na podporu své autority, kdy např. Matějovi, když nepracoval, řekla, že je zvědavá, co řekne tatínkovi, až se večer bude ptát, co vše zvládl do školy. Toto lze vnímat také jako jakýsi donucovací prostředek, odvoláváním se na autoritu otce Lenka chvilkově přiměla Matěje k většímu výkonu.

Tímto jsem vyčerpala vše, co jsem chtěla napsat o konceptualizaci autority rodiny Slunečné. Můj předpoklad, že by už slovo autorita mohli ve svém výchovně-vzdělávacím procesu odmítat jakožto jeden ze způsobů vymezování se vůči klasickému školství, se zcela nepotvrdil. Rodiče s pojmem autorita pracují, dochází u nich ale k dichotomii autority – rozlišují autoritu, jež užívají oni a jež je

²³ Toto by však rodinou nebylo vnímána jako trest, neboť takovéto činy konceptualizují jiným způsobem – představíme si ho v následující kapitole.

užívána ve školství. „Přirozená“ autorita rodiny Slunečné je založena na tom, že rodina prosazuje myšlenku rovnocenného sdílení autority mezi dospělými a dětmi. Přesto však na výše popsaném bylo poukázáno, že ve vztahu mezi rodiči a dětmi existuje asymetrie v prosazování autority. Nyní již nastala chvíle, abychom se podívali, jak je „přirozená“ autorita konstruována rodinou Měsíční.

5.4.2 „Přirozená“ autorita rodiny Měsíční

Shanti chápe „přirozenou“ autoritu spíše jako charisma dané osoby, které když z člověka vyzařuje, projevuje se tím, že lidé tuto osobu rádi poslouchají v tom, co po nich žádá:

„A ta [lektorka kroužku] má přirozenou autoritu, ona něco řekne a to děcko ju poslechne. Nemusí zvyšovat hlas, nemusí nic. Ona řekne: „Hele Peťo, běž, uklid’ to.“ To i já jsem z ní cítila, že ty děcka ju milujou. Tak to jo, to se mi líbí, to mám ráda.“

Tomuto citátu odpovídá tzv. osobnostní autorita (Wrong, 1995, s. 60-61). Pramení z toho, že jiným lidem jsou sympatické vlastnosti, osobnost někoho jiného. Z tohoto důvodu pak lidé onu osobu chtějí svou poslušností vůči jejím požadavkům spíše potěšit, udělat jí radost – toto aktérství je zbaveno vědomí, že by se člověk osobě podřizoval, že by nad ním byla uplatňována moc. Tato autorita společně s autoritou kompetentní²⁴ jsou považovány za klíčové charakteristiky, jež se primárně podílejí na tom, že vzdělávací proces dětí je efektivní – vede k nabývání znalostí tím způsobem, že samy děti o vzdělávání jeví zájem (Macleod, MacAllister a Pirrie, 2012, s. 500, 502-504).

Weber (1997, s. 136-138) však podotýká, že taková autorita je ze všech nejlabilnější, neboť její legitimita se odvozuje jen od ní samé, a ne z něčeho stabilnějšího, za což považuje tradici nebo byrokracii. Tyto výtvořiny lidské činnosti

²⁴ Kompetentní autorita se zakládá zejména na vnímání člověka jako profesionála ve svém oboru – na víře v jeho znalosti a dovednosti (Wrong, 1995, s. 53).

totiž dlouhodobým opakováním v průběhu let získávají tzv. objektivní povahu – postupem času je lidé začínají vnímat jako nezávislé na jejich vůli. Do těchto struktur se totiž lidé už rodí, nepodílí se na jejich vytváření, a proto je vnímají jako dané. Na člověka pak působí vnější donucovací silou, jsou vymáhány sankcemi (Berger, Luckman, 1999). Toto se netýká autority pramenící v charismatu – ta musí neustále potvrzovat sebe samu svými činy, aby si autoritu udržela – neplatí u ní, že se jednou ustaví a pak je relativně stálá (Weber, 1997, s. 138).

Shantino vnímání „přirozené“ autority ale působí statictější než vnímání autority Slunečných. Ti kladou důraz na vztahový charakter autority, její sdílení, zatímco Shanti „přirozenou“ autoritu vnímá jako vlastnost osoby. Během rozhovorů o ní také mluvila jen v souvislosti s dospělými, kteří ji uplácí na děti. Došlo u ní ale k vymezení se vůči slovu autorita, kdy tento pojem nahradila spojením „přirozený talent vést děti“. Svou pozici u Květy a Karolínky nevnímá jako pozici založenou na autoritě, jelikož si „nehraje“ na někoho, kdo dává příkazy a vyžaduje jejich dodržování. Tento přístup podporuje i tento citát:

„Jasně, někdy prostě musí poslechnout, když řeknu, že kladívko bude bydlet tam ale ony ho maj věčně v pokoji, tak jaká to je autorita. Hlavně se o to ani nesnažím mít nějakou autoritu.“

Shanti připouští, že existují situace, ve kterých příkazy dává, v citaci ale zároveň popírá, že by tento akt, znamenal, že má u dcer autoritu. To by se projevilo tím, že ji poslouchají. Nechce být striktní, a tak si svou autoritu nevynucuje. V situacích, jež jsou ale zásadnější, takto koná – např. tehdy, když by měla dcery nechat delší dobu doma samotné. Záleží tedy na rodičově pohledu na to, v jakých situacích si může dovolit svou pozici autority oslabit, přenechat ji dětem, a v jakých situacích to možné není. Tato asymetrie se dá vyložit jako odraz rodičovy odpovědnosti za děti.

V tuto chvíli jsme se dostali nejen na konec této podkapitoly, ale i celé kapitoly, jež se věnovala rodičovským etnoteoriím. Tento koncept postihuje obrovské pole témat, proto jsem do své práce zařadila jen ta témata, která považuji za nejdůležitější pro pochopení toho, co (kromě vnímání školského systému) přispívá ke konkrétní podobě DV obou rodin. Popis etnoteorií nám tedy usnadní orientaci v následujících kapitolách, jež se mnohem více zaměřují na samotný průběh vzdělávacího a výchovného procesu v rodinách.

6 VZDĚLÁVACÍ A VÝCHOVNÝ PROCES

Již jsme si přiblížili názorovou rovinu rodin na školský systém, společnost, děti, sebe a svůj vzájemný vztah s dětmi a na konceptualizaci autority. Dalo nám to rámec pro to, abychom se nyní mohli orientovat v tom, proč dny v KŠ a u Měsíčních doma mají podobu, jakou mají. Nyní se tedy přesouváme k tomu, jak prakticky může vypadat proces vzdělávání u rodin „homeschoolerů“²⁵. Začátek této kapitoly je ale nejprve zaměřen na výše zmiňované téma vymezení se obou matek vůči roli učitelky během vzdělávacího procesu dětí. Pochopit, jak se matky během vzdělávání cítí a jak svou roli vnímají, je totiž dalším klíčem k porozumění tomu, proč se dny v KŠ a u Měsíčních výrazně odlišují.

6.1 Vymezení se vůči roli učitelky

U obou matek lze pozorovat silnou distinkci vůči tomu, že by při DV měly plnit roli učitelky. Znamenalo by to totiž napodobování praktik školského systému, se kterými nesouhlasí. Obzvlášť pak dochází k vymezení se vůči legitimní autoritě, která se se statutem učitelky pojí:

„Viš, jakože já si tady nehraju na nějakou autoritu, kterou si tady vydupávám, jakože já jsem teď paní učitelka.“

Jak již bylo zmíněno v kapitole o etnoteoriích rodičů, obě matky svou roli vnímají jako roli průvodkyně, která dětem napomáhá v tom, co se chtějí dovědět. Vzdělávací proces by si podle zásad rodin měly řídit děti samy. Možnost, že by se do rolí matek jakožto průvodkyň prolínala i role učitelek, byla popřena. Ve fungování KŠ však vnímám tenkou hranici mezi rolí pomocnice a učitelky. Kladu si otázku, jak moc by se děti chtěly věnovat např. matematice nebo českému jazyku, kdyby si své vzdělávání řídily čistě samy, kdyby KŠ nefungovala tímto způsobem:

²⁵ Homeschooler je anglické označení pro dítě vzdělávající se v domácím prostředí.

