

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Unschooling v České republice

Diplomová práce

Autor: Bc. Markéta Špačková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Hradec Králové

2018

Zadání diplomové práce

| | |
|-------------------------------|---|
| Autor: | Bc. Markéta Špačková |
| Studium: | P11885 |
| Studijní program: | M7503 Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | Učitelství pro 1. stupeň základní školy |
| Název diplomové práce: | Unschooling v České republice |
| Název diplomové práce AJ: | Unschooling in the Czech Republic |

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá fenoménem vzdělávání zvaným unschooling. Jejím cílem je popsat jeho podobu v Česku. Teoretická část vymezuje jeho principy a uvádí příklady ze zahraničí, kde jej lze praktikovat v rámci platné legislativy. Praktická část popisuje důvody českých rodičů, jež je k unschoolingu vedou. Dále popisuje, jak se rodinám daří unschooling v rámci českého právního rámce uskutečňovat. Zjišťuje také, jaké opakující se znaky dané rodiny vykazují. Hlavní metodou pro získávání údajů pro kvalitativní výzkum je rozhovor. Data budou analyzována pomocí otevřeného kódování.

| | |
|-------------------------------|--|
| Garantující pracoviště: | Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta |
| Vedoucí práce: | Mgr. Martin Skutil, Ph.D. |
| Oponent: | PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D. |
| Datum zadání závěrečné práce: | 5.5.2014 |

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce Mgr. Martina Skutila, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 18.6.2018

.....

Bc. Markéta Špačková

Poděkování

Děkuji Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za odborné vedení a rady, které mi pomohly vypracovat tuto diplomovou práci. Mé poděkování patří rovněž všem rodinám, které mi poskytly rozhovor pro výzkumnou část práce.

Anotace

ŠPAČKOVÁ, Markéta. *Unschooling v České republice*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 96 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá alternativním pohledem na výchovu a vzdělávání zvaným unschooling. Cílem práce je zmapovat existenci a podobu tohoto typu vzdělávání v Česku. Teoretická část popisuje jeho vznik a historický vývoj, způsob přenosu do našeho prostředí a představuje ideje významných pedagogů a reformátorů tradiční školy, kteří hnutí unschoolingu formovali. Dále přiblíží právní východiska a výhody a nevýhody v českém a zahraničním prostředí. V praktické části je dáno slovo českým rodinám, které mají s unschoolingem vlastní faktické zkušenosti. Tyto rozhovory byly zanalyzovány a pomocí otevřeného kódování byly získány informace o tom, co rodiny k unschoolingu vede, jakým způsobem se dostaly k informacím o něm, jak se jim daří unschooling - v Česku protiprávní - realizovat a jak tato realita ovlivňuje jejich život a soužití se svým okolím.

Klíčová slova: unschooling, sebeřízené vzdělávání, svobodné vzdělávání, svobodná škola, domácí vzdělávání

Annotation

ŠPAČKOVÁ, Markéta. *Unschooling in the Czech Republic*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 96 p. Diploma Thesis.

The presented diploma thesis deals with an alternative perspective of education called unschooling. The aim of the thesis is to address its existence and form in the Czech Republic. The theoretical part describes its formation and development and it introduces ideas of significant teachers and traditional school reformers who helped to shape the movement. Legal situation as well as advantages and disadvantages both in the Czech Republic and abroad are further depicted. The practical part gives voice to a number of Czech families who themselves have true experience with unschooling practice. These interviews have been analyzed by the means of open coding. The result shows information about what attracts the families towards unschooling, how they searched for information about it, how they succeed to put unschooling into practice considering it is illegal in the Czech Republic.

Keywords: unschooling, self-directed learning, free learning, homeschooling, worldschooling

OBSAH

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 10 |
| 1 Unschooling: teoretická východiska..... | 12 |
| 1.1 Humanistická psychologie..... | 18 |
| 1.2 Nový přístup k rodičovství..... | 18 |
| 1.3 Libertarianismus..... | 19 |
| 1.4 Antipedagogika, postpedagogika a dětská práva..... | 19 |
| 1.5 Sebeřízené učení..... | 20 |
| 1.6 Kritika školní pedagogiky..... | 21 |
| 1.7 Různé pohledy na unschooling..... | 23 |
| 1.8 Vlivné osobnosti..... | 27 |
| 2 Unschooling v praxi..... | 32 |
| 2.1 Legislativní ukotvení..... | 32 |
| 2.2 Svobodné a demokratické školy..... | 33 |
| 2.3 Unschooling v České republice..... | 35 |
| 3 Shrnutí teoretické části..... | 37 |
| 4 Metodologický postup..... | 39 |
| 4.1 Výzkumný cíl..... | 39 |
| 4.2 Výzkumné otázky..... | 39 |
| 4.3. Kvalitativní výzkum..... | 40 |
| 4.4 Výzkumný vzorek..... | 40 |
| 4.4.1 Rodina A..... | 42 |
| 4.4.2 Rodina B..... | 42 |
| 4.4.3 Rodina C..... | 43 |
| 4.4.4 Rodina D..... | 43 |
| 4.4.5 Rodina E..... | 43 |
| 4.4.6 Rodina F..... | 44 |

| | |
|--|----|
| 4.4.7 Rodina G | 44 |
| 4.4.8 Rodina H | 44 |
| 4.5 Vstup do terénu | 45 |
| 4.6. Techniky sběru dat | 45 |
| 4.7 Analýza dat | 46 |
| 4.8 Etické aspekty výzkumu | 47 |
| 5 Interpretace dat | 48 |
| 5.1 Unschooleri | 49 |
| 5.1.1 Rodiče | 49 |
| 5.1.1.1 Cesta k unschoolingu | 49 |
| 5.1.1.2 Rodič unschoolerem | 52 |
| 5.1.1.3 Rodič jako facilitátor, podpora dítěte | 53 |
| 5.1.1.4 Rodič aktivní, iniciativní, nekonformní | 54 |
| 5.1.2 Vztah rodič-dítě | 55 |
| 5.1.2.1 Respektující výchova | 55 |
| 5.1.2.2 Postpedagogický pohled na dítě | 56 |
| 5.1.2.3 Radical unschooling | 57 |
| 5.1.3 Rodina | 58 |
| 5.1.3.1 Pospolitost | 58 |
| 5.1.3.2 Flexibilita na základě rodinných priorit | 58 |
| 5.1.3.3 Cestování | 59 |
| 5.2 Chápání unschoolingu rodinami | 61 |
| 5.2.1 Pohled na učení a vzdělání | 61 |
| 5.2.1.1 Unschooling a učení | 61 |
| 5.2.1.2 Zkušenost rodiče s procesem učení | 62 |
| 5.2.1.3 Výhrady ke vzdělávání ve škole a vlivu školy | 63 |
| 5.2.1.4 Nuance v pohledu na principy unschoolingu | 64 |

| | |
|--|----|
| 5.2.2 Svoboda, zodpovědnost | 64 |
| 5.3 Praxe unschoolingu | 65 |
| 5.3.1 Legislativní požadavky | 65 |
| 5.3.2 Jak se unschooling praktikuje? | 68 |
| 5.3.2.1 Před nástupem povinné školní docházky | 68 |
| 5.3.2.2 Harmonogram dne | 68 |
| 5.3.2.3 Způsob učení, aktivity | 69 |
| 5.3.2.4 Deschooling dítěte | 72 |
| 5.3.2.5 Akademický pokrok | 73 |
| 5.3.2.6 Krize, pochyby | 73 |
| 5.3.3 Komunita podobně smýšlejících lidí | 74 |
| 5.4 Unschooling v české společnosti | 75 |
| 5.4.1 Komunikace s okolím a jeho reakce | 75 |
| 5.4.2 Předsudky | 77 |
| 5.4.3 Povědomí veřejnosti o unschoolingu | 78 |
| 5.4.4 Požadavky na budoucí podmínky unschoolingu v Česku | 79 |
| 6 Shrnutí a diskuse | 81 |
| Závěr | 88 |
| Seznam zdrojů | 91 |
| Seznam tabulek a diagramů | 96 |

Úvod

Předkládaná diplomová práce se zabývá fenoménem zvaným unschooling, konkrétněji jeho existencí a podobou v České republice. Pojmem unschooling se rozumí radikální přístup k učení, který k nám přichází ze zahraničí. Lze říci, že tato koncepce učení je u nás novinkou. O rozšiřování povědomí o ní se zaslouhuje zejména uskupení Svoboda učení, a to od roku 2012. I za tuto relativně krátkou dobu si myšlenka unschoolingu našla řadu svých stoupců, kteří kriticky hodnotí stav a nedostatečnou efektivitu školy jako vzdělávací instituce. Činí tak na základě nových poznatků o procesech učení a analýzy vzniku povinné školní docházky a jejích tehdejších cílů. Unschooling také do větší míry, než do jaké jsme zvyklí u jiných (i alternativních) směrů, klade důraz na svobodnou volbu dítěte bez násilného vnučování a vnějšího řízení, jež zcela odmítá. Česká právní úprava unschooling v jeho ryzí podobě, která zavrhuje přezkušování a ověřování pokroku v učení, neumožňuje a zatím se tato myšlenka netěší ani většímu zájmu odborné veřejnosti.

V této práci budou shrnuty dostupné informace o vzniku unschoolingu jako způsobu učení, jeho vývoj, principy a inspirační vlivy, které se v unschooling přetavily či jej pomáhaly formovat. Bude postihnuto, jak na unschooling z hlediska práva pohlíží některé další země světa. Dále bude zmapováno, jakým způsobem se k nám unschooling dostal, jaké jsou motivy a důvody příklonu sympatizantů k této filozofii. Cílem práce je popsat, jaká je podoba unschoolingu tak, jak je realizován v českém kontextu.

Práce je dělena do dvou částí. Teoretická část je zaměřena na definování unschoolingu jako přístupu k učení i životu, popis vývoje unschoolingu od jeho vzniku a představí hlavní myšlenky, na nichž je idea unschoolingu vystavěna. Budou srovnány jeho výhody a nevýhody a také předsudky, se kterými je tato idea spojována. V této části práce bude rovněž uvedeno několik osobností, které se učním v tomto smyslu zabývaly a měly na vznik a vývoj této filozofie velký vliv či ji otevřeně podporovaly. V polemice o tomto tématu nelze opominout existenci tzv. svobodných demokratických škol. Budou představeny příklady ze zahraničí, kde se v některých školách princip sebeřízeného vzdělávání stal nosnou myšlenkou. Dále bude poskytnut krátký přehled toho, jak se s tématem unschoolingu vypořádávají vybrané právní rámce. Ve výčtu bude uvedeno

několik evropských a zámořských zemí a Česká republika. Teoretická část bude ukončena pojednáním o unschoolingu v Česku.

Ve výzkumné části práce je popsána metodologie provedeného kvalitativního výzkumného šetření. Budou představeny rodiny, s nimiž byl veden výzkumný polostrukturovaný rozhovor. Záměrem bylo zjistit, co rodiny na unschoolingu oslovuje natolik, aby si jej vybrali jako způsob vzdělávání svých dětí, jaká je role rodiče a jak se vzdělávání prakticky odehrává. Předmětem zájmu jsou zkušenosti rodin, podoba všedních dní, ale i eventuální pochyby a krize, kterými rodiny případně prošly. Rozhovory s rodinami budou analyzovány pomocí metody otevřeného kódování a dále budou prezentovány výsledky této analýzy. Závěrečná část je věnována interpretaci získaných dat.

Důvodem pro výběr tématu diplomové práce byla snaha o přiblížení tohoto nového směru učení odborné i laické veřejnosti. Zprostředkováním osobních postojů a náhledů lidí, kteří s unschoolingem sympatizují či ho praktikují, lze nastavit zrcadlo hlavnímu proudu školství a zamyslet se nad všemi jeho alternativami. Jedná se o pokus přispět do celospolečenské debaty v nové vlně inovativních proměn českého školství, která je patrná v druhé dekádě nového tisíciletí.

1 Unschooling: teoretická východiska

Termín unschooling je používán pro radikální přístup k učení, jež je poddruhem domácího vzdělávání. Ten hlásá, že nejefektivnější způsob učení a vzdělávání je bez povinné školní docházky mimo instituci školy v tradičním slova smyslu. Česká lexikografie zatím tento termín nezná. Označení unschooling prvně použil americký pedagog a podporovatel domácího vzdělávání John Holt na konci 70. let 20. století. Označoval jím „*učení a vyučování, které se nijak nepodobá škole a které se nemusí nutně odehrávat doma*“ (Holt a Farenga, 2009, s. 61). Holtův následovník Patrick Farenga jej vnímá jako „*ponechání tolik svobody dětem ke zkoumání světa kolem sebe svým vlastním způsobem, kolik [rodič] bez potíží snese*“ (Farenga, 2016, nestr.). Karl F. Wheatley je pedagog Pedagogické fakulty Clevelandské státní univerzity a zároveň otec dvou dětí, které se vzdělávají formou unschoolingu v domácím vzdělávání. Ten definuje rodiny, jež unschooling provozují, jako „*rodiny, které primárně nebo zcela nechávají své děti dozvídat se o čemkoli, co je zajímavá, a používají k tomu malé množství či žádné formální učební plány vybrané dospělým*“ (Wheatley, s. 2). Dále dodává, že „*tím nejdůležitějším aspektem unschoolingu je, že umožní dětem učit se ze zkušeností a činností, které odpovídají jejich vlastním schopnostem, zájmům, učebnímu tempu a učebním stylům*“ (Wheatley, s. 3). Allison McKee, americká autorka článků a knih o domácím vzdělávání a unschoolingu, názorně popisuje proces unschoolingu jako „*učení založené na zájmu a potřebách dítěte. Unschooling nezačíná představou rodiče ohledně toho, co je důležité se naučit a pak dát dítěti možnost volby, jak se to chce naučit. Spíše se vychází z přirozené zvědavosti dítěte a odtud se vychází. Unschooling není učení "bez vyučování". Chce-li se dítě naučit číst, rodič může nabídnout vysvětlení tím, že pomůže s dekodováním, čte dítěti a dává dítěti spoustu možností setkání se slovy. Pokud dítě o tuto podporu zájem nemá, rodič podstoupí, dokud si dítě o pomoc neřekne. Nejdůležitější věc na procesu unschoolingu je, že své učení si řídí dítě, ne dospělý. Unschooleréři nedělají žádnou tradiční školní práci, ale učí se tradiční témata. Naučí se to jakožto přirozenou nadstavbu, když poznávají své vlastní osobní zájmy*“ (McKee, nestr.).

Nalezení nového pojetí učení, unschoolingu, vznikl spontánně jako varianta domácího vzdělávání, k němuž se lidé přimykali v souladu s aktuálními ideami anti-establishmentu s touhou pro větší osobní svobodě a zodpovědnosti. Byl vyústěním celospolečenských změn a aktivit alternativních hnutí v USA. Společnost v 60. letech

20. století ovlivňovaly lidskoprávní a občanskoprávní otázky, vyrovnání se s rasovou segregací. Studenti univerzit bojovali za svá ústavní práva. Do popředí se také dostávalo množství dalších nových, dosud opomíjených témat, jako např. práva menšin a stav životního prostředí.

Konkrétní podobu unschoolingu nelze dost dobře popsat s obecnou platností. Velké množství rodin by se zřejmě shodlo na tvrzení, že jej lze mimo jiné definovat jako učení se životem. To je do značné míry důvodem, proč se jeho podoba individuálně odlišuje: také život jednotlivých rodin se přirozeně různí. Klíčové je si uvědomit, že unschooling není možné vykládat jako domácí školu. Od jiných druhů domácího vzdělávání se liší tím, že se neřídí žádnými pevně a oficiálně stanovenými kurikulárními požadavky. „*Kurikulum stagnuje. Je utvořeno jako pevný, lineární plán, ve kterém jsou detailně popsána fakta, teorie a vzorce, které by měl jednotlivec znát a v jakém pořadí by se je měl naučit. [...] Nedá se nijak upravit ani přizpůsobit*“ (Desmarais, 2014b). Neexistuje žádný předem stanovený učební plán, ze kterého by bylo patrné, co a kdy se dítě bude učit. Vychází se z přesvědčení, že to, co dítě dokáže silně vnitřně upoutat, je základem pro skutečné, efektivní, dlouhodobé a hluboké pochopení daného tématu. Z tohoto důvodu je dítěti ponechána volnost, aby si skutečně vybralo podle svého. Principem je fakt, že na základě příjemných a intenzivních zážitků dojde k zapamatování snadněji a poznatky se v paměti udrží lépe, pokud je jejich osvojování nenucené (Holt, 1983). Témata vycházejí z nejrůznějších impulzů a inspiračních zdrojů a mají silný motivační vliv. Děti se tak dostávají do stavu plného zaujetí svou aktivitou (srov. stav proudění, Csikszentmihalyi). Wheatley tento stav dokládá příkladem: „*Někdy se tak ponoříme do nějaké činnosti, že když nás pak napadne zamyslet se nad tím, kolik je hodin, tak se můžeme mýlit i o hodinu*“ (Wheatley, s. 5). Děti předmětu svého zájmu věnují svou plnou pozornost a využijí svůj vlastní potenciál na momentální maximum. Na pozadí skutečných problémů a zážitků konstruují své nové poznání v kontextech, nikoli abstraktně, odtržené od skutečného života. Wheatley uvádí konkrétní příklad: „*Tato báječná příležitost učit se životem se skrývá ve zkoumání eroze na pláži jedno úterý v říjnu - spíše než abychom si o tom četli v učebnici.*“ (Wheatley, s. 2). Tím dokládá Deweyho úvahu, že „*žádné množství hodin předmětu[...] si nemůže dovolit být ani stínem náhrady za seznámení se s rostlinami a zvířaty na farmě a v zahradě získaného vlastním životem mezi nimi a starostí o ně*“ (Dewey, 1900, s. 8-9). Jak proklamuje Illich, „*škola [...] odtrhuje vzdělání od reality a práci od kreativity*“ (Illich, 2001, s. 46).

Rodiny provozující unschooling život a učení neoddělují - ani fyzicky (domov/škola) ani časově. Neexistuje čas, který by byl vyhrazen pouze k učení, a čas vyhrazený pouze volné zábavě či odpočinku. Všechny složky se volně mísí a prolínají. „*Unschooling ve svém jádru není složitější a zároveň prostší než si uvědomit, že život a učení nejsou dvě rozdílné věci. A když si uvědomíte, že život a učení jsou neodlučitelné, pak teprve to skutečně začne dávat smysl*“ (Desmarais, Unschooling 101).

Dítě si samo vybírá, čím se bude zabývat, podle svého neodkladného zájmu a zaujetí na principu sebeřízených procesů. Děti se nechají vést svými zájmy a je jim umožněno se do nich pohroužit na hodiny, dny i týdny. Dítě pak zkoumá předmět svého zájmu a zabývá se jím samo, s rodiči, známými, s osloveným odborníkem či se zapíše do nějakého kurzu, zúčastní se přednášek nebo si na internetu vyhledá různé edukační materiály nebo videa. Učení doma je vysoce individualizované. Kromě toho, že si dítě předmět svého zájmu vybírá, zároveň se učí svou práci plánovat, v rámci svých schopností plní své aktuální cíle. Výsledky pak také vyhodnocuje. Učí se tady a teď na tom, co aktuálně pociťuje jako důležité a přínosné. A to lze považovat za významnou investici do jeho budoucího života - být schopno se zanícením pracovat na tématu, které v daném okamžiku považuje za významné a smysluplné. Nejde o přípravu na potenciální budoucí situace, jež jsou zejména pro děti velmi vágní. Děti se naučí zvoleným tématům věnovat plně a zodpovědně. Tento přístup je nevede cestou povrchních řešení. Učení v unschoolingu se dá popsat jako autentické, personalizované a flexibilní (Desmarais, 2014b).

Unschooling staví na aktuálních zájmech dítěte, často intuitivně, někdy záměrně je tím dáván volný průchod vývojovým senzitivním obdobím dítěte, což jsou „*období, kdy je organismus vysoce přístupný vlivu podnětů k rozvinutí určité funkce. Pokud v tomto období příslušné podněty nepůsobí, příslušná funkce se nerozvine. Tytéž podněty v jiných obdobích mají slabší až nulový efekt*“ (Weindlichová, s. 10). Z toho plyne, že by se děti měly pohybovat ve velmi podnětném prostředí v kontaktu s mnoha lidmi různého věku a zaměření. Tak bude lépe zajištěno, aby z toho prostředí vydalo dítěti v dané senzitivní fázi příslušný impulz. Unschooleré věří, že toto je lépe zajištěno v prostředí stranou školy, tj. v běžném životě, jelikož zde nejsou kladeny žádné požadavky, co do obsahu učiva ani termínu, do kdy je třeba příslušné ovládat. Na unschooling můžeme rovněž pohlížet jako na přístup k učení, kterého jsme automaticky svědky u každého dítěte před nástupem do soustavy formálního vzdělávání. Učení

probíhá neformálně a spontánně podle jakéhosi vnitřního motoru a časového nastavení dítěte. Každé dítě má milníky svého psychomotorického vývoje v lehce odlišném věku, ale projde jimi bez jakéhokoli vnějšího zásahu svého okolí. Není potřeba žádných zvláštních instrukcí k tomu, aby intaktní dítě začalo užívat lokomoci, aby v podnětném prostředí začalo rozvíjet řeč, aby si začalo hrát a socializovat se. Zdá se, že tento pohled se mění se vstupem dítěte do základní školy. Obecně převládá přesvědčení, že od této chvíle je potřeba dítě systematicky vést a rovněž bdít nad obsahem a postupem vzdělávání. Děti jsou svěřovány vzdělávacím institucím, které si tuto povinnost berou za svou. Tímto způsobem společnost realizuje vzdělávání asi 150 let. Do té doby tedy probíhalo předávání zkušeností a informací po staletí neformálně. Unschooling toto uchopuje tak, že není zapotřebí, dokonce ani žádoucí věnovat se v nějakém konkrétním čase nábívkou určité dovednosti a osvojování konkrétních znalostí. Pokud se člověk neustále něco učí a je vystaven kolektivu a prostředí bohatému na podněty, dokáže se naučit cokoli v jakémkoli věku, má-li k tomu správnou motivaci. Ze zkušeností unschoolingu vyplývá, že i tak základní dovednost, jako je čtení, se děti naučí zcela samy, často podle svých vnitřních metod, a to kdykoli ve věku od 4 do 11 až 12 let. Analogicky to platí pro všechny další uvažované oblasti. Tyto metody mohou být zcela viditelné, ale také zcela skryté oku vnějšího pozorovatele. Carlo Ricci je vysokoškolský pedagog z Nipissingské univerzity v Ontariu v Kanadě¹. Obě jeho děti se vzdělávají pomocí unschoolingu. O tom, jak se učily číst, hovoří takto: „*Obě mé dcery dělaly něco jiného, když se chtěly naučit číst. Některým věcem jsem byl schopen porozumět, jiné byly daleko více soukromé a neviditelné na to, abych vůbec mohl rozluštit, co dělají*“ (Ricci, 2017, nestr.). Daniel Greenberg, jeden ze zakladatelů demokratické školy Sudbury Valley School, která principy unschoolingu praktikuje a o které v této práci ještě bude řeč, komentuje své zkušenosti s procesem učení takto: „*Každý se naučí základy - ale svým vlastním tempem, ve svém vlastním čase, svým vlastním způsobem.*“ (Greenberg, s. xii). Dále konkrétněji dodává: „*Stádia učení? Obecně platné kroky v porozumění? Všeobecné vzorce při získávání znalostí? Nesmysl! Žádné dvě děti nikdy nejdou stejnou cestou. Pár jich je vzdáleně podobných*“ (Greenberg, s. 80).

¹ Carlo Ricci založil odborný časopis Journal of Unschooling and Alternative Learning (JUAL), který vydává Nipissingská univerzita, a rediguje jej. Časopis sdružuje odbornou veřejnost k diskusi nad unschoolingem, alternativním vzděláváním a demokratickými přístupy ke vzdělání (Dostupné na <<https://jual.nipissingu.ca/>>).

Unschooling tedy považuje za důležité dát dětem volnost v jejich projevu a objevování toho, k čemu právě tíhnou. Pokud organismus k určité senzitivní fázi dozraje, jedinec sám začne naplnění dané potřeby vyhledávat. Avšak k tomuto dozrání dochází u každého jedince individuálně. Odměna za osvojení pak neplyne z externího ocenění přicházejícího zvenčí, nýbrž z uspokojení této potřeby. Dále pak funguje jako motor do další práce. Rodiče a další okolí dítě respektuje, věří mu. John Holt však ve své knize Jak se děti učí poukazuje na skutečnost, že věřit dětem pro dospělé není samozřejmost, naopak to může být to nejtěžší. Generace jejich rodičů totiž byla vychovávána tak, že jim věřeno nebylo. Mají tedy v sobě zakořeněna jiná paradigmatata. Úsilí je překonat však stojí za to. Dítě svou aktivitou získává sebedůvěru a při své další práci si počíná zodpovědně. Rodiče unschoolerů se tak cíleně snaží vyhnout se Golemově efektu a z něj plynoucího sebenaplňujícího prorocství. Snaží se v tomto smyslu o nezatížený a pozitivní přístup k dítěti.

Je-li učení chápáno a realizováno jako vycházející z dítěte, je poháněno vnitřní motivací se silným emočním nábojem. Ten dítě udržuje v psychické pohodě a je prospěšný všem kognitivním procesům. Učení v domácím rodinném prostředí poskytuje další benefity. Aktivita jsou čerpány z bezprostředního okolí, z prostředí, v němž se dítě denně pohybuje. Takové prostředí je pro dítě známé, blízké, přátelské, bezpodmínečně milující a je pro něj bezpečné. Dítě není odkázáno na jednoho nebo několik učitelů jako zprostředkovatelů vědění a metod jejich osvojení. Pohled unschoolingu se zaměřuje spíše rovnou na samotné vědění a dovednosti. Dítě samo pak podle svých potřeb vybírá jak, kdy, s kým, jakým způsobem a s jakými materiály se bude učit. Jako prostředek nasměrování dalších aktivit je pak namísto srovnání s jinými či nějak závazným kurikulem ceněna autoevaluace a sebereflexe. Co jsem se zatím dozvěděl? Dozvěděl jsem se vše, co jsem čekal? Co mě zajímá dál? I tak mohou vypadat prvotní pokusy o sebeřízení vlastního učení.

Role rodičů je vnímána jako pomocná, a to většinou na základě požádání o pomoc. Rodič nebo jiný dospělý se považuje za facilitátora, mentora, průvodce. Důležitější než starší referenční osoba se zdá být podnětné prostředí. Domov samotný by měl nabízet spoustu šancí a výzev pro nejrůznější aktivity. Pro úspěšný unschooling je ale také významný intenzivní kontakt s vnějším světem. Toto řeší každá rodina svým vlastním, jí vyhovujícím způsobem. Některé rodiny se druží s jinými rodinami intenzivně, jindy děti dochází do nějaké komunitní "školy", jindy se účastní kroužků při některé základní

či základní umělecké školy, apod. Existují skupiny rodin s dětmi v domácím vzdělávání či přímo unschooleři, kteří se vídají za účelem trávení společného času, výměny zkušeností, k volné hře, exkurzím či výletům do zajímavých míst, za sportovním vyžitím, atp. Děti v unschoolingu se tak snadněji schází a aktivně komunikují s lidmi napříč generacemi. Mají šanci zažít interakci s bohatší skupinou lidí v různých situacích. Nemají nutně pevný program dne a jsou velmi flexibilní. Proto je možné, aby si podle svých zálib našli ve svém okolí někoho, s kým některé své zájmy sdílí, přičemž to mohou být rozliční lidé: příbuzní, místní řemeslníci, učitelé ZUŠ, kteří jsou dopoledne méně vytíženi, senioři, lidé v mateřských a rodinných centrech, apod.

Unschooling je velkým a zásadním rozhodnutím pro celou rodinu. Ač se v jeho souvislosti hovoří většinou pouze o učení, tato filozofie zasahuje celý život a jeho uspořádání v rodině. Tím, že děti neopouští domov každý den, si je rodina bližší a její organizace je velmi flexibilní. Členové rodin unschoolerů mezi sebou většinou velmi dobře komunikují, vyhledávají společnost sebe navzájem a učit děti doma bylo logickým vyústěním jejich společného vztahu. Hodnotám rodiny se podřizuje zaměstnání rodičů. Variant, jak skloubit pracovní život rodičů s životem unschoolingové rodiny, existuje více. Je možné, aby pracoval pouze jeden z rodičů a druhý byl s dětmi doma. Na zkrácený úvazek ale mohou také pracovat oba rodiče současně či mohou pracovat z domu. Děti mohou trávit čas, kdy jsou rodiče v zaměstnání, s příbuznými, v komunitní skupině, v rodinném centru. Možnosti jsou vždy na konkrétním potřebách a možnostech jednotlivých rodin.

Pokud školu ze života pomyslně vyškrtneme a podíváme se na takový život nezaujatým pohledem, z hlediska učení a poznávání skýtá tato svoboda nepřehledné množství možností. Dnešní informační doba a doba internetu přímo vybízí k tomu, abychom se naučili, co jen nás napadne, kdykoli to bude možné a pro nás příhodné. Lze k tomu využít video návody na internetu, můžeme být v kontaktu s konkrétními lidmi. Neexistují žádné dříve zaručené postupy učení jako jediné efektivní. Unschooling není pouze styl učení, rozhodnutí rodiny pro unschooling výrazně ovlivní celý jejich způsob života. Pokud dítě dochází do školy, je život ve škole a aktivity s tím spojené od života rodiny jasně oddělen, kompetence a zodpovědnost je s důvěrou předána škole. U unschoolingu je tomu naopak. Stane se novým životním stylem. Učení a život tvoří integrální složku, která není rozdělována v čase během dne ani celého života. Jako společnost jsme se naučili vnímat proces učení sezónně podle školního roku. Zastánci

unschoolingu to však chápou jinak. Učení je všudypřítomné. Svět a okolní prostředí je školou. Alternativní a inovativní směry se skutečný život snaží vpravovat do výuky co možná nejvíce (srov. projektová výuka, Začít spolu, aj.). Je to nedostatek, o kterém tradiční škola ví a hledá cesty, jak jej minimalizovat. Unschooling se o to snaží snad ze všech směrů učení nejvíce a zároveň nejradikálněji.

V následujících podkapitolách uvádíme hlavní ideová východiska, jež s principy unschoolingu úzce souvisí a umožnily či ovlivnily jejich vznik a vývoj. Dále vybíráme několik osobností, které měly na vznik unschoolingu vliv či jej přímo podporovaly.

1.1 Humanistická psychologie

Humanistická psychologie vzniká v polovině 20. století jako reakce odmítající redukcionistický přístup v pohledu na učení a vývoj osobnosti. Kritizuje především behavioristy, kterým přičítá příliš důrazně kladenou důležitost na podmiňování. Humanistická škola vidí jednotlivce holisticky a klade důraz na jeho vlastní činnost na cestě za sebeutvářením podle svých vlastních cílů. Zdůrazňuje cestu člověka jako cestu sebe sama za tím nejideálnějším, čím se dokáže stát (Langmeier, Krejčířová, 2006). Petty tvrdí, že *„každému žákovi má být umožněno, aby se věnoval svým zájmům a rozvíjel svá nadání, a díky tomu se co nejplněji vyvíjel a směřoval tak, kam jako jedinečná osobnost směřovat chce.“* (Petty, s. 27). Nejvíce je ceněna hodnota seberealizace a pozitivního pojetí sebe sama. Z hlediska teorie unschoolingu je zajímavé pojetí, kdy *„osobní růst znamená rozvíjení vnitřních dispozic tvořivým způsobem. Plně se oddat tvůrčí činnosti znamená smazat dichotomii hra - práce“* (Langmeier, Krejčířová, s. 236). Společnost by tedy měla podporovat jedince tak, aby z nich vyrostli tvořiví lidé, kteří se v životě úspěšně realizují, což jsou myšlenky, se kterými se unschooleři ztotožňují.

1.2 Nový přístup k rodičovství

Nový pohled na dítě skrze optiku dětských práv a přístup humanistické psychologie změnil i pohled na rodičovství. Místo myšlenky *„jak zařídit, aby [dětí] dělaly, co chtějí rodiče?“* rodiče mění úhel pohledu a ptají se *„Co dítě potřebuje? Jak mohu tuto jeho potřebu naplnit?“* (Kohn, s. 122). Rodiče chápou svoji roli jako tvorbu vztahu za pomoci empatie a mnohem větší rovnosti, než kdy dříve. Objevuje se mezi nimi zájem o výchovné fenomény jako je nenásilná komunikace, kontaktní rodičovství (attachment parenting), společné spaní (co-sleeping), nošení dětí, respektující přístup

a demokratická, nedirektivní výchova (jako odklon od výchovy autoritářské). Rodiče hledají nové cesty ve vztazích k vlastním dětem na základě dosud používaných přístupů, které však již nepovažují na funkční. A právě ti rodiče, kteří ve výchově svých dětí neznají kompromis, jsou hybateli i v oblasti školství. Jsou aktivní v komunitě, spolupracují s místními školami, zakládají školy nové, učí děti doma v domácím vzdělávání či podle myšlenek unschoolingu.

1.3 Libertarianismus

Pod pojmem libertarianismus rozumíme politickou filozofii, jejíž primární hodnotou je individuální svoboda. Libertariáni věří, že jednotlivci by se měli chovat svobodně a s majetkem nakládat tak, jak pokládají za vhodné, za předpokladu, že jejich konání nenaruší stejnou svobodu ostatních. Existuje předpoklad, že uplatnění svobody nevyžaduje odůvodnění, omezení svobody však ano. Jde o filozofii silně vyzdvihující individualismus. Naopak stát (vládu) chápe pouze jako záruku svobod a jeho pravomoci by měly být striktně vymezeny (Libertarianism, 2018).

Tyto hodnoty korelují s tím, co ztělesňuje unschooling: individuální zodpovědnost za svou existenci bez potřeby monitoringu či kontroly jiných.

1.4 Antipedagogika, postpedagogika a dětská práva

Antipedagogika vznikla v USA a v západní Evropě, tam především v Německu v 70. letech 20. století. Jde o protestní hnutí vymezující se proti výchově. Na tu pohlíží jako na prostředek dospělých k manipulaci dětmi, jejichž svobodu tím významně porušuje. Vymezuje se vůči tezi, že děti a mládež mají být vychovávány, tedy má být na ně vyvíjen záměrný vliv k přetvoření jejich osobnosti, k jejímu ovlivnění (Prokop, 2005). Dospělí si osobují právo rozhodovat za dítě v souladu s výrokem „*Vím lépe než ty, co je pro tebe dobré*“, a proto je třeba výchovy (Schoenebeck, 1999, s. 15). Prokop nechává promluvit Braunmühla, když proklamuje, že „*ve výchovných nárocích na děti a mládež nalézá příčinu mnoha lidských dramát, příčinu zániku přirozené náchylnosti každého člověka k autonomnímu sebeurčení, příčinu zániku pocitu bezpečí nebo společenské solidarity*“ (Prokop, s. 239).