„Spíš chci, když už teda máme vyhrazený prostor na učení, abysme do té školy něco udělali, aby si zvykli na to, že přeci tady je nějaká odpovědnost k tomu něco zvládnout.“

Touto optikou mi přijde i učitelka nápomocná v tom, co se děti chtějí, resp. musejí dovědět. Vidím zde tedy i v roli Lenky jako pomocnice parciální reprodukci klasického školství. Je ale opět potřeba dodat, že toto fungování KŠ ovlivňuje to, že rodina chápe DV téměř jako přenesení školy domů, protože „systém“ vytváří tlak na výkon a znalosti dětí i během DV. Toto pak vnímá Lenka i jako tlak na svou osobu jakožto osobu zodpovědnou za vzdělávání dětí, přestože takto se považuje jen u svých dětí. Tuto skutečnost vnímá i jako mírný rolový konflikt:

„Tato pozice je pro mě prostě obtížnější. Když mám být jakoby ten člověk, kterej má být nápomocný a někam je vést, a ještě jsem jakoby v roli toho rodiče, který by je měl jakoby uchlácholit. No tak ono to je... Trošku se to tam liská, no.“

V rámci ostatních dětí ale bylo několikrát poukázáno, že tlak na Lenku vytváří očekávání rodičů ohledně výkonu a pokroku jejich dětí:

„A to není o tom, že jsme neudělali o stránku navíc v sešitě, o tom to prostě není. Tam jsme momentálně naplnili úplně jinou potřebu, ale to třeba ta maminka... Třeba ona to nechápe.“

Shanti naopak nepocituje, že by byl na ni vyvíjen nátlak školským systémem na to, aby předala svým dcerám nutné kvantum znalostí, nepocituje pak ani rolový konflikt mezi osobou pomocnice a matky. Fakt, že dcery občas něco naučí, pro ni znamená přirozenost, kterou v sobě nese role rodiče. Role pomocnice je tedy integrovaná do role matky. Na téma rolových konfliktů a zvládnání emocí během homeschoolingu vedla výzkum Jenifer Lois (2006). Zaměřila se na to, co se děje, když někteří rodiče neintegrují roli učitele do role rodiče, ale vnímají ji jako roli oddělenou. Podle výzkumu pak dochází k tomu, že si rodiče vytváří obdobné

praktiky jako ve škole, což má za následek emoční vypětí rodičů často vedoucí k syndromu vyhoření a nechutí dětí k vzdělávání.

Tlak na plnění určité kvantity cvičení v učebnicích a pracovních sešitech v sobě ale skrývá i způsob, jak během vzdělávacího procesu u Slunečných udržovat pořádek. Tím, že děti plnily úkoly, se snižovala intenzita hluku, která ve chvílích, kdy více dětí nepracovalo, bývala poněkud vysoká. Děti, jež se učivu věnovaly, pak reagovaly na toto nepříznivé pracovní klima stížnostmi anebo ve svém pracovním tempu také polevily. V tuto chvíli jsme se již posunuli k praktickému fungování DV, a tak v tom v následujících podkapitolách budeme pokračovat. Nejprve bude vzdělávací proces popsán z hlediska organizace času a prostoru, následovat bude empiričtější popis konkrétních činností. Toto rozdělení považuji za přehlednější.

6.2 Organizační podoba vzdělávání

Vzdělávací proces v KŠ má daný rámec, který se dodržuje – není však zcela pevný, přizpůsobuje se neobvyklému programu²⁶ nebo hram – je vyjednáván mezi Lenkou a dětmi. Nevjednává se však nic závratného – prodlužuje se např. doba hraní o 10 minut. Obecně platí, že se na věcech do školy pracuje do oběda, několikrát tak během mého pobývání v KŠ došlo k omezování dětí z důvodů časové tísně:

„Lenka ještě počítá s Boříkem, říká mu: „Já budu psát, ať to nám to jde rychlejš.“

Toto nastavení má vysvětlení v tom, že na oběd se k dětem přidávají děti ze školky, pak už zůstávají všechny děti spolu. Je tomu tak, protože průvodkyně dětí z mateřské školy je z nedostatku financí placena jen dopoledne. Lenka se proto snaží děti vést k tomu, aby úkoly splnily během doby, kdy je na to vyhrazen čas. Platí to i u jejich dětí, jelikož plnění školních povinností mimo rámec KŠ je vnímáno jako nerespektování potřeb rodičů, jejich omezování:

²⁶ Jednou jsme např. navštívili místo dopoledního vyučování krmelec.

„Mohl bys to dodělat? Protože mně se nechce pracovat odpoledne.“

„Hele, já jsem taky unavená, takže musí respektovat, že jsem unavená, že já mám taky nárok na ten odpočinek. To se jako nedá nic dělat, to prostě...“

U Měsíčních časový rámeček vzdělávání dán není, Květa s Karolínkou se vzdělávají tehdy, když mají potřebu. Aby nedošlo k nepochopení, raději připomenou, že to neznamena, že by se jindy neučily. Děti se např. učí tehdy, když vaří.²⁷ U obou rodin dochází k difuzi vzdělávacího procesu, což znamená, že vzdělávání není přesně ohraničeno – mohli bychom říci klasickými učebnicemi, ale je obsaženo také v celé škále jiných aktivit. (Tsoukala, 2017). Pořád tedy pracujeme s tzv. village learning model, který v podstatě říká, že děti se učí za všech situací kdykoliv a kdekoliv. U Měsíčních to platí i v rámci vzdělávání s učebnicemi a pracovními sešity, holky pracují tam, kde to zrovna „pocitově cítí“:

„Jednu dobu mi Karolínka četla jenom tak, že byla zavěšená houpačkou hlavou dolů. Na houpačce hlavou dolů. Jinak nechtěla číst, tak jsem ji tak nechala, že.“

V KŠ naopak dochází k diferenciaci prostoru na základě dohody s dětmi:

„Mělo by to tak být, takže děcka mají na hraní prostor venku a v maringotce a tady je to čistě jenom prostor na učení.“

Děti se učí přímo v domě Slunečných a už užitý podmiňovací způsob naznačuje, že tato diferenciacie není plně funkční, dochází k prolínání prostorů. Týká se to hlavně dětí Slunečných, které mají ve vedlejší místnosti dětský pokoj:

„Matýsku, jdi s tím tankem do háje, tady je prostor na učení.“

Z citace můžeme vidět, že prostor je po nedodržení jeho obsahu striktně vyjednáán. Rodina si toto nekomfortní řešení uvědomuje, proto v budoucnu plánuje

²⁷ Tím je myšleno učení se vařit konkrétní recepty – což vede k učení se samostatnosti, i učení se matematice, kdy se pracuje s jednotkami váhy, jejich převody...

postavit přístavek, který už by byl prostorem zcela odděleným, prostorem jen na učení. Fakt, že se vzdělávání odehrává přímo v domově Slunečných, způsobuje také to, že je tento prostor i prostorem nerovnosti mezi dětmi:

„Naše děcka jsou zase takový, že se moc cítí být v kramflecích, protože jsou ve svém. A to je taky cítit prostě. Zas by to vypadalo jinak, kdybychom tu komunitu měli někde úplně mimo naše prostředí, ale na to nemáme finance, že. Tam by byli všichni na úplně stejné úrovni.“²⁸

Konkrétním místem pro učení je jídelní stůl, což má dopad na podobu vzdělávacího procesu. Mohla jsem pozorovat, že se tím tvoří prostor, který je více dialogický, flexibilní (Tsoukala, 2017). Děti často pozorovaly, co dělají ty ostatní, vzájemně spolupracovaly, ale i vyrušovaly. Téma, na kterém pracovalo jedno dítě, bývalo převedeno na diskuzi mezi všechny. Tento otevřenější prostor vůči dětské aktivitě je jeden z aspektů zmiňovaného child-centred vzdělávání (Tsoukala, 2017, s. 4-9). To, že je ale prostor pro dopolední vzdělávání zhuštěn do jednoho bodu, přináší na druhou stranu do procesu vzdělávání možnost snadného dozoru nad dětmi – snadnou možnost regulovat jejich chování.

V této podkapitole jsme si představili, jaký prostorový a časový rámec je nastaven ve vzdělávacím procesu KŠ a Měsíčních. Za neméně důležité považuji vědět, proč tak tomu je – podoba vzdělávání dětí je ovlivněna tím, že každá z matek vnímá zcela jinak tlak školského systému na znalosti dětí, kdy u Lenky se navíc přidává i vnímání tlaku rodičů dětí z KŠ. Nyní se můžeme podívat, co vše se odehrává v rámci takto vymezeného času a prostoru pro vzdělávání, během všedního dne u rodin doma vzdělávajících. Pro lepší demonstraci a také pro to,

²⁸ Nerovnost mezi dětmi se dala nejnápadněji pozorovat při hraní si s hračkami – konkrétně při otázce půjčování hraček, kdy některé své oblíbené hračky děti Slunečných ostatním nepůjčovaly.

abych si psaní usnadnila, jsem spojila různé části z mých návštěv u rodin do jednoho dne. Zvlášť popisuji takový den v KŠ a zvlášť u Měsíčních.