Postpedagogika je myšlenkový proud, jehož hlavní postavou je Hubertus von Schoenebeck, německý pedagog. Označujeme jím mírnější proud antipedagogiky. Postpedagogický člověk nevychovává, namísto toho podporuje (unterstützen statt

erziehen). Věří, že lidé již od příchodu na svět dokáží rozlišit, co je pro ně dobré. Přenos poznatků a postojů považuje čistě za subjektivní a nejsou tudíž nijak přenositelné (Schoenebeck, 1999). Schoenebeck je také otcem termínu a konceptu amikace (Amication), jehož význam vysvětluje jako „*přátelský vztah člověka k sobě samému, k jiným lidem, ke světu*“ (Schoenebeck, 1997, s. 4). Jde o ústřední pospedagogickou myšlenku, která hlásá, že zájem a zodpovědnost má člověk hlavně a především sám za sebe (tj. ne za své svěřence).

Problematika dětských práv s výše uvedenými antipedagogickými směry úzce souvisí. Zastánci dětských práv kritizují fakt, že lidská práva a svoboda byla postupně vydobyta pro celou společnost v rámci antirasistických hnutí a feminismu. Avšak právě děti nemohou všech svých práv požívat v plné míře, dokud nejsou plnoletí. Toto je předmětem nesouhlasu, neboť zastánci práv dětí tento stav chápou jako akt nerovnoprávnosti dětí a dospělých a jako mocenský přístup (Schoenebeck, 1997).

1.5 Sebeřízené učení

Původně byl tento termín použit Malcolmem Knowlesem, americkým andragogem. Jde o „*učení, při němž vnímání, plánování, provedení a vyhodnocení učení je řízeno jedincem, který se učí*“ (Brookfield, 2009, s. 2615). Sebeřízené učení je založeno na principech humanistického pohledu na učení. Neexistuje tu učitel, nýbrž facilitátor, jenž pouze doplňuje a asistuje učícímu se jedinci v oblastech, na které ještě sám nedosáhl. Uzavřený kruh poznávání tvoří vyhodnocení výchozí situace, stanovení následných cílů, sestavení plánu postupu a vlastní realizaci postupu. Úkolem facilitátora je stavět pokrok na vizích, ne chybách (Petty, 2013).

Cílem sebeřízeného učení je co nejčasnější samostatnost, autonomie a zodpovědnost za vlastní proces učení. Existuje argument, že sebeřízení je pokročilá technika, která nejmladším dětem nepřísluší. Zůstává však otázkou, zda systém stavící na vedení a kontrole může účinně vést ke stejným cílům. Autonomii v učení dokladují i klasické pedagogické zásady přiměřenosti a individuálního přístupu. Jak vyplývá z výzkumů, dětem nejvíce svědčí, když je jim učební proces šit na míru: „*Děti se učí nejlépe, mohou-li se učit vlastním tempem, když mohou mít času právě tolik, kolik potřebují k tomu, aby se něco naučily, když se mohou učit ve chvíli, kdy k tomu mají motivaci a když je vhodně vyvážen čas na hru, práci a odpočinek*“ (Hirsch-Pasek & Golinkoff In Wheatley, s. 4). Sebeřízené učení je jedním z pilířů unschoolingu. Ten nevyklučuje

školní docházku. Pouze odmítá její povinnost. Ta by měla být nahrazena volným přístupem k hodinám či uceleným kurzům na základě dobrovolnosti.

1.6 Kritika školní pedagogiky

Mnoho lidí přistupuje k unschoolingu již jen z důvodu uplatnění větší svobody ve svém životě či díky jiným motivům, které s institucí školy přímo nesouvisí. Velká většina v ní však spatřuje mnoho nedostatků a negativ. O mnoha z nich se ví, avšak reforma a skutečná změna praxe je nesmírně obtížná a zdlouhavá. Přestože hlavní proud pedagogiky je předmětem kritiky již celé století, skutečná obroda školství je zatím v nedohlednu. Shrňme to, co je nejčastěji skloňováno.

Psycholog John Gray sice používá silná slova, ale po důkladné úvaze je nelze vyvrátit: o povinném vzdělávání hovoří jako o nuceném, jelikož není možné se z něho vymanit. O škole se vyjadřuje jako o vězení, neboť žáci jsou tam povinně a po určitou dobu skutečně školu nesmí opustit. Podle Graye se tak jedná o diskriminaci na základě věku. Jelikož je pobyt i aktivita ve škole povinná, jako efektivní se osvědčil systém vnější motivace - známkování, porovnávání žáků mezi sebou. Přitom je již dokázáno, že odměny i tresty jsou nepříznivé a „*jsou především manipulací s druhým člověkem*“ (Nováčková, s. 24). Kromě toho je tato honba za místem v pomyslném žebříčku lekcí toho, že společnost si patrně cení více konkurence a sobectví na úkor spolupráce a sdílených hodnot a ostatní chápe spíše jako soupeře (Nováčková, 2012). „*Soutěžením se sebevědomí stává podmíněným a nejistým a ovlivňuje jak vítěze, tak poražené*“ (Kohn, s. 83). Komu tedy prospívá? Dalším negativem je spojení své sebehodnoty s názorem autority. Děti se rychle identifikují s tím, jaký názor si na ně utvoří učitel a vrstevníci. Jejich výkon se tak stane základem jejich sebepojetí a tím je vytvořena emoční závislost na okolí namísto zdravého sebevědomí a zodpovědnosti za sebe sama (Gatto, 1992).

Ve škole je dále třeba nástrojů kontroly. Proto ve škole testujeme, vyhodnocujeme výsledky a opět porovnáváme. Bohužel následkem těchto praktik může být rezignace a frustrace u slabších žáků, snaha o nenápadnost a průměrnost u těch silnějších. V rámci logistiky vyučování jsme si zvykli žáky selektovat na základě věku a poté také výkonu. Je známo, že děti se nejlépe učí od jiných dětí, od někoho, kdo je jim výkonnostně blíže než dospělý. „*Věková heterogenita je důležitým principem [...], s jehož pomocí se děti mnohem rychleji a přirozeněji učí od sebe navzájem a ve vzájemné spolupráci*“ (Rýdl,

s. 18). Proto také většina reformních škol učí věkově smíšené kolektivy dětí. Vybrat tedy skupinu dětí, která si je (často pouze iluzorně) podobná, je tak většinou zejména pro usnadnění práce učiteli. Pokud se toto děje, znemožňujeme rovněž skutečný individuální přístup k potřebám jednotlivých žáků. *„Děti jsou nuceny zvládnout stejné množství učiva stejným způsobem za stejný čas. A to i přes to, že některé nejsou schopné tolik látky obsáhnout, jiné se naopak nudí a každé se učí jiným způsobem“* (Nováčková, s. 11). Nedostatky v osvojení učiva pak škola postupuje rodině a ještě dále tím znevýhodňuje děti již znevýhodněné. Rychlejší žáci pak naopak mohou získat představu, že jejich výkon je vždy dostačující. Mnoho premiantů je v pozdějším studiu zaskočeno tím, že potřebnou látku neumí nastudovat, že neumí spolupracovat se slabšími, že jim nerozumí a práci raději odvedou sami.

V souvislosti s umožněním větší svobody dětí ve škole narážíme na celé spektrum nových myšlenek. Budou si děti samy od sebe vybírat vůbec nějakou práci nebo si budou jen hrát? Děti se s touhou učit se a poznávat rodí. Propojování informací a usouvztažnění různých poznatků je otázka začlenění do společnosti, ba dokonce otázka přežití. Karel Rýdl interpretuje poznatky Marie Montessori o dětech ve věku od 6 do 12 let takto: *„Jejich 'hladovějící' mozek potřebuje dostatek 'potravy'. Chtějí všechno vědět o tomto světě a jsou stále připravené vstřebávat nové věci, pojmy, vnímat konkrétní podněty a utvářet si nové spolu související obrazy představ o světě a jeho částech“* (Rýdl, s. 22). Podobně se vyjadřuje psychologka Jana Nováčková: *„Potřeba učit se, porozumět okolí, vyznat se v souvislostech je v nás zakódována přímo geneticky. Nikdo nemusí děti nutit, aby se učily chodit, mluvit, aby se ptaly na nejrůznější věci, jevy, jejich význam a souvislosti.“* (Nováčková, s. 5) Velice často ale toto přirozené nadšení vyprchá již během prvních měsíců školní docházky. Dále se můžeme ptát: dokážou být děti vůbec za své učení samy zodpovědné? Naučí se správně rozhodovat? Těžko se naučí rozhodovat a být zodpovědné, pokud jim nikdy nedáme nic skutečného a důležitého na starosti a pokud od nich vyžadujeme poslušnost a uniformní plnění úkolů namísto invence, kreativity a iniciativy.

I z tohoto krátkého nástinu je patrné, že škola obecně skutečně potřebuje vizi, která nebude lpět na zvyklostech, protože tak velí tradice. Rodiče, kteří své děti učí doma, si jsou těchto nedostatků vědomi, a přestože učení doma nemusí mít pouze pozitiva, jde o zcela relevantní a legitimní variantu získání vzdělání, v rámci něhož se tyto rodiče pokouší negativa školy eliminovat. Rodiče unschoolerů pak ještě ve větší míře poskytují

svým dětem svobodu v rozhodování, plánování a vyhodnocování v rámci celého procesu učení.

1.7 Různé pohledy na unschooling

Unschooling je druh učení doma, kdy není předem dáno, co a kdy se bude dítě učit nebo čemu se bude věnovat. Představme si tedy dítě, které nemusí celý den nic dělat, pokud skutečně nechce. Co asi většinu lidí napadne? Jaké předsudky vyvstanou v myslí nezasvěcených? Většina lidí se začne cítit nepříjemně a s nedůvěrou je napadnou možnosti, jako je představa dítěte ležícího celý den u televize nebo sedícího u počítače, kterak hraje hry. Jelikož nechodí do školy, nevybudují si zdravé sociální vztahy, nenaučí se komunikovat. Když bude moci být ve všem po jejich, nikdy se nenaučí respektovat autoritu ani pravidla. Bez potřebného kurikula budou v osvojování učiva tápat, budou nedovzdělané a v budoucím profesním životě se jen těžko uplatní. Zůstanou závislí na rodičích, kteří jsou už tak dost podivínští. To je výčet těch nejčastějších mýtů a předsudků, které nezasvěcená veřejnost vůči unschoolingu má. Pokusme se je nyní okomentovat. Proč máme představu, že děti nebudou dělat nic, když nemusí? Pravděpodobně pramení z našich zkušeností, z našich vlastních i z těch s dětmi v našem okolí. Uvažme, že nicnedělání může být právě reakcí na příliš strukturovaný čas a práci ve škole i po škole. Stres a vypětí psychické i fyzické si žádají odreagování. Unschoolerů se také setkávají s mylnou představou, že unschooling je pouze pro chytré a již motivované. Ale ze zkušeností vyplývá, že „*unschooling není pro motivované. Unschooling lidi motivovanými činí!*“ (Desmarais, 2010b, nestr.). Unschooler přijímá vše od nudy, přes hru a povrchní koketování s některými tématy až po seriózní pohroužení se do nějakého tématu a to vše kreativním procesem převede k novému poznání světa kolem sebe (Desmarais, 2014c).

Zkušenosti rodin s unschoolingem jsou takové, že děti, pokud s unschoolingem začnou až po určité době docházky do školy, procházejí různě dlouhým obdobím tzv. deschoolingu. Tímto termínem se označuje počáteční doba, kdy se děti i rodiče zbavují paradigmat, která jsou spojená s konvenčním pojetím učení se ve škole. Nachází nová, mnohem širší. Nově nabytá svoboda se testuje. Poté každý nachází svou vlastní cestu k poznání. Obecně se tvrdí, že tato doba může trvat od několika týdnů až po zhruba 2 roky, přičemž platí individuální odchylky. Tato obroda je zapotřebí, protože z učení se stalo něco zprofanovaného, něco, čím bychom si přece svůj volný čas kazit neměli.

Moci dělat jen to, o co mám zájem - to může vyvolat dojem, že se unschooleři nenaučí překonávat překážky a dělat něco neoblíbeného. Tak to ale není. Unschooleři žijí ve skutečném světě a občas je potřeba na cestě za svým cílem dělat něco, co člověka tolik nebaví. Rozdíl je ale v tom, že v unschoolingu vždy jasně převažuje cíl cesty, a ten motivuje. Co je odstraněno, jsou nezáživná a nepotřebná cvičení, která mohou být samoučelná (Desmarais, Unschooling 101). Brian D. Ray, americký pedagog, který se hnutím domácího vzdělávání (tedy nejen unschoolingu) výzkumně zabývá již dvě desetiletí, vysokoškolské pedagogovy nabádá, aby si uvědomili své předpojetí vůči této skupině studentů a uvědomili si, že tito studenti typicky disponují „*silnou disciplínou, motivací a iniciativou*“ (Ray, s 10.). Dále cituje Joyce Reedovou, děkanku prestižní Brownovy univerzity, s níž pro svůj výzkum vedla rozhovor Jennifer Suttonová: „*Naučili se řídit sami sebe, podstupují riziko, výzvam se staví s vervou a neustupují*“ (Ray, s 10.). Je samozřejmé, že ne všechny děti z domácího vzdělávání se učily formou unschoolingu a ne všechny míří na vysokou školu. Nicméně z neformálních výzkumů je patrné, že ať si najdou jakoukoli životní a profesní dráhu, disponuje většina dětí a později dospělých vzdělávaných doma stejnými přídomky a jsou v činnosti svého výběru úspěšnější.

Socializace je snad nejčastějším tématem diskusí rodin s dětmi v domácím vzdělávání. Socializace člověka započíná vybudováním vztahu s matkou, dále s otcem, sourozenci a širší rodinou. A tam jsou také její nejhlubší a nejdůležitější kořeny. Proces socializace možná nebude mít ani šanci být plně úspěšný tehdy, když nebude zdravě nastaven právě v rodině. Poté jsou vztahy tvořeny v sousedství, s různými lidmi podle zájmů v kroužcích a klubech, na dovolené, na táborech. To všechno jsou příležitosti k navázání kontaktů a při nich se běžně procvičují komunikační dovednosti. Pohybují se také v autentickém prostředí více času a mají tu šanci. „*[Děti] se učí navazovat kontakt s lidmi, protože jsou s lidmi - všeho věku a celý den*“ (Greenberg, s. 81). „*Kdyby naše přátelství měla být limitována pouze na školu, bylo by to smutné*“ (Desmarais, 2014a). Různé studie (např. Medlin, Ray In Ray) rovněž dokládají, že děti učící se v domácím prostředí, se co do zdravého sociálního, emočního a psychologického vývoje „*vyvíjejí stejně dobře a často lépe než ty, které navštěvují běžné školy*“ (Ray, s. 7).

O (nedostatku) respektu k autoritám a konformismu se Idzie Desmarais vyjádřila takto: „*Nevěřím na respekt vůči autoritám, věřím na to, nebýt bestie. Pro mě to jsou dvě různé věci. Ta první znamená dělat to, co se vám říká. Ta druhá znamená, že stavíte své*

konání na svých morálních zásadách a hodnotách a chováte se k lidem s úctou“ (Desmarais, 2014, nestr.). Tento výrok trefně vystihuje postoj unschoolerů k autoritám a k tomu, jak prožívají rovnost s ostatními a svou svobodu.

A závěrem nedůvěra v to, že děti mimo školu nemohou získat dostatečné vzdělání. Zde je velice patrný rozdíl v pojetí vzdělávání. Obecně mezi unschoolery panuje nesouhlas s tím, co je v hlavním proudu školství považováno za potřebné se naučit, kdy a jakými metodami a také se vymezují k tomu, kdo by měl mít právo milníky vzdělávání určovat. K tomu přičtíme fakt, že výsledky těchto standardních požadavků jsou školám jednoduše uloženy bez možnosti velké improvizace, a výsledky se plošně testují (Desmarais, 2010a). Unschooleri věří, že za tvorbu svého kurikula jsou zodpovědní jen oni sami. Znovu citujeme Idzie Desmarais, a její osobní představu o povinně získaných znalostech a dovednostech. *„Myslela bych si, že by všichni měli vědět, jak se o sebe opravdu postarat. Mít základní povědomí o zdraví, jak léčit běžné nemoci pomocí přírodních léčiv, dobré stravování, jak najít/vypěstovat si vlastní potravu, jak si vyrobit přístřeší, jak činit dobrá individuální i kolektivní rozhodnutí a žít ve shodě s lidmi kolem sebe prokomunitním způsobem“* (Desmarais, 2010, nestr.). Jak je patrné, unschooling člověka vede k myšlení o tématech, která mu jsou bezprostředně blízko, ovlivňují ho denně a závisí na nich jejich dobrá duševní pohoda. Zajímavé srovnání studentů vysoké školy vyjádřila Pam Sorooshian. Ta je matkou tří dospělých dcer, které se učily formou unschoolingu, a zároveň je vysokoškolskou pedagožkou. Ve své praxi velice silně vnímá rozdíl mezi studenty, kteří na vysokou školu přicházejí po škole střední, a těmi, kteří do školy dosud nechodili. Podle jejích slov ti prvně zmínění přichází na vysokou školu vyhořelí a jejich cílem je splnit všechny požadavky s minimálním úsilím. Ti, kteří do školy zatím nechodili, na vysokou školu přichází jako do svatyně vyššího poznání a jejich chuť se učit je okamžitě patrná. Neučí se pro známky, nýbrž proto, aby se dozvěděli co nejvíce o tom, co je zajímavé. Po styku s realitou a ostatními studenty pak bývají zklamáni (Laricchia, 2016).

Unschooling je specifický přístup k učení, který má svá pro i proti. Pokusme se uvést jeho výhody i nevýhody. Učit své děti doma znamená pro rodinu značnou časovou flexibilitu v rámci dne i celého roku. Běžné životní situace nabízí spoustu podnětů k učení, které není třeba strukturovat podle předem daného harmonogramu. Dítě při své práci a učení vychází ze svých zájmů a učení je tak šité na míru dítěti i jeho vývojovému stupni. Život a učení není odděleno a díky tomuto náhledu má unschooling

podíl na tom, že se lidé i nadále ve svém životě spoléhají na své vlastní síly a učí se vždy, kdy je potřeba. Rysem dětí vedených unschoolingem je vysoká míra zodpovědnosti, cílevědomosti, houževnatosti. Osvojily si také účinné pracovní návyky. Tyto vlastnosti se vyvinuly zejména díky možnosti věnovat se něčemu, co má pro ně skutečný význam, a to vážně, plně a odevzdaně. Děti navíc pracují s reálnými cíli. Pokud vědí, že chtějí studovat na vysoké škole, a vědí, že bude potřeba splnit určité vstupní podmínky, pak se budou zcela koncentrovaně připravovat za tímto cílem. I zde jde o vnitřní motivaci a děti nacházejí efektivní způsoby, jak svých cílů dosáhnout.

Mnoho rodin za velmi významný benefit považuje blízké a funkční vztahy v rámci rodiny a připisuje jej právě unschoolingu. Ten umožnil rodině být v těsném každodenním kontaktu po mnohem delší období, než jak je tomu u rodin s dětmi ve škole.

Mezi nevýhody je možné uvést fakt, že unschooling je okrajová forma vzdělávání. Proto je pro zájemce o něj obtížnější ve svém okolí nalézt ideovou podporu a podobně laděné rodiny. Obtížně se mohou vyrovnávat s předsudky ostatních lidí. Naše společnost je také zvyklá na to rozdělení, že děti jsou přes den ve škole, dospělí v zaměstnání. Unschooling proto v tomto směru potřebuje individuální řešení. Nutné je pamatovat na tvorbu rozmanitého, zajímavého a podnětného prostředí. Další nevýhodou je nemožnost vyhodnocovat výsledky vzdělávání běžným způsobem, což bude především negativum pro školou formovanou veřejnost a instituce.

Existují bohužel i případy, kdy rodina pod rouškou unschoolingu skutečně dítě ve vývoji nepodněcuje. Jedná se však o naprosto zanedbatelné počty případů a často svou roli v těchto případech hraje duševní nemoc rodiče/ů (Gray, Riley, 2015). Tyto případy není snadné odhalit. Na druhou stranu se vyskytují i opačné případy, kdy neustálý monitoring úřadů může narušovat soukromí a život rodin, u kterých nelze najít nedostatky (Parkes, 2016).

V zemích, kde unschoolingu či dokonce ani domácímu vzdělávání není nakloněna legislativa, je velmi obtížné jej praktikovat. Minimálně není možné dostat všem principům autentického unschoolingu. Je možné, že orgán sociálně-právní ochrany dětí tyto případy vyhodnotí jako neplnění rodičovské odpovědnosti, jelikož dítě neplní povinnou školní docházku. Podle neformálních výzkumů je však zřejmé, že většina rodin se spokojí s kompromisem v rámci platné právní úpravy.

1.8 Vlivné osobnosti

Tato podkapitola je věnována myslitelům, filozofům a pedagogům, jejichž názory a díla byla a nadále jsou inspirací všem těm, kteří ctí myšlenku svobody a sebeurčení (nejen) v procesu učení. Představíme krátce jejich hlavní názory a přesvědčení ve vztahu k výchově a učení, které jsou ovlivněny historickými okolnostmi. Tématem v jejich úvahách je hodnota svobody a upuštění od autoritativních způsobů komunikace s dětmi ve prospěch komunikace rovnocenné. V souvislosti s dobou, ve níž tito lidé žili a formovali své názory, se do jejich myšlenek promítá i (po)válečná zkušenost, vyrovnání se s holokaustem a nové pojetí lidských práv v poválečném světě.

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) byl významný skotský reformní učitel a zakladatel známé experimentální internátní školy Summerhill, o které je pojednáno dále v této práci. Jeho názory a přesvědčení jsou ovlivněny nejen reformami školy ve 20. letech 20. století, ale i v 60. a 70. letech, kdy sílil zájem o antiautoritativní výchovu a vzdělávání, sebeřízení a demokratické pojetí přístupu k rodičovství. Byl kromě toho silně ovlivněn psychoanalýzou. Jeho chápání dítěte bylo vysoce pedocentrické. Byl přesvědčen o tom, že děti jsou dobré, od narození vnitřně moudré a schopné soucitu. Pokud jim dospělí jsou ochotní zajistit svobodu, mohou se plně vyvinout v rámci svého potenciálu (Neill, 2013). Neill viděl cíl lidského života v tom, být šťastný, a cíl vzdělávání v celostním přístupu k osobnosti. Nestačí věnovat se pouze rozvoji rozumovým schopnostem, ale ve stejné míře musí být oslovena i emocionalita člověka. Naopak zatracuje autoritativní atributy výchovy jako jsou tresty a nucená poslušnost. Podle Neilla obojí vzbuzuje strach a brání optimálnímu vývoji dítěte. Proto staví na upřímné komunikaci ve vztahu pedagog - dítě a demokratických principech výchovy. Svoboda, kterou dítě požívá, však není bezbřehá. Obě strany k sobě přistupují s respektem k potřebám druhé strany, neboť mají stejná práva (Prokop, 2005).

A. S. Neill dal pedagogice vzácný příklad, když otevřel jednu z prvních demokratických škol s vlastní samosprávou, kde mají stejnou pravomoc děti i dospělí. Ukazuje nám, že tento progresivní způsob školní práce má své místo a opodstatnění.

John Holt (1923-1985) byl americký pedagog, který se zasazoval o reformu amerického systému veřejných škol ve prospěch překonání nefunkčních praktik a větší rozmanitosti škol. Také vybízel rodiče k jejich větší angažovanosti v procesu vzdělávání vlastních dětí. Byl propagátorem domácího vzdělávání (homeschooling), později se v deziluzi

nad nenadějnými vyhlídkami ve školskou reformu přimyká k větší svobodě a autonomii dítěte při svém vzdělávání. Byl prvním, kdo použil termín *unschooling* a také stál u zrodu prvního časopisu o domácím vzdělávání *Growing Without Schooling*. Ten v letech 1977-2001 sloužil jako inspirace, podpora a informační platforma pro rodiny vzdělávající své děti doma. John Holt zaujal odbornou i laickou veřejnost již svou první knihou *Proč děti neprospívají*, která jako jedna z jeho dvou knih vyšla v českém překladu a která poukázala na nedostatky amerického školství i školství obecně. Učení chápal jako „*sebeřízený, smysluplný, užitečný život a práci*“, ne jako to mu byl svědkem ve škole „*odtržené od aktivního života a uskutečněné pod tlakem úplatků nebo hrozeb, chamtivosti a strachu*“ (Holt, 2003, s. 3). Kritizoval pokrytecké postoje škol, když říkal, že různé školy „*vždy fungovaly podle pravidla, že když se [děti něco] naučí, uznání sklídí škola, a když ne, je na vině student*“ (Holt a Farenga, 2003, s. 7).

John Holt je dodnes velkou postavou hnutí *unschoolingu*. Byl laskavým a trpělivým nositelem upřímných myšlenek v naději na změnu v lepší podmínky pro učení dětí i dospělých.

Ivan Illich (1926-2002) byl anarchisticky orientovaný rakouský filozof a teolog. Je znám kritikou kapitalismu, industriální společnosti i jeho institucí včetně školy. Jeho práce směřuje k řešení krize společnosti. Cíl vidí v tzv. konviviálním spoluzítí, v němž budou lidé mnohem autonomnější. Illich se domnívá, že „*všechny instituce prošly jasným historickým zlomem, který způsobil to, že se z institucí prospěšných, podporujících člověka a sloužících společnosti staly instituce nepotřebné, činící na sobě závislémi masy spotřebitelů, omezující a určující život jedinců*“ (Prokop, 2005, s. 137). Mínil tedy, že tyto instituce jsou již přežitě a svobodu a autonomii jedince silně omezují. Illich byl propagátorem *descholarizace* neboli *odškolnění*, tedy úplného zavržení této instituce. Jeho kniha nesoucí stejný název, *Odškolnění společnosti*, popisuje několik mýtů, na nichž jsou vzdělávací instituce postaveny. Jde o mýtus *institucionalizovaných hodnot*, jež staví na představě, že výuka generuje nějakou hodnotu, která vyvolá poptávku. Vytváří tak dojem, že učení je důsledkem školní docházky a jeho kvalita tak s délkou této docházky vzrůstá. Illich prohlašuje, že fakt, že *většina procesů učení je důsledkem výučování*, je pouhá iluze. Dalším mýtem je podle Illiche představa měřitelné hodnoty vzdělání. Vymezuje se rovněž proti předpřipraveným obsahům hodnot, které jsou zprostředkovány předem danými osnovami. Mýtus o *sebezachovné* povaze

formálního vzdělávacího procesu je podle něj součástí důmyslné regulace vzdělávací soustavy státem, který udržuje poptávku ve prospěch nabídky (Gajardo, 1993 in Illich, 2013).

Názory Illiche vnímáme v kontextu celospolečenských vlivů a myšlenkových proudů v 60. a 70. letech 20. století. I dnes nám poskytuje cenné reflexe, nad kterými je možné se pozastavit a zamyslet se, zda dnešní škola potřebuje transformaci a pokud ano, tak jakou (Prokop, 2005).

John Taylor Gatto (1935) je americký učitel a aktivista v oblasti vzdělávání. Svou téměř třicetiletou aktivní učitelskou dráhu působil na tzv. junior high schools, období druhého stupně základní školy v České republice. Při své práci začal, podobně jako Holt, pozorovat různé zákonitosti a neuspokojivý stav školy jako takové. V letech 1989-1991 získal ocenění Učitel roku města New York, v roce 1991 navíc i Učitelem roku státu New York. Ve stejném roce však paradoxně svou zdařilou kariéru za velkého zájmu médií ukončil. Své důvody pak publikoval ve Wall Street Journalu. Problém vzdělávání ve své zemi vidí v „*teorii sociálního inženýrství, která říká, že existuje pouze jediný správný způsob, jak přistupovat k tomu, jak dítě vyrůstá*“ (Gatto, 1992, s. 67). Ve své knize *Dumbing us Down* uvádí skryté lekce národního kurikula. Jsou jimi zmatenost, jelikož poznatky se učí bez návaznosti a bez kontextu. Další lekcí je třídní zařazení. Každý je někam přiřazen a z tohoto umístění se nemůže vymanit. Třetí lekcí je lhostejnost, jež je vyučována tím, že žádný úkol není dost důležitý na to, aby se vyřešil, pokud už zvoní. Dále se děti naučí emoční závislosti, a to skrze neustálé odměny v nejrůznějších podobách a fakt, že ve škole například nemají svobodu pohybu. Jsou v mnoha směrech závislé na učiteli. Intelektuální závislost má za následek to, že si žáci postupně zvyknou na to, že je dobré poslouchat učitele, který je na jejich cestě vede, a namísto prosazování vlastní zvědavosti se prostě podrobí jeho vůli. Šestou lekcí je prozatímní sebeúcta. Sebevědomí žáků totiž dost často závisí na názoru někoho dalšího, zejména autority. Poslední, sedmou lekcí je ta, že není kam se schovat. Ve škole žáci nemají žádný prostor pro své soukromí, jsou pod neustálým dohledem (Gatto, 1992).

Gatto je podporovatelem domácího vzdělávání a unschoolingu.

Eckehard von Braunmühl (1940) je německým autorem, publicistou, zastáncem dětských práv (Kinderrechte) a zakladatelem antipedagogiky. Ta je obžalobou jakékoli výchovy, kterou chápe jako nástroj dospělých pro manipulaci dětmi a jejich svobodnou

vůli. Odmítá ji také proto, že je hrozbou schopnosti sebeurčení člověka. Prohlašuje, že „každá záměrná pedagogická činnost se stává depersonalizací, nevolnictvím a "malou vraždou" jeho psychiky a osobnosti“ (Braunmühl in Prokop, 2005, s. 241). Braunmühl se také domnívá, že výchovou společnost udržuje svou hierarchii a dominanci díky věkové diskriminaci. Jako alternativu výchovy antipedagogika nabízí rovnoprávné soužití více generací.

Velkou část svého díla věnuje rovněž antipedagogickému pohledu na učení. Přináší novou perspektivu pohledu na dítě, jakousi neopedocentrickou myšlenku. Ta tvrdí, že dítě je suverénní subjektem již od svého narození, *disponuje vnitřními mechanismy*, jimiž řídí svůj vývoj a procesy učení. Efektivní učení Braunmühl podmiňuje svobodou dítěte a absencí výchovy. „*Seberozvíjení dětí na základě vlastních sil se uskutečňuje tehdy, když prostředí odpovídá jejich potřebám a postará se o tom, aby na ně nebylo směřováno žádné výchovné působení. Nejdůležitější vlastností lidí je schopnost k vnitřní svobodě. Mohou ji vlastnit jen ty děti, jejichž prostředí jim umožňuje svobodný rozvoj vlastní osobnosti*“ (Braunmühl in Prokop, 2005, s. 241).

V roce 1970 založila rodina Ekeharda von Braunmühla spolu s dalšími rodinami ve Wiesbadenu rodičovský spolek, jež zřídil instituci péče o děti. Tato skupina existuje dodnes a slouží dětem ve věku od 1,5 do 13 let. Funguje na principech antipedagogiky.

Peter Gray (1944) je americký psycholog. V rámci výzkumu se kromě jiného zabývá dětskou volnou hrou a přirozenými způsoby učení u dětí. V roce 2012 vypracoval zprávu, jež monitorovala úskalí a výhody unschoolingu tak, jak je popsalo 232 rodin unschooling praktikujících. O tři roky později vyšel jeho článek, který se zabývá tím, jak na unschooling zpětně pohlíží 75 již dospělých lidí, kteří místo školní docházky provozovali unschooling. Píše populární blog s názvem Freedom To Learn na internetových stránkách časopisu Psychology Today.

Hubertus von Schoenebeck (1947) je německý pedagog a představitel postpedagogiky a hnutí za dětská práva (Kinderrechtsbewegung). Staví se proti výchově, která potlačuje zodpovědnost. Místo ní nabízí tzv. amikaci, kterou definuje jako „*přátelský vztah k sobě samému, k ostatním lidem a ke světu, volný vztah bez výchovy*“ (Schoenebeck, 1997, s. 18). V roce 1980 s dalšími antipedagogy sepsali a vyhlásili Německý dětský manifest, jenž je soupisem práv mladých lidí z pohledu hnutí za dětská práva.

Pat Farenga je současný americký zastánce domácího vzdělávání. Byl spolupracovníkem Johna Holta v časopisu *Growing Without Schooling* a po jeho smrti jej dále vydával až do roku 2001. Sám je otcem dnes dospělých dětí, které se vzdělávají doma.

2 Unschooling v praxi

Jak již bylo řečeno, unschooling se formoval jako poddruh domácího vzdělávání v USA a postupně se dostal do dalších zemí světa. Je obtížné určit přesný počet rodin, které unschooling provozují. Důvodem je právě to, že tyto statistiky buď vůbec neexistují, nebo je sledován obecný počet dětí v domácím vzdělávání bez ohledu na metodu vzdělávání². Co se týká sledování výsledků vzdělávání, pak k němu různé země přistupují různým způsobem. Více o právních rámcích vybraných zemí bude řečeno v následující podkapitole.

2.1 Legislativní ukotvení

Unschooling je druhem domácího vzdělávání, proti jehož principům je přezkušování nebo jiný druh formálního vyhodnocování výsledků. Existují země, které toto ve svém právním rámci zohledňují, a unschooling je tak zcela legitimní formou vzdělávání. Existují ale i takové, jež unschooling ve své autentické podobě neumožňují.

Podívejme se nejprve na země, kde vznikl a má tam nejdelší tradici stejně jako jeho občanská podpora. Jde o USA a Kanadu. V obou zemích se sledují pouze statistiky počtu dětí v domácím vzdělávání obecně, a to jen v některých státech, přičemž vzdělávací politika a s ní spojená legislativa přísluší každému státu a provincii zvlášť. Termín domácí vzdělávání (home based learning, homeschooling) je zastřešujícím termínem pro mnoho různých pojetí vzdělávání v domácím prostředí včetně unschoolingu. Přesný počet dětí tedy nelze v současnosti zjistit. Některé státy USA například vůbec nevyžadují, aby dítě, které bude vzděláváno doma, bylo jakkoli registrováno v nějaké škole. Jiné státy a některé provincie Kanady pouze vyžadují oznámení o zahájení domácího vzdělávání. Jiné již například trvají na schválení určitých vzdělávacích plánů a pravidelných zprávách o pokroku dítěte (HSLDA, 2018a; MacLeod, Hasan, 2017).

V obou těchto zemích je pozorován kontinuální nárůst zájmu rodin o domácí vzdělávání. V USA byla ve školním roce 2011-2012 vzdělávána 3% školou povinných dětí ve věku 5-17 let (Homeschooling, 2018). V Kanadě se počty velmi liší mezi

² Existuje množství přístupů, kterými je možné se při individuálním vzdělávání řídit. Jmenujme Montessori pedagogiku, Waldorfskou pedagogiku, pedagogiku Charlotte Masonové, projektové vyučování aj.

jednotlivými provinciemi. Průměrně jde o 0,7%, přičemž v některých provinciích se doma vzdělává až 1,5% dětí (MacLeod, Hasan, 2017).