6.3 Běžný den v KŠ

Je kolem půl desáté, všechny děti se již shromáždily, a tak jsme svoláni na ranní kruh. Říkáme si básničku a vzájemně se zdravíme. Po ranním kruhu máme chvíli na hraní, jdeme si s pár dětmi hrát do maringotky, ostatní míří na písek. Někdy je řečeno, kolik ona chvíle přesně znamená minut, jindy nic řečeno není a děti přichází postupně ke stolu samy. Z aktovek si vybírají, čemu se budou věnovat. Obecně je snahou KŠ, aby děti byly samostatné, aby si samy řídily svůj vzdělávací proces – sem spadá např. i určování přestávek. Toto ale zcela neplatí, u Lenky se objevuje tendence řídit čas a činnosti dětí:

Bořík čte s Lenkou, říká mu: *„Ještě jeden řádek a přestávka.“* Julinka má nachystanou angličtinu: *„Hmm... Barunka ji s Tebou bude dělat a já ti vymyslím příklady do matiky.“* Hledá je na mobilu. *„Julinko, mám to nachystané.“* Nejde, a tak to Lenka opakuje. *„Boříku, pojď na ten další řádek.“* Bořík přichází z dětského pokoje, čtou spolu a po zvládnutí cvičení mu Lenka říká: *„Tak, teď si dej sváču, pak uděláme toto, k tomu potřebujeme pastelky.“* Když Vojta v rámci cvičení něco vybarvuje, používá k tomu tužku: *„Máš to hrozně smutný, vezmi si pastelku.“* Po tomto stříhal z papíru geometrické tvary, Slávek se na něj dívá a radí mu, když ale Lenka odchází od Matěje, kterému kontrolovala cvičení, Slávek si toho všimá, rychle bere pero a začíná se věnovat svému cvičení.

Slávkova pohotová reakce působila, jako by se chtěl vyhnout Lenčinu možnému napomenutí za to, že se nevěnuje své práci. Vzdělávací proces je však nejvýrazněji řízen Matějovi, neboť se snadno nechá rozptýlit, nejvíce také s Lenkou vyjednává – projevuje největší nezájem o učivo:

„No, s Matějem to je teďka takový složitý... On je prostě z té školy... Takovej... Jak bych to řekla... Takovej narušenej prostě.“

Matějův nezájem je chápán jako důsledek toho, že absolvoval půl roku v klasické škole a že po přestupu na DV mu nebyla dána možnost se plně vrátit k „přirozenému“ způsobu učení. Matěj je pořád vázán na školní osnovy, které jako způsob „přirozeného“ učení nejsou považovány, což dle rodičů vyvolává jeho nechuť k učivu. Způsob vzdělávání ve „třídě“ a podle učebnic bychom mohli označit jako opak „přirozeného“ učení, jako učení dekontextualizované, neboť se odehrává ve vyhrazeném prostoru s vyhrazenými lidmi – v umělém prostředí (Lancy, Bock a Gaskinks, 2010). Zasaňování státu do řízení DV pro rodiče často znamená i vytváření konfliktů mezi nimi a Matějem – mezi odpovědností k požadavkům a touhou po větší svobodě:

„Matěji, dělej, já potřebuju pracovat dál. Máš to hotový?“ Má vytočenou hlavu mimo sešit. *„Mami, pojd' mi pomoct.“* Lenka jde k němu, hlavu má pořád vytočenou: *„Dobře, nechceš pracovat,“* říká to tvrdým a lhostejným hlasem, jde k Boříkovi. Matěj vyhrkává: *„Chci pracovat. Maminko, pojd' mi pomoct. Já nevím, jak dál“* – *„Já tě varuju, Matěji.“* – *„Ale já nevím.“* – *„Tak se snaž. Co je na tom nepochopitelnýho?“* Matěj si skládá hlavu do náruče a začíná plakat. *„Jestli ti dnes bude volat kámoš, ani mu to nemusíš zvedat.“*

Na ukázce lze pozorovat další příklad omezování dětí z důvodů časové tísně a i to, že mou optikou Lenka použila trest, praktiku donucovací autority.²⁹ Kolem dvanácté hodiny pak Lenka rozdává oběd, po obědě se čte pohádka. Odpoledne je pak prostorem her, děti si hrají jak venku, tak uvnitř, chodí se na procházku, kluci staví bunkr, byli jsme sáňkovat... Kolem půl čtvrté si děti uklízí, s čím si hrály, rodiče si pro ně přijíždějí kolem čtvrté hodiny.

²⁹ Zde musím podotknout, že jako trest se ukončení konfliktu mezi Lenkou a Matějem jeví jen mně, Lenka mi tuto situaci vysvětlila jinak. K tomuto tématu se ještě dostaneme později.

6.4 Běžný den u Měsíčních

Naše ráno začíná bylinkovým čajem a povídáním, jak se máme. Holky si střídavě hrají v pokoji nebo jsou s námi v obýváku. Shanti se ptá, jakou zábavu si dnes vybereme. Dalo by se to nazvat jako vzdělávací část dne Měsíčních. Takto mi Shanti odpověděla po dotazu, jestli je běžně tak aktivní a ptá se dcer, co chtějí dělat, jestli si společně něco zahrajeme... nebo jestli to je z toho důvodu, abych viděla, jak společně fungují:

„Ptám se jich takhle normálně... Teda je pravda, že když tu jsi, tak je to trochu víc, protože jindy odbíhám kvůli práci k počítači, tak mají víc volna... Ale vesměs vždycky dopoledne to tak máme. Odpoledne je nechávám, ať si dělají, úplně co chtějí. Vyjma teda čučení do počítače, telefonů a tabletů, to mají v omezeném množství.“

Většinou jsme totiž hrály hry, co i něco rozvíjely³⁰ – např. hru Tajemství těla, kdy principem hry je kladení otázek z kartiček, které se týkají biologie lidského těla, hru Farmář, v níž se procvičuje matematika a strategické myšlení a dále např. BrainBox, jenž je zaměřen na paměť. Můžeme to označit jako tzv. playful learning (Kangas, Siklander a kol., 2017, s. 275). Článek, ze kterého jsem tento koncept čerpala, je zaměřen na školské prostředí a zabývá zkoumáním změn ve spokojenosti dětí v souvislosti se zavedením playful learning do vyučování. Tento způsob vzdělávání je také ten, který byl doporučován zaběhlými matkami v již zmiňovaném článku ohledně rolových konfliktů a zvládnutí emocí během homeschoolingu (Lois, 2006). Ač se to může zdát jako paradox, matky vyzorovaly, že jejich děti se ve hravém prostředí učí efektivněji.

I u Shanti lze tedy vnímat tendenci k organizování činností dcer, je však mnohem nenápadněji, jemněji naznačena – otázkou, návrhem činnosti nebo např.

³⁰ Když si např. Karolínka donesla kinetický písek, zeptala se Shanti, jestli si nechceme zahrát společenskou hru.

takovýmto druhem oznámení, které pronášela, když se zrovna nedělo nic, co by mělo větší vzdělávací charakter³¹:

„Já myslela, že budem něco provádět.“

Někdy to vedlo k tomu, že holky vymyslely hru, jindy odpověděly, že nechtějí, anebo nereagovaly. Shanti se nesnažila o přemlouvání, po chvíli se např. jen znovu zeptala. Co se týče dotazu: *„Co se, holky, dnes budeme učit?“*, ten mám v terénním deníku zaznamenaný jen jeden. Když Květa odpověděla: *„Nic,“* a po dotazu: *„Jak to,“* odpověděla, že nechce, bylo to respektováno a dále se o učení nevyjednávalo.

Oběd býval mezi dvanáctou a jednou hodinou a když některá z holek jíst nechtěla, nemusela, nemohla ale jíst nic jiného. Zde můžeme pozorovat důsledky mocenské asymetrie založené na vlastnictví zdrojů dle toho, co již bylo popsáno výše. Po obědě jsme si opět hrály, holky už ale bývaly více v pokoji, tento čas jsme využívaly k rozhovorům. Domů jsem odjížděla před čtvrtou hodinou.

Jako často diskutované a řešené téma bylo během mých návštěv téma konfliktů. Z tohoto důvodu konfliktům věnují následující podkapitulu.

6.5 Konflikty

V antropologii je na konflikt pohlíženo jako na kulturní univerzálii, neboť nebylo dokázáno, že by se konflikty v nějaké společnosti nevyskytovaly. Užší definice konfliktu se různí napříč perspektivami, jež badatelé zastávají, a napříč tím, jakému konkrétnímu tématu se v rámci konfliktů věnují (Sluka, 1992, s. 19-20). Sluka úžeji o konfliktu píše jako o institucionalizované sociální interakci, jež je kulturně definována. Konflikt je tedy vztahové povahy – nevzniká ale jen ve vztahu mezi lidmi, vzniká i v našem vztahu k normám, hodnotám či např. v našem vztahu k sobě samým (1992, s. 24). Já se v rámci pobývání v terénu

³¹ Např. pouštění si hudby, již zmíněný kinetický písek či pouštění si kuličky po svinovacím metru.

zaměřila na to, proč konflikty u Slunečných a Měsíčních vznikají, jak jsou řešeny a jakou mírou aktérství v nich vystupují děti, Lenka a Shanti. Nyní si tato témata postupně představíme.

6.5.1 Příčiny konfliktů

„Setkáváme se s konfliktama každé den. Děcka jsou prostě z různých prostředí, a ještě na ně nemáme úplně takový vliv, ještě to není úplně pod kontrolou. Jakože nemají to ještě zažitý, jak to tady chodí.“

U Slunečných je toto vnímáno jako jedna z hlavních příčin konfliktů. Konflikty tedy vznikají zejména na základě toho, že jsou děti z KŠ socializovány do jiných norem a hodnot, než uznávají Sluneční. Tento druh konfliktů vznikal primárně mezi Lenkou a dětmi, zaregistrovala jsem ho ale i mezi dětmi. Podmínkou pro to, aby konflikty v této oblasti byly minimalizovány, je, aby se děti staly konformní s etnoteoriemi Slunečných. Jak je toho dosahováno bude popsáno později. Tento typ konfliktů se u Měsíčních přirozeně nevyskytoval.

Etnoteorie Slunečných jsou často převedeny do pravidel, jejich porušení je tedy další příčinou konfliktů. I u Měsíčních vznikají konflikty na základě tohoto principu. Na těchto dvou příčinách konfliktů můžeme pozorovat jednu společnou vlastnost. Je jí fakt, že v těchto situacích jsou aktéry, kvůli nimž konflikty vznikají, děti a jejich nepatřičné chování. Přímým aktérstvím³² se rodiče na konfliktech podílejí v poslední kategorii, kterou jsem z nasbíraných dat vytvořila. Jsou to konflikty, jež vznikají, když každá strana chce něco jiného, anebo z důvodu vzájemného nepochopení se. Mezi dětmi tyto konflikty nejčastěji nastávaly během her a u otázky půjčování věcí. Mezi Lenkou a dětmi tyto konflikty byly nejčastější s

³² Jako nepřímé aktérství rodičů považuji to, že jsou těmi, kdo etnoteorie a případně i pravidla nastavují a vyžadují jejich dodržování, což dle výše popsaného ke konfliktům vede.

jejími dětmi, neboť ty se více než ostatní snažily prosadit svůj požadavek, odporovat.

6.5.2 Způsoby řešení konfliktů

Během konfliktů mezi dětmi je obecnou snahou obou matek nezasahovat, nechat děti, aby si konflikty vyřešily samy. Takto např. vypadá můj zápis z terénního deníku z konfliktu mezi Květou a Karolínkou:

„Holky na sebe začaly útočit – Karolínka Květu hodně tahala za vlasy, ona jí to různě oplácěla. Docela jsem byla poděšená. Shanti reagovala takto: „Tady vidíš ukázkou sesterské lásky v přímém přenosu.“ A po chvíli dodala, že se snaží nezasahovat, ale že ne vždy to jde.“

V některých situacích se tedy Shanti, ale i Lenka do konfliktů mezi dětmi zapojují. Situace to byly značně různorodé, v KŠ ale Lenka často do konfliktu vstupovala tehdy, když ho děti řešily způsobem, jenž nepovažovala za adekvátní:

„Snažím se víceméně, aby si ty děcka ten problém vykomunikovaly samy, ale je vidět, že ony to třeba neumí – že se k sobě třeba chovají hrubě. Takže je i jakoby navádím na to, jak by to měly vyřešit, ten konflikt – jakože ne vyřešit konflikt, ale on třeba: „Kláro, nekopej mě.“ Tak říkám, co kdybys řekl, že do mě kopeš a mě to fakt bolí.“

V tomto případě bychom Lenku mohli považovat za mediátora konfliktu. Obdobně do některých konfliktů mezi dcerami zasahovala i Shanti:

„Po skončení hry zase mezi holkami dochází ke konfliktu: „Karoli, ty ses dnes špatně vyspala.“ – „Ne.“ – „Tak co se děje?“ Karolínka neodpovídá.“

V situacích, kdy v konfliktu byly menší děti, pak často Lenka řešení konfliktů přebírala. U obou matek se objevovala i tendence zasahovat do voleb dětí ve snaze konfliktu předejít. Klárka např. chtěla jít do dětského pokoje, kde si hrála Andělka a Jůlinka, Lenka jí ale řekla, ať zůstane venku. Mně dodala, že by tam holky rušila. Shanti zase připomněla Karolínce jejich pravidlo s Květou ohledně závěsného

kruhu. Karolínka na něj začínala lézt, a tak jí Shanti řekla, že si ho pověsila Květa, ať jí na něj neleze.

V tuto chvíli jsme si popsali způsoby řešení konfliktů zejména z hlediska aktérství. Cílem obou matek je distancování se od konfliktů probíhajících mezi dětmi. Toto je opět odrazem jejich etnoteorií, kdy chtějí z dětí učinit samostatné bytosti nezávislé na tom, že se o jejich problémy bude starat někdo jiný. Vnímám to také jako způsob, jak uznávat rovnocennost dětí s dospělými, neboť věří, že děti jsou konflikty schopné řešit samy. Obě matky ale připouští, že své pozice využívají i k zásahům do konfliktů, v tuto chvíli se u nich proto jedná spíše o vědomou snahu o distancování se. Řešení konfliktů má ale i konkrétní podoby, představíme si je v následujících odstavcích.

Konflikty se řešily např. hlasováním, hledáním „zlaté střední cesty“ – spíše kompromisu, někdy i konsenzu, výměnou názorů, kdy jeden ustoupí:

„Chvíli probíhá výměna názorů a pak Lenka říká trochu naštvaně: „Jak chceš. Já si to vezmu, ale až po mně budeš něco chtít, taky budu takhle ochotná.“ Bere kýbl do ruky a jde. Matěj své chování v okamžiku bere zpět, říká hodným hláskem, že jí sáně půjčí.“

Na tomto příkladě můžeme pozorovat vztahovost moci, její pohyblivý charakter – ač Lenka svou mocenskou pozici byla ochotna dočasně oslabit tím, že Matějovi ustoupila, nezapomněla dodat, že při nejbližší příležitosti si ji „vezme“ zpět. Svou moc tak v závěru oslabila jen na pár vteřin, neboť odvolávání se na rovnocennost přivedlo Matěje k poslušnosti. Konflikty jsou pak dále řešeny vzájemným vyřikáním či ve vyhocenější podobě vyřikáním, kterému předchází křik:

„Samozřejmě na ně občas taky křičím, prasknou mi nervy, taky to občas u nás vypadá docela hardcore. Až si říkám, že na nás sousedi pošlou sociálku (smích). Ale vždycky to je výbuch a potom si sedneme a povídáme si o tom.“

Toto bylo bráno jen jako dočasný stav, kdy Shanti očekává, že se společně s dcerami naučí i ve vypjatějších situacích komunikovat bez křiku. Ač se obě rodiny proti trestům zásadně vymezují, konflikty měly několikrát i takovýto důsledek – alespoň mým úhlem pohledu. Prvně se ale ještě zaměříme na jeden obzvlášť efektivní způsob, jak konflikty řešit, a zároveň i předcházet jejich opakování – na pravidla. Pravidla znamenají však mnohem víc.

6.6 Pravidla

Jsou-li ve společnosti nastaveny normy, jejichž dodržování je nutně vyžadováno, pak také musí být zajištěno, že jednotlivci k dodržování norem budou motivováni. Tuto úlohu často naplňují právě pravidla. Pravidla jsou považována za jednu z nezbytností zajišťujících fungování lidských skupin, zajišťujících sociální řád. Pro mou práci považuji za dostačující definovat sociální řád jen stručně – jakožto uspořádané sociální jednání v rámci určitého sociálního celku.³³ Pravidla zase můžeme definovat jako specifické předpisy či zákazy jednání pro konkrétní situace. V těchto předpisech by měla panovat alespoň určitá míra konsenzu napříč skupinou. To je totiž předpokladem pro to, aby lidé pravidla chtěli dodržovat. Klíčem k jejich dodržování je však to, že tím jednotlivci něco získávají, zatímco při jejich nedodržení naopak ztrácejí – bývají sankcionováni (Bilmes, 1976, s. 44-46, 54, Yaqing, 2011, s. 120). V následujících podkapitolách se zaměřím na to, jaký smysl mají v rodinách pravidla, jak jsou tvořena a jak jsou konceptualizovány sankce. Zaměřím se opět na aktérství Lenky, Shanti a dětí při vytváření pravidel, neboť to je oblast, kde se projevuje mocenská asymetrie. Uvidíme, že pravidla mají procesuální povahu. Ukážeme si také, že pravidla slouží jako efektivní způsob přenášení autority z Lenky na děti.