Dále se věnujme některým evropským státům. Legislativa ve Velké Británii nevyžaduje, aby rodina informovala úřady. Výjimkou je případ, kdy dítě zahajuje domácí vzdělávání po již započaté školní docházce. Pak je třeba informovat školu, ze které dítě odchází (HSDLA, 2018b).

Německo se řídí povinností školní docházky striktně a nepovoluje domácí vzdělávání až na výjimky, jako je například pobyt rodiny v zahraničí nebo nemoc či postižení dítěte, které neumožňuje fyzickou docházku dítěte do školy. V Německu existují rodiny, které děti učí doma. Jde však o rodiny, které se kvůli této možnosti soudí, nebo tuto činnost dělají nelegálně. V Německu však existuje několik demokratických škol.

Naproti tomu v Rakousku je uzákoněno povinné vzdělávání (nikoli povinná školní docházka), čímž je domácí vzdělávání povoleno. Žáci se na konci roku podrobují přezkoušení ve škole. Podobně je na tom Švýcarsko, kde je domácí vzdělávání možné a jeho podmínky určuje každý kanton individuálně.

Francie sice formálně domácí vzdělávání umožňuje, avšak děti jsou každoročně přezkušovány a postoj úřadů k němu je spíše hostilní (Petit Homeschoolers, 2018; HSDLA, 2018b).

2.2 Svobodné a demokratické školy

Sebeřízené autonomní učení na základě vlastního zájmu bez donucování a testování se nemusí nutně odehrávat doma. Existuje řada škol, které se tyto radikální principy snaží vtělit do praxe. Jsou postaveny na humanistické teorii učení a proto ustupují od běžného pojetí osnov a dokonce v mnohých případech i od povinnosti školní docházky (Petty, 2013). Rodičům dětí může imponovat demokratické řízení škol, jehož se jejich děti mohou přímo sami účastnit. Může to být přístup k učení, které je ve srovnání s jinými školami revoluční. Může to být potřeba komunity, která některým rodinám možná při učení doma chybí.

V Evropě se demokratické školy neformálně sdružují pod neziskovou organizací EUDEC³. Jejich vzájemná spolupráce míří k podpoře demokratických vzdělávacích

³ European Democratic Education Community

forem a ke zřízení příslušné legislativy, která by zaručovala právo založit demokratickou školu a docházet do ní (EUDEC, 2018).

Pro ilustraci zde uvádíme příklad dvou neevropských škol. Anglický Summerhill A. S. Neilla je již téměř staletý. Byl založen na začátku minulého století a byl ovlivněn antiautoritativní filozofií svého zakladatele. Americká Sudbury Valley School byla založena v 60. letech minulého století. Ta byla inspirována další vlnou kritiky škol a výchovy obecně v rámci alternativních hnutí té doby.

Summerhill School je ojedinělou školou s mimořádnou myšlenkou. Jde o svobodnou internátní školu s kapacitou kolem 70 dětí ve věku od 5 do 16 let. Výjimkou nejsou i děti ze zahraničí. Docházka do výuky není povinná a tudíž není vyžadována. Je vypsán určitý pevný rozvrh hodin, účastní se však jen ten, kdo má zájem. Původně byla založena v Německu na začátku 20. let 20. století, později byla přesunuta na východ Anglie. Neill měl vizi vybudovat takovou školu, kde nebude dětem nic vnucováno, naopak, škola se jim bude přizpůsobovat. Věřil, že dítě *„je přirozeně moudré a uvažuje realisticky. Pokud bude ponecháno bez vlivu dospělých, vyvine se podle svých vlastních možností“* (Neill, s. 34). Tuto samosprávnou školu řídí Školní shromáždění, přičemž každé dítě i dospělý mají rovnocenný hlas. Všichni jsou povinni dodržovat pravidla, která se na shromáždění odhlasují (Neill, 2013).

Velké pochopení je zde pro volnou hru. Vychází se z toho, že *„dětství znamená hru a žádné dítě se nikdy nemůže hry nasytit. V Summerhillu zastáváme teorii, že když si dítě vyhraje dosyta, pustí se do práce“* (Neill, s. 61). Obvyklé obavy o promarněném čase pak rozptylují zkušenostmi, že pokud si dítě dostatečně vyhraje, je pak schopno pracovat efektivněji, intenzivněji a rychleji.

Škola Summerhill School je známá také díky soudnímu případu z 90. let 20. století, kdy britská organizace OFSTED⁴ podala na školu žalobu ve věci nepovinného vyučování. Případ škola vyhrála. Tato událost byla rovněž jednou z ústředních témat celovečerního filmu o škole Summerhill, jež byl natočen v roce 2008.

Sudbury Valley School, která právě v letošním roce slaví 50 let své existence, je americká škola, jež se nachází ve Framinghamu ve státě Massachusetts v USA.

⁴ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. Jde o instituci kombinující inspekci školských zařízení a sociálně právní ochranu dětí.

Umožňuje docházku asi 200 dětem od předškolního věku do cca 18 let. Tato škola je založena na demokratických principech. Veškerého rozhodování se účastní všichni a hlas každého jednotlivce má stejnou váhu. Škola sídlí ve vile a k ní náleží velký pozemek. K dispozici je hudební zkušebna, prostor pro hraní videoher, místnost určená pro shromáždění, kuchyň, fotolaboratoř, umělecká místnost, místnost s počítači, kancelář a další místnosti, které nemají konkrétní předurčení. V této škole neexistují třídy tradičního typu ani předměty v hodinách. Děti mohou nakládat se svým časem podle svého uvážení. K dispozici je jen asi desítka dospělých, kteří však nejsou označováni jako učitelé, nýbrž jako zaměstnanci (staff members). V hojně vybavených prostorách se tak děti setkávají s mnoha podněty a inspiracemi a každé si najde, co ho zajímá. Škola děti učí spoléhat se na vlastní úsudek a věnovat se něčemu, co je zajímavé, do hloubky (Sudbury Valley School, nestr.). „*Princip je vždy stejný: pokud někdo chce něco dělat, tak to dělá. To, co se počítá, je zájem*“ (Greenberg, 59). Za dobu své existence si škola i někteří výzkumníci vedli monitoring úspěšnosti svých studentů po opuštění školy. Prokazuje se, že všichni studenti jsou v životě úspěšní, a co zajímá Sudbury Valley School rovněž, jsou v životě spokojeni. „*Ti, kteří se rozhodli pro vyšší vzdělání, neměli prakticky žádný problém se na univerzity dostat, včetně těch vysoce výběrových, a také na nich bez problémů studovat. Mnoho ostatních se stalo úspěšnými bez vysoké školy. A co je nejdůležitější, bývalí studenti říkají, že jsou v jejich životech šťastní*“ (Gray, 2012, s. 32).

Sudbury Valley School se stala inspirací mnoha dalším školám po světě. Je mnoho takových, které se označují přídomkem Sudbury School. Daniel Greenberg, zakladatel původní školy ve Framinghamu, však v současnosti odmítá jakékoli formální spojení se školami navazujícími na její myšlenku. Tyto školy na ni tedy navazují pouze ideově.

Na celém světě vznikaly a vznikají další svobodné školy, které se většinou inspiroují právě těmito dvěma modely.

2.3 Unschooling v České republice

V České republice je domácí vzdělávání povoleno §41 školského zákona jako individuální vzdělávání. Domácí vzdělávání na 1. stupni základních škol je možné od 1.1.2005, na druhém stupni bylo umožněno k 1.9.2016. Pokroky v učivu jsou ověřovány jednou za pololetí a sleduje se návaznost na školní vzdělávací program dané školy. Podle České školní inspekce je nejčastějším důvodem pro individuální vzdělávání

upřednostnění jiných metod a forem výuky, než které nabízí škola. I v České republice byl zaznamenán nárůst v počtu dětí v domácím vzdělávání, za posledních deset let téměř sedminásobně (Statistická ročenka školství, 2018).

Zdá se, že pro český veřejný prostor unschooling poprvé objevil v roce 2012 Jiří Košárek. Posléze s dalšími sympatizanty založil uskupení Svoboda učení. Z té se formovala iniciativa, jež mimo jiné usiluje o vyšší informovanost o sebeřízeném nezávislém učení a o odluku státu a školství tak, aby právě to mohlo být vskutku nezávislé. Iniciativa zároveň propaguje zrušení povinné školní docházky ve prospěch nového výkladu, totiž povinného vzdělávání. Unschooling by se tak v České republice stal právně možnou variantou vzdělávání.

O unschoolingu existuje velké množství informací, zejména ze zahraničí, kde má už i možnost reflexe vzhledem k tomu, že se tam provozuje již desítky let. Česká lexikologie, ani ta nejnovější, tento termín zatím nereflektuje. Doposud se tomuto tématu nevěnovali ani naši odborníci na vzdělávání v odborných pedagogických časopisech. Zájemci se tak mohou v pátrání pro bližších informací zatím spolehnout na zahraniční zdroje. Dobrým začátkem je jistě množství článků, které již do češtiny zpřístupnila Svoboda učení na svých webových stránkách. Dále je možné dozvědět se podrobnosti na různých sociálních sítích. Zde jde především o popularizování idejí a výměnu zkušeností.

3 Shrnutí teoretické části

Unschooling je sebeřízená forma vzdělávání, která je do značné míry radikální. Její zastánci se vymezují vůči povinné školní docházce a odmítají se řídit jakýmkoli externě zadanými osnovami. Vodítkem se tak stává pouze zájem dítěte, který je chápán jako nejsilnější motivace a současně jako průchod senzitivních fází dítěte. Unschooling proto nemá žádnou všeobecně platnou podobu napříč rodinami, v nichž je praktikován. Původ unschoolingu nacházíme v USA 70. let 20. století, kde jej prvně pojmenoval a vehementně podporoval pedagog John Holt.

Rodiny, které unschooling praktikují, vychází, ať už vědomě či nikoli, z idejí humanistické psychologie, zejména holistického přístupu k člověku, k zaměření se na seberealizaci a kontinuální vzdělávání. S tím také souvisí i nový přístup k rodičovství, který vzájemný vztah rodičů a dětí definuje jako empatický a respektující a odklání se od autoritářského pojetí výchovy, jež považuje za překonaný.

Unschoolerů si vysoce cení osobní svobody a nezávislosti. To se často promítá i do ekonomických a politických témat. Mnoho z nich oslovují myšlenky libertarianismu, který žádá minimální vliv státního zřízení na život jednotlivce. Mezi další myšlenkové vlivy patří antipedagogika a postpedagogika. Tyto směry se staví zcela proti výchově. Na tu nahlíží jako na manipulaci a diskriminaci.

V centru idejí unschoolingu však stojí zejména princip sebeřízení, jenž umožňuje maximální autonomii, svobodu a nezávislost s dlouhodobými účinky. Zásady unschoolingu se přímo vylučují se vzděláváním tak, jak je v současné době realizováno ve školách, neboť zde sebeřízené vzdělávání uskutečňovat nelze. Hlavní příčinou je povinný charakter školní docházky. Sebeřízení naopak vyplývá z principu dobrovolnosti. Mezi další negativa, která je možné škole vytknout, patří homogenní třídní kolektivy, budování sebepojetí dítěte na pozadí jeho výkonu ve škole, orientace na poznatky testované standardizovanými testy a pomalá obroda školy jako takové.

Tak radikálně odlišný pohled na vzdělávání, jaký právě unschooling ztělesňuje, se setkává s četnými skeptickými ohlasy. Mezi typické předsudky patří nedostatečná socializace dětí, nedůvěra v jakoukoli aktivitu dítěte, které není k ničemu tlačeno, či nevědomost dětí.

Mezi hlavní osobnosti, které unschooling ovlivnily a formovaly, patří A. S. Neill, zakladatel anglické experimentální školy Summerhill, kterou lze označit jako svobodnou a demokratickou. John Holt byl americkým pedagogem a nadšeným propagátorem domácího vzdělávání a později unschoolingu. Ivan Illich, původem rakouský filosof, byl kritikem školy a prvním, kdo přišel s představou společnosti bez školy. John Taylor Gatto je bývalý americký učitel, nositel několika učitelských cen, který vzbudil pozornost svou kritikou školy, na kterou navázal aktivní podporou unschoolingu. Eckerhard von Braunmühl je německý zastánce dětských práv a představitel antipedagogiky. Peter Gray je americký psycholog, který se výzkumně zabývá volnou hrou a přirozenými způsoby učení. Byl také jedním z mála odborníků, kteří provedli studii rodin provozujících unschooling a také mladých dospělých, jež se tímto způsobem v dětství vzdělávali. Hubertus von Schoenebeck je německý pedagog, představitel postpedagogiky a tzv. amikace.

Unschooling je provozován jako poddruh domácího vzdělávání. To, jak jednotlivé státy k jeho regulaci přistupují, se značně liší. Existují země, kde stát nevyžaduje žádné oznámení o zahájení domácího vzdělávání a ani si nevymínuje žádné závazné výstupy (např. Velká Británie, některé státy USA). To jsou z pohledu unschoolingu ideální podmínky. Jiné země však již požadují dodržování určitých podmínek od podávání zpráv přes pravidelné přezkušování až po přesně požadované výstupy. Pokud je unschooling v takových zemích realizován, je realizován navdory systému, který jej nepodporuje. To je i případ České republiky. Žáci zapsaní v domácím vzdělávání podle §41 školského zákona (individuální vzdělávání) musí být na konci pololetí přezkoušeni a jejich pokrok musí být v souladu s ŠVP školy, v níž jsou ke vzdělání přihlášení.

Obecně lze říci, že počet dětí v domácím vzdělávání roste. V letošním školním roce se k němu přihlásilo až sedminásobné množství žáků než před deseti lety. Zda a kolik z nich se vzdělává přístupem zvaným unschooling, však zatím nebylo zkoumáno. Existují tedy v České republice takové rodiny? Jak vzdělávání jejich dětí probíhá v praxi? Co rodiče k unschoolingu vede? Odpovědmi na tyto otázky se zabývá výzkumná část práce.

4 Metodologický postup

4.1 Výzkumný cíl

Cílem této diplomové práce je popis podoby přístupu ke vzdělání zvaného unschooling tak, jak je realizován v České republice. Dalším cílem je popsat, jak se o unschoolingu rodiny dozvěděly, jakým způsobem o něm získávaly informace a jaké jsou důvody pro volbu tohoto vzdělávacího přístupu. Dále je předmětem zájmu také to, jak se rodiny vyrovnávají s předsudky veřejnosti a jaké jsou konkrétní podoby unschoolingu v českém kontextu. Odpovědi na tyto otázky mohou přispět k většímu porozumění veřejnosti pro důvody, které tyto rodiny k tomuto radikálnímu přístupu k učení vedou, a k otevření širší debaty na téma podob vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka (HVO) je formulována na základě stanoveného výzkumného cíle.

HVO: Jaká je podoba unschoolingu či jeho nejbližší možné formy v České republice?

Aby bylo možné na HVO odpovědět a došlo ke komplexnějšímu pochopení situace, je HVO dále členěna do specifických výzkumných otázek (SVO):

SVO1: Jak se dané rodiny o unschoolingu dozvěděly?

SVO2: Jakým způsobem rodiny o unschoolingu získávaly informace?

SVO3: Jaké společné znaky rodiny vykazují?

SVO4: Jaké jsou důvody pro výběr unschoolingu jako přístupu ke vzdělání svých dětí?

SVO5: Jaké jsou konkrétní podoby unschoolingu v daných rodinách?

SVO6: Jak se rodiny vyrovnávají s předsudky a nesouhlasem ve svém okolí?

Tyto otázky sloužily jako výchozí opora pro tvorbu tazatelských otázek pro rozhovor s rodinami. Jejich přehled je uveden v příloze v závěru této práce.

4.3. Kvalitativní výzkum

S ohledem na cíl práce byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Ten umožňuje hlubší pochopení důvodů, proč se někteří rodiče přiklání právě k unschoolingu. Je to také vhodný nástroj k tomu, jak pomoci rodičům vyložit svůj pohled na kontext jejich situace. Kvalitativní výzkum je zde orientován na jednotlivce a jejich vlastní interpretaci dané reality. Snahou je vytvořit komplexní pohled, který by mohl přispět k plnějšímu pochopení zatím spíše minoritních sympatií českých rodin k tomuto druhu vzdělávacího přístupu. Výsledky šetření by dále mohly umožnit otevření dialogu o sebeřízeném vzdělávání jako legitimní možnosti vzdělávání v České republice. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v kapitole 5.

4.4 Výzkumný vzorek

Za účelem výzkumného šetření byli vybráni rodiče, kteří vzdělávají své děti doma sebeřízeným principem zvaným unschooling nebo formou domácího vzdělávání, kterou je možné označit jako nejbližší možnou variantu tohoto přístupu v České republice. Byli rovněž vybráni Češi dočasně pobývající v zahraničí. Rozhovor postihoval to, kdy a jakým způsobem se rodiny k informacím o unschoolingu dostaly, jak probíhala fáze rozhodování, jak je toto jejich rozhodnutí přijímáno v jejich okolí, jak konkrétně jejich verze unschoolingu vypadá a jaké změny by ve směru k unschoolingu podle jejich názoru měl provést stát.

Bližší informace o jednotlivých rodinách jsou uvedeny níže. Za účelem anonymizace informantů bylo každému z nich přiděleno písmeno abecedy v tom pořadí, v jakém s nimi byly rozhovory uskutečněny. Pro přehlednost jsou data o rodinách vepsána v tabulce níže. V prvním sloupci je uvedeno písmeno příslušné rodiny. Druhý sloupec udává pseudonymy rodiče/rodičů podle toho, s kým byl rozhovor veden. V jednom případě se rozhovoru účastnil syn s matkou. Všechna jména osob, které se rozhovorů aktivně zúčastnily, jsou v tabulce uvedena tučným písmem. Ve třetím sloupci je ročník narození rodičů a ve čtvrtém jejich nejvyšší dokončený stupeň vzdělání. Pátý sloupec informuje o počtu a pohlaví dětí, zatímco šestý o jejich věku. Konečně pátý sloupec uvádí, zda je dítě v domácím vzdělávání podle §41 školského zákona, tzn. sledují se pouze jednotlivci, kteří věkově spadají do věkového rozmezí povinné školní docházky. Starší jednotlivci, kteří v současné době volí sebeřízené vzdělávání, jsou označeni v posledním odstavci hvězdičkou.

Tab. č. 1: Charakteristika rodin

| Charakteristika rodin | | | | | | |
|-----------------------|------------------|-----------------|------------------------------------|----------------|-----------|------------|
| Rodina | Rodiče | Ročník narození | Nejvyšší dokončený stupeň vzdělání | Děti | Věk | IV |
| A | Adam | 1983 | VŠ | Anna ml. | 7 | ANO |
| | | | | Adam ml. | 5 | - |
| | | | | Artur | 2 | - |
| B | Barbora | 1980 | SŠ s maturitou | Bruno | 16 | - |
| | | | | | | |
| C | Cecil | 1984 | SŠ s maturitou | Cecílie ml. | 8 | ANO |
| | | | | Cecílie | 1980 | VŠ |
| | | | | | | |
| | | | | Clara | 2 | - |
| D | Daniel | 1977 | VŠ | Daniel ml. | 18 | * |
| | | | | | | |
| | | | | Daniela | 8 | ANO |
| | | | | Dorota | 10 měsíců | - |
| E | Eva | 1974 | SŠ s maturitou | Eduard | 18 | * |
| | | | | | | |
| F | Františka | 1986 | VŠ | Františka ml. | 6 | - (odklad) |
| | | | | | | |
| | | | | Filip | 2 | - |
| G | Gita | 1984 | VŠ | Gustav | 5 | - |
| | | | | | | |
| H | Hana | 1980 | VŠ | Hynek | 10 | ANO |
| | | | | | | |
| | | | | Hubert | 5 | - |
| | | | | Hanuš | 1 | - |

4.4.1 Rodina A

Rodina A má tři děti. Nejstarší dcera je v domácím vzdělávání na úrovni první třídy. Prostřední syn, ač předškolního věku, se rovněž účastní různých vzdělávacích akcí a vlastních aktivit. Spolu s nejmladším synem, jemuž jsou dva roky, jsou s matkou doma. Nejstarší dcera si sama přála nastoupit do první třídy klasické školy a první pololetí tam strávila. Po dohodě s rodiči však tuto docházku ukončila a přešla do domácího vzdělávání. Zapsána je nyní v jiné škole, jež byla vybrána s ohledem na její vstřícnost k žákům v domácím vzdělávání. Bližší informace o výběru školy rodina neposkytla.

Děti část týdne tráví s oběma rodiči nebo s matkou a společnými rodinnými činnostmi či svou vlastní náplní a volnou hrou. Některá odpoledne věnují kroužkům, které jim nabízí místní málotřídní základní škola, přestože nejsou jejich žáky. Další aktivity mají s dětmi v domácím vzdělávání z okolí. Poslední blok se odehrává na místní farmě, kde se uskutečňují pravidelné bloky prací a aktivit.

Otec flexibilně přizpůsobil své zaměstnání, aby mohl více času trávit s rodinou. Rodina se rovněž přestěhovala na venkov, a to z toho důvodu, aby byla poblíž komunity rodin s dětmi v domácím vzdělávání. Zároveň se tak v místě mohou starat o objekt, který slouží jako prostředí pro aktivity sebeřízeného vzdělávání.

4.4.2 Rodina B

Rodina B sestává z matky, syna, dcery a přítele matky. Dále v rodině figuruje otec dětí, který je s jejich matkou rozveden. Jejich vzájemné vztahy označují za velmi korektní. Synovi je šestnáct let a je v prvním ročníku střední školy. V jeho případě matka o domácím vzdělávání ještě tolik nevěděla. V době, kdy ji začalo zajímat, již byl ve čtvrté třídě a nedokázal si život bez školy představit, přestože mu matka domácí vzdělávání nabízela. Podle matky na něm však škola zanechala negativní následky ve formě ztráty chuti se učit. Dceři je nyní deset let, v domácím vzdělávání je ve třetí třídě. Do školy nechodila nikdy. Matka je primárně s dcerou, mají společnou brigádu, kterou si společně přivydělávají a učí se v praxi. Matka je dále aktivní v asociaci sebeřízeného vzdělávání. Rodina bydlí v satelitním městě poblíž velkého města.

4.4.3 Rodina C

Rodina C má čtyři dcery. Dvě starší ve věku osm a sedm jsou na úrovni druhé a první třídy v domácím vzdělávání, třetí dceři je pět a je předškoláčka. Nejmladší dceři jsou dva roky. O domácím vzdělávání začali přemýšlet v době, kdy byly starší dcery v předškolní třídě mateřské školy. Začaly se nudit a přestalo je bavit tam chodit. V mateřské škole již byly velmi zvědavé a kritické k možnostem uspokojení svých zájmů. Podle tvrzení rodičů jsou nadprůměrně inteligentní. Děvčata byla původně zapsána v Základní škole Březová, odkud po čase přešla do jiné školy, která je přívětivější v ohledu na sebeřízené vzdělávání.

Oba rodiče pracují z domu a péči o děti i domácnost se dělí. Rodina bydlí na venkově.

4.4.4 Rodina D

Rodina D má čtyři děti. Nejstaršímu synovi je osmnáct let a má speciální vzdělávací potřeby. V době, kdy chodil na základní školu, mu nebyla poskytována taková péče, jakou si rodiče optimálně představovali. Kvůli tomu zkoušeli i jiné školy, také speciální. Nakonec na druhém stupni zvolili domácí vzdělávání. Po nástupu na učiliště pro své blíže nespecifikované obtíže sociálního charakteru školy zanechal a momentálně uvažuje o nástupu na distanční studium na některé škole. Mladšímu synovi dětem je deset a je v páté třídě. Dceři je osm let a chodí do druhé třídy. Oba měli pouze tříměsíční přestávku, kdy nastoupili do místní základní školy, když situace v rodině nebyla nakloněna tomu, aby zůstali doma. Po této době se však zase vrátili. Zapsáni jsou ve stejné škole, se kterou mají dobré zkušenosti s domácím vzděláváním staršího syna na druhém stupni. Nejmladší dcerce je teprve 10 měsíců.

I tato rodina kompletně změnila prostředí a styl života. Z většího města se přestěhovali na venkov, kde žijí jednodušší a klidnější život.

4.4.5 Rodina E

Rodina E má sedmnáctiletého syna Erika a osmnáctiletého Eduarda. Rodiče jsou rozvedení. Mladší Erik chodil na základní školu a devátou třídu již absolvoval v domácím vzdělávání. Po základní škole nastoupil na střední školu se zaměřením na informační technologie, které ho zajímají. Díky organizaci výuky na školách, která mu však díky příklonu k unschoolingu nevyhovuje z principu, ze školy odešel. Aktivně se

zajímá o sebeřízené vzdělávání a rozhodl se, že se bude vzdělávat nezávisle na škole. Zároveň si přivydělává brigádami právě v oblasti IT. Částečně také spolupracuje s jednou komunitní školou, které poskytuje technologickou podporu. V současné chvíli zvažuje nástup do nově vznikající Střední ScioŠkole. Ta by svůj provoz měla zahájit ve školním roce 2018/2019 a slibuje studijní autonomii a individuální přístup. Starší syn Eduard vystudoval gymnázium, poslední dva roky distančně. Je to aktivní hudebník a zajímají ho jazyky. Nastoupil sice na studium na vysoké škole, je jí však zklamán a v současnosti se v obou oblastech svého zájmu vzdělává sám. Uvažuje o studiu na konzervatoři. Matka pracuje z domu a rovněž se zajímá o sebeřízení. Rodina bydlí ve velkém městě.

4.4.6 Rodina F

Rodina F má tři děti: dceru ve věku šest let a syny ve věku čtyři a dva roky. Nejstarší dcera má odklad školní docházky a od příštího školního roku pro ni rodina plánuje domácí vzdělávání. Unschooling je jim nejbližší a vnímají to tak, že ho již provozují nyní. Otec pracuje a matka se stará o děti. Rodina žije ve větším městě.

4.4.7 Rodina G

Rodina G v současné době pobývá v cizí zemi na jihu Evropy, ze které pochází manžel. Rok si dělí mezi tuto zemi a Českou republiku. Mají dva syny ve věku pět let a tři roky. Třetí dítě je na cestě. Otec pracuje a matka se stará o děti. V Česku rodina bydlí ve středně velkém městě.

4.4.8 Rodina H

Rodina H má čtyři syny. Nejstaršímu je deset let a je ve čtvrté třídě. Druhému je sedm a je v první třídě. Mladším synům je pět let a jeden a půl. Podle slov matky se podle principů unschoolingu vzdělávají všichni. Tato rodina momentálně rovněž pobývá v cizí zemi (jiné) na jihu Evropy. V rámci konceptu s názvem house-sitting se starají o obytný objekt majitele, který tam právě nepobývá. Rodině je rovněž blízký princip worldschoolingu, tedy učení se v přirozeném prostředí. Tento princip často, i když ne vždy, využívá cestování a pobyt na různých místech světa jako zdroj nových poznatků a zkušeností.

4.5 Vstup do terénu

Vstup do terénu se odehrával v několika fázích různými směry. Jelikož se v bezprostředním okolí autorky práce nevyskytují žádné osobně známí provozovatelé unschoolingu, bylo nezbytné kontaktovat neznámé osoby. Prostředkem k navázání kontaktu s nimi se staly sociální sítě, neboť tam se odehrává čilá komunikace lidí, kteří se o unschooling zajímají, sympatizují s ním či jej provozují. Autorka oslovila dva informanty (rodina A a rodina B) přes médium sociální sítě Facebook, kde zaznamenala jejich aktivitu v příslušné zájmové skupině. Další informanti byli získáni metodou sněhové koule. Stalo se tak na doporučení prvních dvou informantů, na základě výzvy ve skupině na sociálních sítích a na základě výzvy hromadné e-mailové zprávy od prvního informanta. Dále bylo kontaktováno jedno sdružení rodin podporující svobodu v učení. Z té však nepřišla žádná reakce.

Rozhovory byly nakonec provedeny se zástupci celkem osmi rodin a probíhaly v březnu a dubnu 2018. Jeden rozhovor byl realizován osobně v kombinaci s pozdějším dopřesňováním e-mailovou korespondencí (rodina A), dva rozhovory prostřednictvím audiohovoru na dálku (hovor v aplikaci Messenger s rodinou B a telefonický hovor s rodinou C), dva rozhovory prostřednictvím videohovoru na dálku (aplikace Skype s rodinou D a s rodinou E). Tři informanti se rozhodli vyjádřit písemnou formou (rodiny F, G a H). Tyto písemné odpovědi byly následně doplněny upřesňujícími dotazy a odpověďmi v korespondenci e-mailem. Autorka výzkumu kladla zřetel na to, aby všem informantům bylo vyhověno co do nabídky možných komunikačních kanálů tak, aby jim bylo umožněno vybrat si takový, který jim v dané situaci nejvíce vyhovoval.

4.6. Techniky sběru dat

Vzhledem k cíli práce, jímž je popis toho, jak unschooling vypadá v České republice, bylo třeba proniknout do smýšlení a postojů rodin, jež se v tomto principu snaží své děti vzdělávat. Podle Ferjenčíka je vhodnou metodou rozhovor: „*Chceme-li získat taková data, jakým jsou informace o názorech, postojích, záměrech, nebo chceme-li se dozvědět, jak respondent rozumí určité situaci či jevu, je tou pravou metodou rozhovor*“ (Ferjenčík In Skutil a kol., s. 89). Podle Kvaleho zároveň zaručuje autenticitu a osobní porozumění situaci, neboť jde o metodu, jejímž využitím lze „*získat vyličení žitého světa dotazovaného*“ (Kvale in Švaříček, Šedřová a kol., s. 159). Jako typ rozhovoru byl zvolen rozhovor polostrukturovaný. Otázky byly sestaveny dle

základního schématu, jež vycházel z hlavní výzkumné otázky a dále ze specifických výzkumných otázek, tedy dle pyramidového modelu Wengrafa (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007). K jednotlivým specifickým výzkumným otázkám byly vytvořeny otázky tazatelské. V příslušných rozhovorech nebylo striktně dodržováno jejich pořadí, jelikož při volné rozpravě informantů docházelo k prolínání odpovědí na další otázky. Naopak bylo rovněž případy, kdy bylo po ukončení rozhovoru během následné analýzy zapotřebí dovysvětlení. Pak byla využita e-mailová korespondence. Před zahájením vlastního rozhovoru byli informanti v kontaktu s autorkou výzkumu. V rámci této předchozí komunikace byli informanti seznámeni s cíli této diplomované práce a byli upozorněni, že nemají povinnost odpovídat na všechny otázky. Byl jim rovněž zaslán informovaný souhlas s rozhovorem a se zpracováním informací v něm uvedených. Tyto souhlasy byly účastníky podepsány a zaslány zpět. Jelikož neobsahují anonymizované údaje, nejsou součástí této práce. Jsou však k dispozici na vyžádání u autorky výzkumu. Jednotlivé rozhovory trvaly v rozmezí 45 - 80 minut. Za rodinu A poskytl své pohledy otec. Za rodinu B hovořila matka. V rodině C byl rozhovor veden s matkou i otcem, k rodině D se vyjádřil otec a v rodině E matka a mladší syn. Za rodiny F, G a H informace poskytly matky. Ty rozhovory, jež byly vedeny osobně, audiohovorem či videohovorem, byly nahrány na diktafon a posléze doslovně přepsány s tím, že veškerá citlivá data byla anonymizována. Šlo zejména o jména osob a názvy měst a obcí.

4.7 Analýza dat

Analýza dat probíhala neformálně již při rozhovorech, kdy začaly být patrné určité vzorce, podobnosti a naopak individuální odlišnosti. Po každém rozhovoru byly zapsány bezprostřední klíčové poznatky či dojmy z daného rozhovoru. Posléze byl záznam rozhovoru doslovně přepsán do elektronické podoby textu. Ten byl uspořádán do sloupců tak, aby bylo možné v levém sloupci sledovat text a do pravého sloupce zapisovat kódy a poznámky. V této části analýzy byla využita technika otevřeného kódování, které Strauss a Corbinová definují jako „*část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů*“ (Strauss, Corbinová, 1999). Byly rozpoznávány jednotlivé segmenty výpovědi nesoucí různý význam, což mohly být jednotlivé odstavce či věty, někdy dokonce i jednotlivá slova. Dle toho byly tyto pojmy označeny kódem. V první fázi bylo identifikováno na 140 různých pojmů, kterým byl přiřazen vlastní kód. Tyto kódy byly posléze sdruženy do kategorií. Další analýzou a využitím technik zvyšování teoretické citlivosti, zejména

techniky protikladů a systematického porovnávání jevů, došlo ke sdružení pojmů do nadřazených témat. Staly se jimi lidé, tedy zejména rodiče a jejich postoje a také celé rodiny a jejich specifika. Dalšími tématy je porozumění teorii unschoolingu ze strany rodičů a následný způsob, jakým takto chápanou teorii převádějí do praxe. Posledním hlavním tématem je povědomí o unschoolingu v české společnosti pohledem zkoumaných rodin.

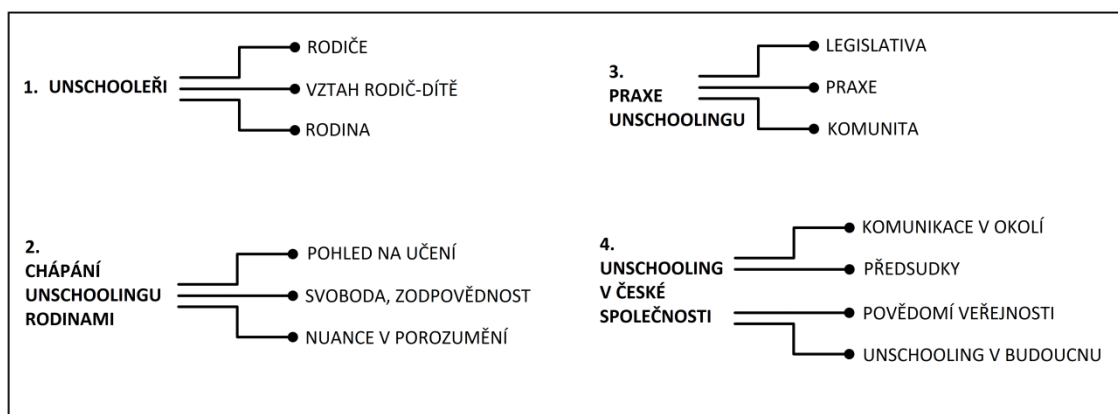
4.8 Etické aspekty výzkumu

Při zpracování dat byly důsledně dodržovány principy etické dimenze provedeného výzkumu. Prvním je důvěrnost, která podle Švaříčka a Šed'ové znamená, „že *nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu*“ (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007). Veškeré citlivé údaje jako jména a místní názvy byly anonymizovány. Všichni účastníci výzkumu byli poučeni o cíli práce a o faktu, že při rozhovoru bude pořizován jeho zvukový záznam. Zároveň byli poučeni, že nejsou povinni odpovídat na všechny otázky, pokud nebudou chtít. Jedná se zejména o citlivé otázky spojené se skutečností, že provozování unschoolingu v jeho ryzí podobě není dle zákona v České republice možné. Na důkaz souhlasu byl všemi účastníky podepsán informovaný souhlas. Ten je k dispozici u autorky výzkumu, jelikož obsahuje neanonymizovaná data.