³³ *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Zdeněk R. Nešpor, 2020 [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana

6.6.1 Smysl pravidel

V KŠ pravidla tvoří základ jejího fungování, bez kterých by se dle slov Lenky neobešli. Plní totiž řadu funkcí, jež budou představeny posléze. Nyní chci ještě dodat, že Shanti vztáhla pravidla i na základ fungování celé společnosti, proti tomuto nastavení se však vymezila. Byla by raději za společnost, která by fungovala tímto způsobem:

„Ted' mě napadla ta věta krásná: „Čím více pravidel a zákonů, tím zkaženější společnost.“ Já si myslím, že by bylo fajn, kdyby lidi byli na takové úrovni vědomí, že by nepotřebovali žádné zákony, žádná pevně daná pravidla a takhle, že by to fakt dělali jenom... Dělali věci čestně, pravdivě a takhle, tak by tady nemusely být žádná pravidla a zákony jako jo.“

Shanti vnímá pravidla spíše z negativního hlediska, s něčím takovým jsem se u Lenky nesešla – u ní jsem vnímala pohled na pravidla jakožto na efektivní způsob, jak dosahovat přijatelné fungování KŠ – pravidla dávají KŠ podobu, řád. Mohli bychom namítnout, že toto odlišné vnímání může být způsobeno tím, že v KŠ je více dětí, ani u Slunečných doma však na pravidla nebylo pohlíženo nijak negativně. Tento pohled se nám promítne dále v analýze. Nyní se již můžeme posunout k tomu, jaké funkce pravidla u rodin plní.

Jak již bylo řečeno, pravidla slouží k řešení konfliktů a k předcházení stejným konfliktům v budoucnosti. Pravidla dále mají zajistit jakousi formu bezproblémového soužití rodin, mají vést k zodpovědnosti za sebe – u Měsíčních je tím např. toto:

„Jako po sobě si uklízet musí, to je pravda, to je pravidlo, to mně nedošlo.“

U Shanti bylo zajímavé pozorovat, že spousta pravidel u ní prvně nebyla uvědomovaných anebo považovaných za pravidla – na to, že spousta z ustálených vzorců chování v jejich domácnosti se dá za pravidla považovat, jsme přicházely až skrze doplňující otázky, diskuzi. Záleží tedy na tom, jakým úhlem pohledu se

člověk dívá, jak interpretuje. Myslím si, že vliv zde má i Shantino vymezování se vůči pravidlům a to, že u Měsíčních se situace výslovně v pravidla nezobecňují, Sluneční naopak s tímto pojmem hodně kooperují a mají ho tedy zvědomělý. Pro Lenku byla obzvlášť důležitá pravidla zajišťující bezpečí dětí zejména při pobývání venku:

„Takže to je pro mě limitní – aby nedělaly nebezpečný věci, protože to je pro mě důležitý. Na ostatních věcech už se potom dohodneme velice snadno.“

V této ukázce Lenka připouští, že v tomto druhu pravidel má dominantní roli. Souvisí s její etnoteorií, že děti by měly být omezovány tam, kde jim hrozí riziko, jež si nejsou schopny uvědomit, a s její odpovědností vůči dětem a jejich rodičům. Sluneční mají nastavena i pravidla za porušení pravidel – konceptualizaci trestu se prozatím ještě věnovat nebudeme. Nyní se podíváme na to, jakou mají pravidla povahu a jak jsou tvořena z hlediska aktérství dětí, Shanti a Lenky.

6.6.2 Povaha pravidel a jejich tvorba

Spousta pravidel je u Slunečných tvořena potom, co nastane situace, jež je vyhodnocena jako nežádoucí pro budoucí opakování – pravidla tedy mají značně procesuální charakter. Tímto však pravidla nejsou pevně ustanovena – mění se souběžně s tím, jaké další situace nastávají – tím může být např. to, že nastane nové nebezpečí, jež pravidlo dosud nepostihovalo, že se pravidlo ukáže jako nefunkční nebo to, že se dětem přestane líbit.

U Měsíčních mají pravidla spíše stálou povahu, většina pravidel u nich byla nastavena v útlém dětství Květy a Karolínky, proto se na nich nepodílely. Smysl v těchto pravidlech ale Shanti vidí i teď, když už jsou dcery větší, proto nedochází k jejich změně. Shanti se spíše dcerám smysl pravidel snaží vysvětlovat. Tato pravidla postihují to, co Shanti považuje za nejzásadnější pro vzájemné soužití, ostatní situace řeší zejména komunikací, ne zobecňováním na pravidla. Tímto jsem

již nastínila téma aktérství při tvorbě pravidel, tomuto tématu budou patřit následující odstavce.

V KŠ obecně platí, že se na tvorbě pravidel podílejí všichni – je to projevem rovnocenného vnímání dětí, moc je tak distribuovaná mezi Lenku a děti. Otázkou zde však je, od koho přichází impulz k vytvoření pravidla. Bohužel během svého pobývání v terénu nenastala situace, jež by vedla k vyjednávání nového či ke změně stávajícího pravidla. Byla jsem svědkem jen tohoto:

„Dneska zase jsme se tady dohadovali u houpaček, takže budeme muset otevřít diskuzi ohledně houpání na houpačkách, protože oni jsou schopni se houpat naproti sobě.“

Lenka dětem zasáhla do takového houpání, neboť v něm viděla nebezpečí a při rozhovoru vyjádřila svou míru angažovanosti v „otevírání“ diskuze na toto téma. Již bylo zmíněno, že u pravidel týkajících se bezpečí připouští svou dominantní roli, z rozhovorů na mě ale působilo, že má celkově dominantní roli v rozhodování, z jaké situace se pravidlo utvoří – že zde se projevuje asymetrie mezi ní a dětmi:

„Začali se hádat o to, kdo tam [na trampolíně] bude a to bylo: „Já jsem tady jenom chvíli, já je ještě nepustím.“ Takže jsme říkali: „Tak si teda musíme stanovit, jak dlouho tam budete, když je řada.“ Takže nakonec jsme se prostě dohodli, že...“

U vyjednávání pravidla každý může přijít s jeho návrhem a s vyjádřením nesouhlasu k jeho návrhu. Cílem je, aby pravidlo bylo schváleno všemi. Distribuování moci mezi děti při tvorbě pravidel v sobě ale nese ještě něco jiného než uznávání rovnocennosti dětí s Lenkou. Tím, že se děti na pravidlech podílejí, přebírají mnohem větší odpovědnost za jejich dodržování:

„Tak ten řád si děti vytváří samy tím, že se na pravidlech mohou spolupodílet a opravdu na ně mají vliv, tak tím pádem jsou ony přirozeně tlačeny nebo přirozeně rády je dodržují.“

Tímto je donucovací autorita z osoby Lenky přenášena na pravidla. Sluneční dětem nechtějí dávat příkazy, popírali by tím svou „přirozenou“ autoritu, proto tuto úlohu zastávají pravidla. Vzhledem k tomu, že se na pravidlech děti podílí, tvoří je, není důvod, proč by odporovali něčemu, co je jejich výtvořem. Odpor by mohl nastat, pokud by k nim autorita přicházela „zvenčí“ v podobě Lenčinych příkazů.

Lenka se pak po ustavení pravidla snaží o úplné minimalizování svého zapojení – snaží se distancovat od dohledu nad tím, jestli jsou pravidla dodržována, i od toho, jestli jsou dodržovány tresty po jejich nedodržení. Můžeme říci, že svým nezapojováním snaží o minimalizování své autority. Pokud by totiž na děti dohlížela, je možné, že by dětem dávala najevo, že jim nevěří, že dodržování pravidel musí být vynuceno její přítomností. Přesto však dohled nad dětmi je, tato úloha je převedena na děti:

„Já ani nevím, oni si ten čas pak hlídají sami, víceméně. Já už to potom jakoby neřeším.“

„Takže víceméně by to mělo fungovat až tak dobře, že když dojde k porušení pravidla, tak by si to měli ohlídat navzájem a už by do toho neměli zatahovat mě.“

Lenka reflektovala, že plně tento systém zatím nefunguje, že jí např. děti chodí říkat, když někdo pravidlo poruší. V těchto chvílích se pak do řešení zapojuje. Tímto jsme si popsali jeden ze způsobů tvorby pravidel z hlediska aktérství Lenky a dětí – způsob, kdy se na tvorbě pravidel podílejí všichni. Mimoto, že tato tvorba pravidel odpovídá etnoteoriím Slunečných o rovnosti dětí a dospělých, se nám vyjevilo, že tento způsob je také efektivním nástrojem k tomu, jak v KŠ udržovat řád – tím, že děti mají pravomoc pravidla tvořit, mají zároveň větší odpovědnost je dodržovat, čímž je limitována role Lenky jakožto donucovací autority.

U Měsíčních aktérství všech členů domácnosti na tvorbě pravidel bylo zmíněno jen jednou. Pravidlo spočívá v tom, že když chce někdo hrát nějakou hru,

určuje i pravidla, které ve hře budou platit. Nyní se již můžeme podívat na další způsob nastavování pravidel z hlediska aktérství – na způsob více asymetrický. Začnu opět rodinou Slunečnou.

V KŠ jsou i některá další pravidla mimo pravidla bezpečí dětí tvořena Lenkou:

„To že má být u učení klid, tak to jsem jim nastavila já víceméně, ale s vysvětlením, že je to pochopitelný, protože pak tím ruší jeden druhýho.“

K tomu, aby toto pravidlo bylo dětmi uznáno, muselo dojít k jeho legitimizaci – Lenka dětem musela vysvětlit, proč je potřebné. Projevuje se zde mocenská asymetrie jejíž příčinou je rozdílný stupeň vědění mezi Lenkou a dětmi, kdy Lenka ví, že vzdělávání ve hluku by nebylo efektivní. O některých pravidlech se Lenka vyjádřila tak, že je dětem přímo nenastavuje, ale podsouvá jim je. Vyjádřila i jasnou mocenskou nadřazenost nad dětmi po mé otázce, jestli existuje něco, co by dětem z KŠ chtěla předat z jejich rodinné filozofie:

„No, to je jednoduchý. Stačí, když já nastavím pravidla, který se prostě tady budou držet a ony prostě převekslují.“

V této odpovědi se Lenka vymezila vůči domácí výchově dětí z KŠ, pravidla tak plní i normalizační funkci v chování všech dětí. Nejen v KŠ, i u Slunečných doma jsou ale některá pravidla tvořena jen rodiči a na dětech je, aby jim přizpůsobily své chování. U rodiny Měsíční již bylo řečeno, že většina pravidel u nich byla nastavena bez toho, aniž by o nich rozhodovaly i děti. Fakt, že u Měsíčních nedochází ke změně dlouze zakořeněných pravidel, ale neznamená, že by Květa s Karolínkou v rámci pravidel nevyjednávaly – pravidla jsou sice stanovena, nejsou však rigidní. V rámci pravidel tedy dochází k „přelévání“ moci mezi dětmi a Shanti.

V tuto chvíli jsem z hlediska povahy pravidel a způsobů jejich tvorby napsala vše, co jsem chtěla, proto se můžeme přesunout k tomu, bez čeho by snad pravidla postrádala smysl – k následkům, jež děti musí nést po porušení pravidel.

Dostáváme se k několikrát odsouvanému tématu – ke konceptualizaci trestu. Trestem se však porušení pravidel neřeší vždy, rodiče volí i jiné způsoby. Toto vše si nyní popíšeme.

6.6.3 Konceptualizace trestu

U obou rodin jsem se setkala s popíráním užívání trestů v jejich výchovné praxi. Tato metoda neodpovídá etnoteoriím rodičů o tom, jak děti přivést k zodpovědnosti. Nejvíce jsem však vnímala, že zejména pro rodinu Slunečnou je problematické již slovo trest – evokovalo mi tuto dualitu: školský systém, v jehož rámci se slovo trest často skloňovalo x alternativu rodiny Slunečné, jež se vůči praktikám školského systému vymezuje. Užíváním trestů by docházelo k reprodukci „umělé“ autority. Fakt, že rodič má možnost dávat tresty, totiž znamená, že je v mocensky nadřazené pozici vůči dítěti, že má moc si svou autoritu vynutit silou čili „nepřirozeně“. Jak již víme, touto většinou cestou se obě rodiny odmítly vydat. Přesto jsem se však u rodin s tresty setkala. U rodiny Slunečné se ale jednalo o trest jen z mého úhlu pohledu, byla mi vysvětlena jejich konceptualizace toho, v čem jsem trest viděla já. Na tuto konceptualizaci se nyní podíváme:

„Jako tresty jim nedáváme, ale spíš se snažíme o to, aby pochopili, že v důsledku některých jednání se situace taky může změnit, jo.“

„Takže důsledek jejich chování, když si neuklidijou, že hold nestihnou tu pohádku, ale já jim neřeknu: „Máte zakázanou pohádku, protože nemáte uklizeno. Vy prostě musíte... je nutný nejdříve uklidit a pak teprve se může jít na pohádku.“ Tento cyklus je prostě nezbytně nutnej k tomu, aby byla celá domácnost spokojená, všichni v rodině, ne jenom oni.“

To, že děti něco nemohou, je Slunečnými vnímáno jako důsledek nerespektování „závazků“, jež zajišťují spokojenost a chod rodiny. Z citace můžeme pozorovat již výše zmiňované odmítání být „umělou“ autoritou dětem – Lenka odmítá dávat zákazy, děti mají pohádku povolenou, musí ale dodržet pravidlo, že

se na ni mohou dívat jen tehdy, pokud mají uklizený pokoj. Autorita je tedy přenesena z osoby Lenky na toto pravidlo a trest je ve způsobu, jak Lenka s dětmi interagovala, mnohem jemněji naznačen.

Ač do konceptualizace trestu následující ukázka přímo nepatří, je pro mě docela důležité ji zde uvést, jedná se o odpověď na otázku, jak Sluneční chápou to, když Lenka Matějovi během vzdělávání vzala gumu, neboť s ní dělal nepořádek:

A: Hele Lenko, to si okomentuj Ty (směje se).

L: To nebylo snad špatně, ne? Bez reakce na jakékoli výzvy přišlo tohle, no.

A: Tak následoval trest.

L: Proč trest? Já jsem mu řekla, že mu ji vrátím, až ji bude potřebovat.

A: No to je dáno všechno tím, že normálně bys mu řekla: „Hele, jestli se nechceš učit, tak se běž proběhnout, ale my, protože jsme v tom pseudosystému, tak musíme plnit i ty potřeby, který jsou na nás vyvíjený a tam to je prostě ta svoboda napůl.

V citaci vidím zejména tlak Aleše na Lenku a na naplňování ideálů ohledně fungování KŠ. Tlak Aleše, jenž se s dětmi v KŠ až na výjimky nevzdělává, na Lenku, jejíž realita je naplněna vzděláváním se dětmi, trávením času s nimi. Sama jsem byla svědkem, že v tolika dětech některé situace zvládat dle etnoteorií rodiny bylo příliš náročné, možná i neefektivní. Aleš však v závěru mírní svou vyhraněnost vůči Lence, dochází k legitimizaci toho, proč v některých situacích je náročné praktikovat vlastní etnoteorie – je to z důvodu tlaku školského systému na znalosti dětí.

U rodiny Měsíční jsem se se specifickou konceptualizací trestu nesetkala. Shanti jen popírala, že by dcerám při porušení pravidel dávala tresty:

„Neee... Na co? To je právě ta metoda cukru a biče, to si myslím, že je špatně. Já potřebuju, aby pochopily, že to prostě je přirozené dělat...“

Situace, kdy její dcery pravidla nedodrží, se Shanti snaží řešit tím, že je vytrvalá ve svém požadavku – dcerám opakuje, co mají udělat. Dále v rozhovoru u ní však došlo k uvědomění, že ve výchově užívá i tresty:

„A je pravda, aha, vidíš, teď si protiřečím, protože je pravda, když přistihnu holky, že mi lžou, tak jim třeba zabavím telefon. Aha a teď si protiřečím, tak jak to mám jako dělat (smějeme se). A to je přesně to, že já jsem začátečník v tomhle tom, jako chtěla bych to dělat úplně bez těch trestů a takových věcí, aby ony byly zodpovědné samy za sebe, ale taky to neumím. Takže i tady to se tím učím prostě, která ta cesta je tady tímto ta správná.“

Zde bych chtěla podotknout, že se nejedná o začátečnictví s výchovou dětí – s ní se pojí tresty. Shanti legitimizaci dávání trestů lze ale možná chápat i jako důsledek přechodu na DV. Najednou tráví s dcerami celé dny, což patrně vede k její větší reflexi toho, jak děti vychovávat „lépe“ – „lépe“ než dosud vychovával školský systém.

Tímto jsem popsala vnímání trestů u obou rodin. Obě rodiny se vůči užívání trestů ve své výchovné praxi vymezují, přesto mohu říci, že obě rodiny zároveň tresty užívají. U rodiny Slunečné jsou tresty jen odlišně koncipovány. Tresty slouží k postihování dětí za to, že činí něco, co je mimo přijatelný rámec rodičů, mimo daná pravidla. Tímto rodiče (nebo pravidla) vyjednávají svou autoritu – dávají najevo, že se nejedná o lehkovážná slova, ale že si za svou výchovou stojí. V tomto případě rodiče nenechávají prostor pro vyjednávání autority mezi nimi a dětmi. Tresty by tedy děti měly vést k tomu, aby minimalizovaly to chování, jež je rodiči nepřijatelné. Pravidla zase slouží k internalizaci chování, jež je rodiči žádoucí. To vede k vytvoření řádu v domácnostech rodin a v KŠ, díky čemuž je usnadněno vzájemné soužití. V následující kapitole se podíváme na to, jakými způsoby Lenka a Shanti s dětmi komunikují, aby si vyjednaly a zachovaly autoritu. Je nutno ale mít na paměti, že vyjednávání si autority není primárním cílem ani jedné z matek, je to způsob k tomu, aby DV bylo efektivní.