5 Interpretace dat

Tato kapitola je věnována vyhodnocení výsledků kvalitativního výzkumného šetření a odpovídám na vytyčené výzkumné otázky. Sama kapitola je rozdělena do čtyř hlavních částí, které jsou dále děleny do pododdílů. První popisuje unschoolery, zejména rodiče, jejich vztah k dětem, popisuje vztahy v rámci rodiny a dále co je možné vysledovat v rodinách. Také se snaží postihnout, jaké společné znaky je možno pozorovat u rodičů. V druhé části je popsána teorie unschoolingu tak, jak ji chápou účastníci výzkumu. Patří sem obecný pohled na učení a vzdělávání, vlastní zkušenosti rodičů s učením, výhrady ke vzdělávání ve škole, témata jako svoboda a zodpovědnost i přesah do jiných celospolečenských témat. Třetí část se zabývá vlastní praxí unschoolingu v rodinách. Bude popsán harmonogram dne, pohled na autonomii dítěte, aktivity doma i mimo domov a potřebu podobně smýšlející komunity. Budou také popsány případy tzv. deschoolingu, tedy stavu myšlenkového odvykání se přístupům k učení nastolených školou. Budé také dán prostor pochybám rodičů. Závěrečná část přehledu výsledků šetření patří unschoolingu v české společnosti. Jak si její rodiny obhajují ve svém nejbližším okolí, s jakými předsudky se potýkají, jaké je podle názoru účastníků výzkumu povědomí veřejnosti o unschoolingu u nás a jaké změny od státu či ministerstva školství by uvítali? Na tyto otázky odpoví právě poslední kapitola. Rozdělení této kapitoly ještě zřehledňuje následující zjednodušené schéma.

Schéma č. 1: Přehled témat výzkumných zjištění



5.1 Unschooleri

V této kapitole budou přestaveni lidé, kteří unschooling považují za součást svého života. Jde o rodiče, kteří měli většinou hlavní slovo k příklonu k tomuto principu vzdělávání. Dále jde o vzájemný vztah rodičů a dětí. Jakou svobodu dítěti rodič umožňuje? Jak vypadá rodičovský přístup unschoolera? Konečně půjde o rodinu jako takovou. Co je pro tyto rodiny typické, čím se mohou od jiných odlišovat? I tím se zabývá tato podkapitola.

5.1.1 Rodiče

Bude popsána jejich cesta k této filosofii, vnitřní proměny rodičů na této cestě i to, jak chápou svou roli facilitátora či podporující osoby a také jaké jsou některé jejich společné charakteristiky.

5.1.1.1 Cesta k unschoolingu

To, jakým způsobem se rodiče poprvé dostali k informacím o unschoolingu, je několik. Někteří sami aktivně vyhledávali informace ve svém raném rodičovství o tématech, která se jich v tomto období týkala: „*Četli jsme různé knížky o laktaci, výchově, různých přístupech k dětem a dostali jsme až ke knížkám Johna Holta, Sandry Dodd, JT Gatta. Tam jsme poprvé natrefili na pojem unschooling*“ (Gita). V českém prostředí je unschooling nový, proto rodiče zajímají „*především zahraniční autoři, protože tady s tím vážně nikdo zkušenosti nemá. Nejdřív John Holt, potom hlavně Sandra Dodd, Pam Laricchia, Joyce Fetteroll*“ (Hana). K jiným lidem přišel tento impulz přes zájem o zcela jiná témata jako je základní princip svobody. „*Nějak jsem přemýšlel obecně o svobodě z nějakého filosofického pohledu*“ (Adam).

Velkou roli v dostupnosti relevantních informací také hraje internet a sociální sítě. Zde je velmi snadné navázat kontakt s lidmi na základě sdíleného zájmu, přestože mohou ve skutečnosti žít ve velmi vzdálených oblastech. To může napomoci podpoře univerzálnějšího chápání tématu. Rodiče se tak inspirují blogy, články a skupinami na sociálních sítích, zejména Facebooku: „*Já si myslím, že Facebook obecně a různé blogy, co člověk našel*“ (Cecílie). Podobně to je i u další matky: „*Přes skupinu domácí a komunitní vzdělávání na Facebooku*“ (Františka). Generace dnešních rodičů již také má znatelně menší hendikep v jazykové bariéře. Jsou tak schopni čerpat inspiraci ze zahraničních zdrojů: „*Hodně Svoboda učení [...]. Pak anglicky psané blogy, co jsem já*

sledovala nebo sleduju průběžně je Unschooling Dad, I'm Unschooler - Yes, I can write, ten je skvělejší. My oba máme výhodu v tom, že umíme plynule anglicky a nemáme problém se čtením ani překládáním“ (Cecílie). Jak již bylo řečeno, rozsáhlé zkušenosti s unschoolingem zatím v Česku nejsou, proto byli rodiče odkázáni především na teoretické zdroje či praxi popsanou v knihách či blozích. Komunita rodin s dětmi v individuálním vzdělávání sice stále roste, ale bývá obtížné se s nimi v oblasti svého bydliště kontaktovat, protože i tak je jich stále poměrně málo. „My jsme známý v té době vůbec v domškolácké komunitě neměli. Až postupně jsme se seznamovali s lidmi, se to nabalovalo, že jo. Jak to člověka zajímá a tak“ (Cecílie). Rodin, které oslovuje konkrétně unschooling, je však i v této skupině menšina.

Na otázku, do kterého období spadá jejich první angažovanost v tématu, odpovídali rodiče veskrze shodně. „*To bylo v roce 2012“ (Barbora). V té době začala být aktivní skupina kolem webu Svoboda učení. Jími publikované články pak brzy rezonovaly i na sociálních sítích. „To bylo vlastně těsně po tom, co vznikla webová stránka Svoboda učení. Ty stránky vznikly v roce 2012. Na začátku roku 2012“ (Adam). Ve stejné době se jedné přednášky na téma rodičovství účastnila také jedna matka: „Poprvé jsem se o tomto způsobu vzdělávání, pro nás spíše životním stylu, dozvěděla, když jsem v roce 2012 tlumočila jeden seminář. Do té doby jsem matně tušila, že existuje něco jako domácí vzdělávání ve smyslu škola doma, což mě nijak nelákalo. Přišlo mi, že to jen ničí vztah rodič-dítě“ (Hana). Po této přednášce však změnila názor, jelikož ji idea nadchla: „Když jsem se o unschoolingu dozvěděla, bylo nejstaršímu synovi 4,5 roku. Postupně přestal chodit do školky, asi po roce jsme se začali chodit na různé akce domácích školáků a začala jsem zjišťovat, že mezi nimi unschooling není běžný přístup. Sháněla jsem informace postupně během následujících let, kde se dalo. Internet, přednášky, knihy, známí, domškolácké akce“ (Hana). Velkou inspirací byl i celovečerní film o experimentální anglické internátní škole Summerhill, který funguje na podobných principech jako unschooling: „To je asi tak 2 roky [cca 2016], když jsme viděli film o Summerhillu na Youtube“ (Dan).*

Zajímavé je slyšet rodiče mluvit o důvodech, které je o unschoolingu přesvědčily. Čím je oslovil natolik, že jim nevyhovuje ani žádný již dříve známý alternativní styl? Podle Františky nejlépe respektuje individualitu dětí a jejich schopnost rozhodovat se: „*Počítá i s dětmi jako se samostatnými lidskými bytostmi, schopnými vlastního úsudku. Respektuje odlišnosti a podporuje samostatnost bez ohledu na věk“ (Františka).*

Podobně se vyjadřuje i Adam: „*Vlastně mi to přijde jako logická volba, že vám vlastně nic moc jiného nezbyde, když ty děti chcete respektovat jako rovnocenné lidské bytosti, tak k tomu většina lidí tak nějak dojde spontánně nebo tak to znám v tom svém okolí*“ (Adam). Někteří z rodičů byli k unschoolingu dovedeni partnerem a v prvních fázích si nebyli vědomi přesných detailů. „*S celou myšlenkou individuálního vzdělávání přišla manželka. Já jsem si to ze začátku představoval tak, že budeme suplovat školu, vyložené lavice, třídu*“ (Cecil). Postupem času a sledováním procesů, jakými se děti učí, však unschooling přijali za svůj. „*A vlastně postupně tak nějak, co do toho člověk pronikal [...] z toho vyplynulo i pro mě, že ty děcka jsou schopný učit se samy [...] a tím pádem je člověk nemusí ani nijak motivovat nebo extra stimulovat k tomu, aby se chtěly učit. A to si myslím, že pro mě byl ten nejdůležitější faktor. Skoro to беру jako obrácení svatého Pavla*“ (Cecil). Potřeba učení je rodiči pochopena a vnímána jako něco, co je lidem vlastní, přirozené, co není třeba vynucovat. „*Vlastně já jsem měl největší problém přehoupnout se v tom mýtu, že když je nebude nutit, tak se přece nebudou učit. Ale to mi ty holky rozbouraly během jejich čtyř let života. A to jsem si vlastně začal uvědomovat, jakým způsobem oni jako vlastně fungují*“ (Cecil). Sekunduje mu i jeho manželka, která je s ním v tomto názoru zajedno: „*Pro mě je ten unschooling takovej asi nejpřirozenější [...] tenhle způsob učení je ten nejpřirozenější možnej*“ (Cecilie). Stejně tak se vyjadřuje matka Hana. Je toho mínění, že učení člověku zaručuje přežití, proto je vrozené a instinktivní. Dále je toho názoru, že „*učení není plynulý ani lineární proces*“ (Hana). A proto lze unschooling chápat jako jediný směr učení, který dítěti tuto neplynulost a nelinearitu umožňuje na základě absence předem daných limitů. Co je naopak vyzdvihováno, je „*podnětné, láskyplné prostředí, [dítě potřebuje] být v bezpečí, naopak nepotřebuje být hodnoceno, ani sebehodnoceno, srovnáváno, odměňováno či trestáno, ani nepotřebuje, aby mu někdo říkal, kdy a co se má učit. Dítě se učí tím, že žije*“ (Hana). Tyto názory mají hodnotu silných osobních přesvědčení, která rodiče jednoznačně vedou k tomu, aby svým dětem tuto možnost vzdělávání dali. „*Tohle všechno mi dává smysl*“ (Hana), „*je to úplně nejpřirozenější, co jsem kdy slyšela, [...] tam to zapadlo všechno do sebe*“ (Barbora). Další rodiče odvozují toto uvědomění od faktu, že pochopili podstatu učení u sebe samých: „*Ale pro mě osobně to bylo fakt jako... osvobozující je to správný slovo. Prostě najednou jo, vždyť takhle to má fungovat. Takhle funguju já*“ (Cecilie). Otec Dan rovněž cítí opravdovost této cesty. Říká: „*To já vnitřně cítím, že to je správná cesta. A jenom hledáme ty procesní věci, aby to všem v rodině co nejvíc vyhovovalo*“ (Dan). Určitou roli hraje také nepochopení toho,

proč by z principu měly děti obhajovat, co umí či neumí. „*Největší výhodou unschoolingu spatřuji v tom, že se nemusím nikomu zpovídat, před nikým předvádět, nevystavovat děti stresu ze zkoušek, nemusíme se obhajovat*“ (Gita). Někteří už si zřejmě nedovedou představit, že by kontext mohli vidět jinak. Proto dostatečně nechápou pohnutky ostatních lidí, kteří si unschooling nezvolili: „*To musí být hrozný pro spoustu lidí žít s tím vědomím, ať už to mají někde zasunutý v nevědomí nebo já nevím kde, ale s tím, že nutí ty děti do něčeho, čemu oni sami taky ani moc nevěří*“ (Barbora). Jsou rodiče, kteří k unschoolingu došli vědomě a pokouší se ho aplikovat, což vyžaduje práci na sobě samém: „*Unschooling pořád objevujeme, je to škola především pro nás rodiče*“ (Hana). Jsou však i tací, pro které vlastně přirozeně vyplynul z toho, jak se rodinný život a jeho potřeby vyvíjí v čase: „*My jsme se ženou neměli ani jeden nějaký program: Budem dělat unschooling. Ale s těmi našimi dětmi jsme si začali uvědomovat ty naše vlastní programy, jak jsme to měli dáno výchovou a vzděláním, když jsme my byli malí. A čím dál víc jsme si v tom vztahu s dětmi začali uvědomovat, že nám to nevyhovuje, že nám v tom není dobře [...] Ten unschooling, bych řekl, že je až nějakým důsledkem*“ (Adam). Matka Barbora si zase plně uvědomuje, že ji na unschoolingu oslovuje nejvíce autonomie, kterou dítě disponuje: „*Vždycky mi to přišel hrozný zásah do té osobní integrity jako něco strašně přes čáru. [...] Pro mě je v absolutním nepořádku, když někdo ovládá někoho jiného. Já to nechci dělat nikomu jinému a odmítám, aby to někdo dělal mně*“ (Barbora).

5.1.1.2 Rodič unschoolerem

Stát se rodičem-unschoolerem a udat tak směr celé rodině nejen v oblasti vzdělávání je zásadní krok. Vzhledem k tomu, že díky naší politické minulosti jsou zkušenosti s žitím osobní svobody omezené, je potřeba skutečného přesvědčení a často překračování svého vlastního stínu. Rodiče tak mnohdy bojují především sami se sebou proti starému způsobu myšlení, o kterém nyní ví, že není správné. „*Ta myšlenka [unschoolingu] mě velmi oslovila. Nejdřív pro mě byla zcela nová a provokativní, dávala mi naprosto smysl, ale musela jsem ji zpracovávat*“ (Hana). Tyto strachy se především týkají zaběhnutých představ o učení a o budoucnosti dětí. Jak říká Adam: „*Samozřejmě, že jsem měl na začátku různé strachy, obavy, co s těmi dětmi bude a jestli se naučí číst a psát, takové přirozené*“ (Adam). Zároveň však dodává, že tyto stavy překonává: „*Myslím si, že to jsou nějaké fáze, kterými ti lidé procházejí. A někdo se zastaví v tom strachu a v nějakých těch situacích a někdo pokračuje dál, protože ho to táhne nějak*

vnitřně dál jako nás třeba“ (Adam). Unschooling se postupně začne mísit do všech aspektů života unschoolingových rodin. A i v těchto jednotlivých oblastech je třeba změny myšlení a přístupu. „*Ono to moc nejde oddělovat, no. Vlastně se z toho stane životní styl, tak člověk pak nechce být řízený nikde, chce být zodpovědný za svůj život. Já se to vlastně taky pořád učím*“ (Eva). Další obavy se objevují s ohledem na aktivitu rodiče, která není na rozdíl od běžného domácího vzdělávání tak dominantní. „*Když jsem si uvědomila, jak se vlastně učím já, tak to bylo osvobozující. Vždyť já je nemusím do ničeho nutit! Vždyť já jim nemusím neustále něco nabízet a vymýšlet*“ (Cecílie). I Hana považuje za důležité pracovat sama na sobě tak, aby své přesvědčení dokázala uplatnit v praxi podle svých představ: „*Velmi brzy jsem přestala potřebovat vědecké knihy prokazující, že unschooling funguje, spíše jsem potřebovala číst o tom, jak změnit své zažitě vzorce chování, myšlení, jak to vše uplatňovat v každodenním životě s dětmi. Protože jsem velmi brzy zjistila, že nadchnout se pro unschooling a rozhodnout se, že tou cestou půjdeme, a dělat ho opravdu dobře, žít tak a ustát to, je minimálně pro mě na hony vzdálené*“ (Hana).

5.1.1.3 Rodič jako facilitátor, podpora dítěte

Role rodiče byla již krátce nastíněna. Zde si jistě každá rodina hledá svou vlastní cestu. Každý chápe svou míru angažovanosti na učení svého dítěte rozdílně. Je potřeba vzít v úvahu i individuální odlišnosti jednotlivých dětí. „*Záleží i na dítěti, na jeho učebním stylu, věku, povaze, rozpoložení... Rodič je tam od toho, aby znal to dítě, věděl, kdy nabízet, jak a co, kdy se raději stáhnout, kdy jen přinést oblíbenou svačinu či nabídnout pomazlení*“ (Hana). To, nakolik mohou být děti skutečně samostatné a rodič by měl zasahovat jen v případě skutečné potřeby, komentuje Dan tak, že děti určitou míru podpory potřebují vždy: „*Když jsou úplně hozený do vody, tak to pro ně není úplně zdravý, furt je dobrý, když tam mají ty rodiče nebo kohokoli jinýho, pak se asi i cítí víc v bezpečí*“ (Dan). Poté dodává: „*Abych řekl, jestli to necháváme jenom na nich, že se vůbec nesnažíme je nějak motivovat nebo s nima zkoušet dohodnout nějaký pravidla a podobně, tak to ne zas*“ (Dan). Stejně to vidí i Hana, která si je vědoma toho, že dítě ještě nemá takový rozhled: „*Snažím se jim nabízet věci, představovat svět. Oni nevědí, co je vše k dispozici, co všechno se dá dělat, co se dá vyzkoušet. Ale nic jim nevnucují. Myslím, že nejde děti jen nechat a čekat, až s něčím přijdou. Nebo jo, ale opět, v podnětném prostředí*“ (Hana). Dále sdílí Danův názor o pocitu bezpečí, který je pro dítě zásadní: „*Děti následují své zájmy, my se jim v tom snažíme být podporou, dodávat,*

co by je mohlo zajímat, nabízet, co si myslíme, že by je mohlo zaujmout, vytvářet jim doma bezpečné, klidné a laskavé prostředí, odkud mohou objevovat svět“ (Hana). Laskavost a otevřenost kvituje i rodina C: „Co dodržujuj, a to si myslím, že je důležitý pravidlo, v okamžiku, kdy se na něco ptají, tak jim na to správně a pravdivě odpovídáme. Tzn. když už jsou dost starý na to položit správnou otázku, tak si zasluhujou správnou odpověď“ (Cecil). I zkušenost Hany toto potvrzuje: „Zjišťuji, že nejdůležitější je postoj a přístup rodiče. Když je rodič v pohodě, zvědavý, nadšený, optimistický, laskavý, respektující, děti jsou samy od sebe nadšené do objevování světa a do života“ (Hana). V rodině A se dcera rozhodla nastoupit do 1. třídy základní školy. Rodiče v tom viděli svou roli tak, že ji poučili o negativěch a nabídli prostor pro případnou změnu v budoucnu, pokud to tak dcera vyhodnotí. „Upozorňovali jsme ji na ta rizika, říkali jsme jí, že když by se jí tam nelíbilo a měla tam nějaké problémy, že můžeme to rozhodnutí změnit, že to můžeme nějakým způsobem řešit“ (Adam). Rodič je tedy veskrze otevřený a přijímá veškerá rozhodnutí dítěte.