7 ZPŮSOBY KOMUNIKACE S DĚTMI

Již jsem popsala, jak rodina Slunečná a Měsíční konceptualizuje autoritu. V práci byly taktéž popsány různé způsoby, jak je v rodinách a v KŠ autorita vyjednávána. Téma komunikace jako způsob vyjednávání autority se prací zatím jen různě prolínalo. Ve způsobech komunikace, jež rodiče užívají při interakcích s dětmi, však spatřuji nejčastěji užívaný způsob vyjednávání autority. Z tohoto důvodu považuji za vhodné věnovat se způsobům komunikace i v samostatné kapitole. Tato kapitola může působit poněkud přehledově, považuji ji však za užitečné ucelení této oblasti.

Základem verbální komunikace je řeč. Na řeč můžeme pohlížet jako na sociální praktiku – je strukturována sociálními normami, kulturními konstrukty, vírou, individuální a skupinovou identitou... Skrze řeč tak můžeme poznat, z jaké pozice člověk k ostatním mluví (Lancy, Bock a Gaskinks, 2010, s. 235-236). Komunikace se tedy odehrává nejen v rovině obsahové, kdy dochází k předávání informací, ale i v rovině vztahové, kdy se vyjednávají vztahy mezi aktéry komunikace (Šedřová, 2011, s. 90). V našem případě se zaměřím na to, jakými způsoby komunikace si Lenka a Shanti vyjednávají autoritu, a jak na toto vyjednávání reagují děti. V KŠ je vyjednávání autority způsobem, jak dosáhnout efektivity během vzdělávacího procesu. Mimo vzdělávací proces pak způsobem, jak zajistit naplňování stanovených norem obou rodin.

Již víme, že obzvlášť v KŠ se praktikuje dávání omezené volby v rámci norem daných Slunečnými. Tento způsob interakcí má dítě vést k pocitu jeho autonomie. Někdy je ale dětem přímo řečeno, co mají dělat. Děti reagují dvojím způsobem:

- * Poslouchají – z tohoto můžeme vyvodit, že Lenka a Shanti jsou vnímány jako autorita, jejich příkazy považují za legitimní, a tak je děti naplňují.
- * Projevují rezistenci – na příkazy buď nereagují nebo je slovně odmítají.

Rezistence pak vede k další interakci, v níž je autorita vzájemně vyjednávána. Matky buď ze svého požadavku ustoupí, čímž uznají, že i názor dítěte má moc, že jeho názor uznávají jako legitimní, proto se mu přizpůsobí, nebo jsou ve svém požadavku vytrvalé, neústupné, důsledné:

„Já jsem třeba schopná se s něma domluvit skoro na všem, protože prostě ví, že já z toho neustoupím a dotáhnu to do konce.“

Lenka zde zajímavě pohlíží na slovo „domluvit se“, z mého pohledu by se spíše jednalo o vynucení si svého požadavku, nikoli o domluvu. Někdy jsou tedy děti těmi, kdo musejí ustoupit, neboť rodiče je v některých případech přes jasně stanovenou hranici nepustí. V podkapitole Přirozená autorita rodiny Slunečné jsem o tomto psala více – nyní jen shrnu, že rodiče vnímají, že pokud by v některých situacích dětem ustoupili, riskují tím, že by ztratili „přirozenou“ autoritu, což by vedlo k nutnosti užívat tzv. autoritu legitimní a donucovací. Rodiče by taktéž riskovali to, že by dětem hrozilo nebezpečí, že by byly ohroženy na zdraví.

Pokud však dítě odmítá ustoupit, odporuje více než rodič uzná za vhodné, může dojít k urychlení diskuze – rodič může svou autoritu zajistit trestem. Takováto situace však za celou mou dobu pobývání v terénu nastala jen jednou – jedná se o situaci již zmiňovanou, kdy se diskutovalo pracovní tempo Matěje. Diskuze vyústila v Lenčino konstatování, že pokud Matějovi bude volat kamarád, nemusí mu telefon zvedat.

Jako mírnější formu dávání přímých příkazů lze považovat ty, jež jsou i vysvětleny:

„Protože to není prostě, že já řeknu: „Teď si vezmeš bundu a jdeš, jo?“ Ne, to prostě opravdu s ní musíš prodiskutovat. Takže já řeknu: „Hele, teď je potřeba si vzít bundu, je vlhko, fouká vítr. Podívej, já mám jednu vrstvu, druhou třetí, čtvrtou. Musíš mít taky čtyři vrstvy.“

Rodiče se v těchto případech snaží o to, aby dítě pochopilo, proč má jednat tak, jak chtějí oni. Tím, že u dítěte dojde k pochopení, měl by se změnit i jeho pocit z toho, že je do něčeho někým nuceno, na to, že samo chce. V této citace se objevuje slovo „muset“, probírali jsme jej s oběma rodinami – na to, jak je toto slovo vnímáno se podíváme v následujících odstavcích.

Ke slovu „muset“ se obě rodiny staví kriticky, neboť si uvědomují, že popírá skutečnost, že by dítě činnost, již musí, konalo z vnitřní potřeby. Obě rodiny ale připouští, že v některých situacích dětem říkají, že něco musí udělat. U Slunečných jsem se setkala s odporováním si zápisů z terénního deníku a slov Lenky a Aleše, kdy bylo specifikováno, že během vzdělávání slovo muset nepoužívají. V terénním deníku mám však takovýchto příkladů několik. Lenka pak dále navázala, že se obecně snaží užívat nahrazujícího výrazu:

L: Ale já říkám: „Je nutné.“

A: Sis našla synonymum.

L: Ano.

A: A to není o synonymech ale.

L: Ne, já jim říkám, že je nutné si vzít čepici. Hotovo.

A: To je jedno. Klidně by tam šlo použít, jak jsme si to říkali před tím. Je to zase o uvědomění v tom momentě. Čím častěji si to uvědomíš, tak...

V této situaci opět vznikla mezi Lenkou a Alešem tenze, již bych mohla popsat obdobně, jako jsem popsala situaci, když spolu řešili téma trestu. Vzhledem k tomu, že tématu trestu jsem se věnovala o pár stránek výše, nebudu zde svou interpretaci opakovat. Upozorním jen na to, že Aleš dále reflektoval, že cesta DV a změny přístupu k dětem je procesem učení.

Ne vše, co rodiče po dětech vyžadovali, však bylo vysloveno tak napřímo k osobě dětí jako ve výše uvedených příkladech. Děti často reagovaly i na jemnější způsob komunikace – na to, když Lenka a Shanti jen oznámily své stanovisko:

„Kolik máš těch kuliček? To se mi nelíbí, já ti dovolila jednu.“ Květa odnáší kuličky navíc tam, kam patří.“

Nemuselo být řečeno, že Květa má kuličky odnést, Shanti jí sdělila svůj pohled na situaci, z níž sama Květa usoudila, že přebývajících kuliček vrátí. Tento způsob komunikace lze považovat za nejvíce odpovídající etnoteoriím oběma rodin o povaze jejich vztahu s dětmi – o vztahu založeném na „přirozenému“ respektu, kdy Shanti respektovala Květino přání půjčit si na hraní její kuličky a Květa pak zpětně respektovala Shantino oznámení.

ZÁVĚR

Z výzkumu vyplynulo, že u obou rodin dochází k diferenciaci autority na tu, jež užívají ve své výchovně-vzdělávací praxi rodiny a jež je užívána v běžném státním školství. Autorita užívána ve školství je konceptualizována jako tzv. umělá. Pramení v tom, že učitelé ve školách disponují primárně tzv. legitimní a donucovací autoritou (Wrong, 1995). Svou autoritu si tedy učitelé vynucují tím, že jim náleží tato sociální role, s níž se napříč společnostmi pojí určité sdílené normy – např. to, že je v rámci této role legitimní děti trestat anebo jim přikazovat, co mají dělat. Na vztah učitele a žáka je nahlíženo jako na asymetrický. Učitel je vnímán jako ten, kdo může uplatňovat moc nad dítětem, zatímco žák ji musí jen přijímat.

Rodiny Slunečná i Měsíční se vymezují vůči současné podobě školského systému, jeho principy nechtějí reprodukovat, a proto svou autoritu konceptualizují jako tzv. přirozenou. Co je náplní této autority, se u rodin do jisté míry lišilo. Konceptualizace autority je totiž ovlivněna různými etnoteoriemi rodičů o tom, co je správné pro jejich děti, jak by měly být vedeny, jakou podobu by měl mít jejich vztah s rodiči apod. Jako nejdůležitější etnoteorii rodičů považují tu, že děti jsou pro ně stejně rovnocenné bytosti jako oni – že mají právo za sebe rozhodovat.

Právě na rovnocennosti se nejvíce zakládala konceptualizace autority rodiny Slunečné – důraz byl kladen na rovnocenné sdílení autority mezi dospělými a dětmi. Toto sdílení autority pramení zejména ve respektu k sobě navzájem a k potřebám, které dospělí a děti mají a které chtějí, aby byly naplňovány. Jako důležitý aspekt „přirozené“ autority byla uváděna vytrvalost v požadavcích Lenky a Aleše – v normách, které byly nastaveny proto, aby rodina i KŠ mohla v přijatelné podobě fungovat.

„Přirozená“ autorita rodiny Měsíční se spíše zakládá na konkrétních vlastnostech určité osoby, které jsou ostatními lidmi vnímány jako sympatické. Z tohoto důvodu pak lidé rádi onu osobu poslouchají a jako autoritu ji nevnímají.

Na autoritu zde bylo pohlíženo spíše jako na tzv. top down model (Lea, Philo, Cadman, 2016, s. 23), kdy autorita proudí spíše jedním směrem – z osoby s charismatem na osoby, co jím jsou zaujaty.

Ač rodiče zakládají na rovnocenném vztahu mezi nimi a dětmi, jejich vztah se mi během výzkumu vyjevil jako mocensky asymetrický. Vliv zde má především to, že rodiče cítí za děti pocit odpovědnosti – ve větší míře disponují vědomostmi, z nichž pramení také znalost různých nebezpečných důsledků, které by mohly nastat, pokud by rozhodování o dítěti bylo přenecháno čistě na něm samém. Rodiče také disponují materiálními zdroji, jež poskytují dětem dle svého uvážení. Jsou tedy těmi, kdo děti vedou určitým směrem. Děti toto většinou vnímají jako legitimní praxi, rodiče jsou pro ně autoritou. Autorita rodiče je vyjednávána tím, že dětem přikazují, co mají dělat, a že jsou často ve svých požadavcích neústupní. Autorita je zaštitěna tím, že jen rodiče mohou užít trest. Tresty nebývají dány většinou přímo, ale plynou jako důsledek po porušení pravidel. Pravidla nastavují buď rodiče anebo jejich nastavování je konsenzem mezi rodiči a dětmi. Plní zejména normalizační funkci, zajišťují přijatelné fungování v rodinách dle etnoteorií rodičů. U rodiny Slunečné dochází k přenášení autority na pravidla, neboť spoustu situací řeší společnou tvorbou pravidel – Lenka pak nemusí být ta autorita, vůči které se vymezuje – nemusí děti trestat, přikazovat jim – plní to pravidla.

V závěru bych ještě chtěla odpovědět na otázku, do jaké míry dochází při domácím vzdělávání k parciální reprodukci školského systému. U obou rodin je autorita rodičů legitimní i donucovací stejně jako autorita učitele, snahou je však tuto autoritu minimalizovat. U Rodiny Měsíční dále k reprodukci školského systému nedochází, dcery se vzdělávají, když samy chtějí, domácí vzdělávání pro ně znamená svobodu. Rodina Slunečná domácí vzdělávání vnímá jako značně omezené kvůli požadavkům státu na vzdělání, jež musejí naplňovat. Domácí vzdělávání pro ně znamená jen částečnou svobodu, z tohoto důvodu u nich v mnohem větší míře k reprodukci školského systému dochází.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

A.S. Neill. *Britannica* [online]. Chicago: Britannica, c2022 [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/A-S-Neill>

BALL, Stephen S. *Foucault as Educator*. New York: Springer Publishing, 2017. ISBN 3319503006.

BALL, Stephen S. *Foucault, Power and Education*. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-0-415-89536-1.

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

BILMES, Jack. Rules and Rhetoric: Negotiating the Social Order in a Thai Village. *Journal of Anthropological Research* [online]. 1976, 32(1), 44-57 [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3629991>

BRYMAN, Alan. *Social Research Methods*. 4. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2012. ISBN 978-0-19-958805-3.

DĚTI JSOU TAKY LIDI [online]. Zdeňka Šíp Staňková [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://detijsoutakylici.cz/>

FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality*. Praha: Herrmann, 1999, ISBN 80-238-5090-3

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Přeložil Čestmír PELIKÁN. Praha: Dauphin, 2000. Studie (Dauphin). ISBN 80-86019-96-9.

GRAY, Peter. *Svoboda učení*. Přeložil Jiří KOŠÁREK. Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6

CALLAN, Hilary. *The International Encyclopedia of Anthropology*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018. ISBN 978-0470657225.

ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti: polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-96-6.

JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, Gabriela FÁTKOVÁ, Laco TOUŠEK, Ondřej HEJNAL, Lubomír LUPTÁK, Michal RŮŽIČKA a Jan ŠIMEK. *Kapitoly z kvalitativního výzkumu* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015 [cit. 2021-01-31]. ISBN 978-80-261-0471-1.

KANGAS, Marjaana, Pirkko SIKLANDER, Justus RANDOLPH a Heli RUUKAMO. Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Elsevier* [online]. 2017, 63, 274-284 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z:

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X1630943X?token=19E708126CE9820137A7F2DFC454C185DF067FE2F25AB0CB88A13E188C08905CF6E9DE1954B48915057DFF54854E0A5F&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220215220310>

KAŠPAROVÁ, Irena. *SPOLU: Průvodce domácím vzděláváním v České republice*. Bratislava: Akademia, 2019. ISBN 978-80-972769-4-2.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOSTELECKÁ, Yvona, Andrea BELÁŇNOVÁ, David HÁNA, Irena KAŠPAROVÁ, Jakub PIVARČ a Zuzana SVOBODOVÁ. *Domácí vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-187-6.

KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2315-9.

LANCY, David F., John BOCK a Suzanne GASKINS. *The Anthropology of Learning in Childhood*. Lanham: AltaMira Press, 2010. ISBN 978-0-7591-1324-4.

LEA, Jenifer, Chris PHILO a Louisa CADMAN. It's a fine line between . . . self discipline, devotion and dedication. *Cultural Geographies* [online]. Sage Publications, 2016, 23(1), 69-85 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/26168704>

LOIS, Jenifer. Role Strain, Emotion Management, and Burnout: Homeschooling Mothers' Adjustment to the Teacher Role. *Society for the Study of Symbolic Interaction* [online]. 2006, 29(4), 507-530 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2006.29.4.507>

MACLEOD, Gale, James MACALLISTER a Anne PIRRIE. Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. *Oxford Review of Education* [online]. Taylor & Francis, 2012, 38(4), 493-508 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/41702770>

MURPHY, Robert F. *Úvod do sociální a kulturní antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85580-53-2.

NEILL, Alexander Sutherland, LAMB, Albert. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. Druhé vydání. Přeložil Viktor JUREK. Praha: PeopleComm, 2015. ISBN 978-80-87917-16-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. *Výchova a vzdělávání pro 21. století*. ISBN 978-80-901873-9-9.

- PACE, Judith L. a Annete HEMMING. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research* [online]. 2007, 77(1), 4-27 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298489>
- POPKEWITZ, Thomas S. a Marie T. BRENNAN. *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College Press, 1997. ISBN 0807736767.
- REICH, Rob. Testing the Boundaries of Parental Authority over Education: The Case of Homeschooling. *Nomos* [online]. 2002, 43, 275-313 [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/24220002>
- SLUKA, Jeffrey A. NORDSTROM, Carolyn a JoAnn MARTIN. *The Paths to Domination, Resistance, and Terror*. Berkley: University of California Press, 1992, s. 18-36. ISBN 9780520073166.
- Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Zdeněk R. Nešpor, 2020 [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana
- SOKOL, Jan. Antropologie výchovy a vzdělávání. *Pedagogika* [online]. 2000, 50(2), 121-5 [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2345>
- SUPER, Charles M., Axia GIOVANNA, Sara HARKNESS, Barbara WELLES-NYSTROM, Piotr O. ZYLICZ, Moïses R. BERMUDEZ, Sabrina BONICHINI, Parminder PARMAR, Ughetta MOSCARDINO, Violet KOLAR, Jesus PALACIOS, a Harry McGURK. Culture, Temperament, and the „Difficult Child“ in Seven Western Cultures. *European Journal of Developmental Science*. 2007, 2, 136–57.
- ŠEĎOVÁ, Klára. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia pedagogica* [online]. 2011, 19(1), 90-118 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18729/14790>
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TSOUKALA, Kyriaki. *Fluid Space and Transformational Learning*. New York: Routledge, 2017. ISBN 978-1-138-62893-9.
- VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Jarmila BRADOVÁ a Stanislav JEŽEK. *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8096-6.
- WEBER, Max. *Autorita, etika a společnost*. Praha: Mladá Fronta, 1997. ISBN 80-204-0611-5.

WRONG, Dennis. *Power: its forms, bases and uses*. New Jersey: Transaction Publishers, 1995. ISBN 1560008229.

YAQING, Qin. Rule, Rules, and Relations. *The Chinese Journal of International Politics* [online]. 2011, 4(2), 117-145 [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/48615799>

SEZNAM ZKRATEK

DV – zkratka pro domácí vzdělávání

KŠ – zkratka pro komunitní školu