Na rozdíl od ostatních zkoumaných rodin, které mají menší děti, je v lehce jiné roli matka Eva, jejímuž synovi je již 17 let. „Když potřebuje nějak pomoci, tak jsem tady, ale jinak... Celou dobu se spíš snažím nezasahovat, no.“ (Eva).

5.1.1.4 Rodič aktivní, iniciativní, nekonformní

Z rozhovorů vyplývá, že rodiče jsou aktivní a iniciativní. Dle své povahy se tato angažovanost projevuje buď pouze v rodině a v zásadních a odvážných rozhodnutích, která v minulosti učinili, nebo i v komunitě, kde se snaží organizovat spolupráci a změny k lepšímu. Rodina A se snažila o založení lesní mateřské školy. Tento nápad však ztroskotal na nedostatečné podpoře ostatních rodin, které spíše pasivně čekaly na výsledek: „Po půl roce z toho sešlo, [...] všechno to bylo na nás, my jsme čekali, že to bude víc komunitní, že se na tom budou podílet i ostatní rodiny“ (Adam). Nakonec se rozhodli přestěhovat, protože pro svůj život unschoolingové rodiny byla pro ně prioritou podobně založená komunita. Našli ji na jiném konci republiky: „Tam už je nějakou dobu potenciál, starosta tam... povedlo se mu tam přilákat nějaké alternativní lidi z větších měst, takže tam už nějakí alternativci byli“ (Adam). Významným činitelem je i dynamika nové rodiny a měnících se potřeb. Některé rodiny tak musely přehodnotit způsob života. Rodina D žila život dobře situované rodiny se solidním příjmem. Něco však v jejich životě chybělo. „U nás došlo k takové změně. [...] A zjistili jsme, že nás to moc neba a tak jsme to jako úplně změnili. Odstěhovali jsme se na vesnici a u toho jsme

začali učit děti doma a celý jsme to změnili. Ted' žijem jinak. Je to... jako víc k tý svobodě. Pro nás je unschooling vyústěním té životní změny, která se stala“ (Dan). Shodně uzavírá i Adam. Změnám podleho zaměstnání, bydlení i čas na děti: „Takže my jsme dospěli k tomu, že jsme celkově hodně změnili životní priority, ty společné a dovedlo nás to až k tomu, že já jsem úplně změnil práci, hodně jsem si snížil úvazek, zároveň jsme museli změnit bydlení, abychom to zvládli finančně utáhnout. Tak jsme si museli poskládat hodně věcí, aby to zapadlo a klaplo do sebe“ (Adam).

Většina rodičů má vysokoškolské vzdělání, ostatní absolvovali střední školu s maturitou. Jedná se o vnímavé lidi s potřebou měnit svůj život ke své spokojenosti. Už jenom tím, že tyto rodiny provozují unschooling, se musí naučit jak o tom komunikovat s okolím či zda vůbec. V mnoha případech je třeba argumentovat s rodinou i širším okolím. To může být dost vyčerpávající. *„Určitě to není jednoduchá cesta, mnohem jednodušší je prostě to dítě někam dát“ (Barbora). Z toho vyplývá, že rodiče, kteří si tuto cestu volí a neschází z ní, čelí střednímu proudu svým nekonformním postojem.*

5.1.2 Vztah rodič-dítě

Vztahy rodičů a dětí v unschoolingových rodinách se vyznačují především vzájemnou otevřeností, upřímností, která je dána vzájemným respektujícím přístupem a do jisté míry i postpedagogickými postoji rodičů.

5.1.2.1 Respektující výchova

Potřebu jiné komunikace, kterou ve svém dětství nezažila generace dnešních rodičů, si uvědomuje více rodičů. Ve vztahu k vlastním dětem pocítují nedostatky výchovy, kterou zažili jako děti: *„Postupně s těmi dětmi jsme začali více přicházet na ten jako respektující přístup, že ty děti úplně nedělaly to, co jsme chtěli my... Jako jsme furt nějak s tím bojovali, prostě křičeli a rozčilovali se“ (Adam). Tyto nefunkční modely se aktivně snaží nahradit jinými. To chápou i jako svůj vlastní osobnostní růst: „A pak postupně tím, jak nám v tom nebylo dobře, tak jsme začali přes ty vlastní děti nějak objevovat tady ty respektující přístupy. Že jsme to do té doby taky jako vlastně neznali. Že s těmi dětmi se vyvíjíme i my“ (Adam).*

Vzájemnou diskusi a respektování názorů všech členů rodiny popisuje Dan. Reaguje na rodiny, kde program a pravidla řídí rodiče: *„My to máme taky nalajnovaný. Ale my to máme tak, že jsme si to udělali s těma dětma“ (Dan). Ilustruje to příkladem večerky:*

„Děti byly striktně proti tomu, aby byla nějaká večerka. Tak nemáme večerku, jo? Můžou chodit spát, v kolik chtějí. [...] Vyloženě diskusí ale vzniklo, že budou vstávat v 8 a budou pracovat dopoledne, že to prostě vzniklo z toho konsensu“ (Dan). Matka Hana samotný unschooling chápe jako další krok na cestě respektujícího přístupu k dětem: „Už když jsem se o unschoolingu dozvěděla, jsme se snažili o respektující přístup k dětem, nějaké laskavé vzdělávání, tohle byl další krok na té cestě, která se stále vyvíjí“ (Hana). Ústředním bodem je snaha o kvalitní život, příjemné rodinné klima a šťastné vztahy. „Hlavní je ten vztah s tím dítětem a to, aby to dítě bylo šťastný a spokojený“ (Barbora).

5.1.2.2 Postpedagogický pohled na dítě

Postpedagogické myšlenky jsou u nás vlastně pořád novinkou. V sousedním Německu byl Dětský manifest vydán již před téměř čtyřiceti lety. Přestože se postpedagogika nestala záležitostí hlavního proudu, i tak zanechala svou stopu. Ne tak u nás. Ideje jakéhosi rovnoprávného postavení dospělých a dětí je stále velmi pobuřující a je ve sporu s tradičním křesťanským pohledem postavení dětí vůči rodičům a jiným dospělým - totiž postavením podřízeným. Na tomto principiálním obratu se shodují všichni dotazovaní. O propojení tohoto pojetí s unschoolingem hovořil Dan: *„On ten unschooling totiž strašně souvisí i s výchovou, jak člověk přistupuje k těm dětem, nejenom k tomu vzdělání jako takovému, ale celkově, jak je bere, že to jsou lidi jako my. I když prostě mě neunesou, tak pořád jsme si rovni“ (Dan). Uvědomělý obrat zmínil Adam: „Chceme ty děti brát jako rovnocenné partnery a bytosti, se kterými sdílíme ten život. Je to o nějaké vnitřní proměně, jak chápeme ty děti nebo ty malé lidské bytosti jako plnohodnotné bytosti, které mají právo rozhodovat nejen o svém těle, ale i o své mysli nebo prostě o tom, co se učí“ (Adam). To, že všechny principy unschoolingu jsou vlastně na nemanipulativní postpedagogice postaveny, shrnuje Barbora: *„Ta úcta k člověku, úcta k té lidské bytosti a k těm jednotlivcům, prostě svoboda jednotlivce a integrita člověka, vnitřní... Že pro mě bylo vždycky asi nepřípustný to zasahování do nějakých práv jiného člověka“ (Barbora). Co do vzdělávacích přístupů si Hana uvědomuje jejich limity právě v této oblasti: „Ostatní přístupy k učení, které znám, v sobě ve větší či menší míře nesou nějakou formu manipulace toho co, kdy a jak se učit“ (Hana). Naučit se včas rozhodovat sám za sebe má i ryze praktickou stránku: „Vím fakt úplně do hloubi duše, že nechat to na těch dětech je to nejlepší, co člověk může udělat. Protože jak jinak se naučí být samy zodpovědný, než že to samy budou**

dělat“ (Dan). Postpedagogika tak, jak o ní píše Hubertus von Schoenebeck (1997, 1997), opouští dokonce i zodpovědnost dospělého za dítě. I k takovému názoru se někteří rodiče přiklání. „*Oprostit se od toho, že jsem zodpovědný za to, co se ty děti naučí, což je opravdu asi nejtěžší. Věřit tomu, že ty děti se naučí všechno, co potřebují pro svůj život samy, když jim k tomu poskytnu podmínky*“ (Adam). I zde je patrný posun a snaha o změnu vlastního myšlenkového paradigmatu. O nevhodnosti či přímo škodlivosti přílišného zasahování rodiče do rozhodovacích procesů dítěte se vyjádřila Barbora: „*Ve chvíli, kdy od začátku to dítě je svobodná bytost, tak ono si na sebe dává mnohem větší pozor než to dítě, za kterým ten rodič furt chodí za zadkem a nedovolí mu použít nůž nebo nevím, cokoli. Nedovolí mu jít samotnému ven. Pak to dítě si nevytvoří vlastní hranice. Nemůže si ošahávat ten svět a pak se v něm neumí orientovat*“ (Barbora).

Postpedagogické myšlenky tvoří základní pilíř vztahu rodičů-unschoolerů k dětem. Důvěra, kterou jim prokazují ve všech oblastech života, se přirozeně projevuje i ve vztahu k učení. Toto přesvědčení jim zabraňuje jednat opačně: „*Já potřebuju mít sama čistý svědomí v tom, že prostě jsem otevřená k těm svým dětem a že jima nemanipuluju a netlačím je do něčeho*“ (Barbora).

5.1.2.3 Radical unschooling

Radical unschooling, jak bylo uvedeno v teoretické části práce, je přístup, který principy unschoolingu rozšiřuje i na další oblasti života kromě učení. Těmito dalšími oblastmi je nejčastěji chápáno používání technologií, stravování a čas na odpočinek. Většina běžných rodičů má tendenci tyto aspekty aktivně kontrolovat, určovat je za dítě. I zde je dětem-unschoolerům ponechána větší či naprostá volnost. Podle Barbory se tak naučí lépe poznat své hranice a nemá potřeby dál testovat. „*Já si myslím, že takový ty strachy že dítě by nespalo vůbec, nebo že by nejedlo.. To dítě není debil, že jo? Když se mu chce spát, tak jde spát. Já si nemyslím, že se dobrovolně zasebevraždí. A když si to vyzkouší, tak si to vyzkouší, je to dobrý, není to dobrý. Že už to jako nepotřebujou vyzkoušet dál*“ (Barbora). V rodině C je samotné stravování částečně v rukou dětí. Čas na spaní však určili rodiče.

„*Co se týká vstávání, to je zcela volný. V jídle... tak vzhledem k tomu, že holky už začaly samy vařit, to je docela dobrý... není to tak, že bychom je nutily do jídla, když jim něco nechutná. Máme pravidlo, a to vztahuju i na dospělé: "neofrňuj se nad jídlem, ochutnej to, když ti to nebude chutnat, tak to jíst nemusíš".*

Vlastně to pravidlo jediný, který je a nejede přes něj vlak, je chození spát tak mezi tou osmou a devátou“ (Cecílie).

Určitou míru spolupráce přiznává i další matka: *„Režim si v běžných činnostech včetně spánku vytvářejí děti v souladu s námi“* (Františka). Přístup, který počítá s určitým dalším vývojem, prozradila také Hana: *„Časem jsme se dostali k [radikálnímu unschoolingu] ve všech oblastech života, včetně velmi diskutovaného jídla, spánku a technologií. A vyvíjí se to stále“* (Hana).

5.1.3 Rodina

Rodinný život je pro unschoolery prioritou, která určuje jejich způsob života, vztahy s dětmi i zaměstnání rodičů. Ti jsou často ochotni, dočasně či trvale, svou profesní angažovanost přizpůsobit aktuálním potřebám rodiny.

5.1.3.1 Pospolitost

Rodina unschoolerů žije pospolu, a jelikož děti nejčastěji nenastupují k pravidelnému předškolnímu a školnímu vzdělávání, nezaznamenávají v tomto období žádný výrazný zlomový okamžik. *„My spolu tak prostě žijem vlastně od té doby, co se to dítě narodí, tak my tam jako nemáme žádný předěl“* (Barbora). Činnosti rodiny se nijak nedělí na „ty bez dětí“ a „ty s dětmi“. *“Děti se s námi účastní toho, co běžně děláme my“* (Františka). Tato pospolitost je u jiných rodin značně narušena dlouhým pobytem dětí mimo domov. Běžná rutina unschoolerů je jiná. *„My jsme s děčkama zvyklí být furt spolu“* (Dan).

5.1.3.2 Flexibilita na základě rodinných priorit

Individuální řešení si žádá finanční zajištění rodiny, stejně jako u jiných rodin vzdělávajících své děti doma. Většina rodičů si zvolila takovou práci, kterou mohou provozovat doma. To platí o matce Evě: *„Já vlastně celou tu dobu pracuju z domu“* (Eva) a rodičích D: *„My vlastně pracujeme z domova“* (Dan). Rodina C má stejný režim: *„Máme obrovskou výhodu, protože oba děláme z domova“* (Cecílie) s tím, že i péči o děti a domácnost si dělí rovným dílem. *„Jeden má klid na práci a druhý se stará o celou smečku“* (Cecílie). Barboru dcera doprovází na pracovní schůzky a mají společnou aktivitu, jíž si přivydělávají spolu: *„My máme ještě brigádu teďka, teď je to docela intenzivní“* (Barbora). Rodiny A, F a G mají v současnosti i malé děti, se kterými je matka doma, proto se může alespoň částečně věnovat i starším dětem. Role

jsou tak vymezeny a rodina je jako takové přijímá. „*Malé děti do určitého věku potřebují více péči matky a z toho vyplývá, že jsem s nimi doma, zatímco muž nás živí. Tuto dohodu oba chápeme a povinnosti máme rozdělené, proto nás to nestresuje*“ (Františka). Vývoj, který ilustruje flexibilitu rodiny a připravenost činit změny podle toho, jak jsou potřeba, dokládá popis Hany: „*Dříve to [péče o děti] bylo na mě a muž pracoval na plný úvazek, já maximálně po večerech. Potom muž odešel z práce a byli jsme s nimi oba, potom byl asi půl roku na půl úvazku a já pracuju tak nějak jak to vyjde jako OSVČ*“ (Hana). Tuto volnost a pružnost v organizaci popisuje také Adam. Rodina A hledá inspiraci i u jiných rodin. Svě řešení vidí jako aktuálně fungující: „*Pořád si to hledáme a přizpůsobujeme se těm aktuálním potřebám a situaci, takže nejde říct, že takhle to je ideální na pořád. My jsme k tomu šli hodně dlouho. Hodně dlouho jsme se o tom bavili i s ostatními lidmi, jak to mají. A my jsme si to nějak vytvořili. A znamenalo to třeba za poslední rok velmi velkou změnu životních priorit*“ (Adam). Rodiny přizpůsobují danou organizaci aktuálním potřebám. Určité smíření s plynutím času a proměnami života je zcela patrné. Více rodičů se vyjadřuje v tom smyslu, že vše je proces s tím, že jsou připraveni věci měnit tak, jak bude třeba. Tento fakt působí velice klidným dojmem. Rodiny jsou silné a odhodlané věci měnit tak, aby jim co nejvíce vyhovovaly. Nic se nezdá být nepřekonatelný problém. Velice tomu napomáhá i silná propojenost členů rodiny, jejich styl komunikace a připravenost řešit věci všichni společně: „*Je to o těch procesech, který se v té rodině zavedou, o tom, jak celá ta rodina funguje, si myslím. Že když se ty lidi respektují navzájem a dokážou se vyslechnout a umějí argumentovat. [...] A je to o tom hledání toho, jak spolu fungovat. [...] Je to o tom, jak je ta rodina vyspělá ve smyslu té samostatnosti a zároveň té spolupráce*“ (Dan). Přijímají život tak, jak jde, bez výčitek a proaktivně: „*Jinak bych nedělala nic, všechno v tom mělo své místo a někam nás posunulo, nic zpětně nevnímám jako chybu, jen krok na cestě, která se pořád vyvíjí a mění. Život se nám posledních deset let mění hodně a unschooling je toho součástí*“ (Hana).

5.1.3.3 Cestování

U více rodin se objevuje téma cestování či pobytu v zahraničí. Jejich přístup k němu by se dal rozdělit do dvou skupin. První pohled je chápání cestování jako obohacení učení o poznatky a zážitky z cestování a zahraničních pobytů. Tento princip angličtina označuje termínem *worldschooling*. „*Dost cestujeme, to je asi také důležité, jednou za čas jedeme na nějaký delší výlet... třeba teď jedeme do Anglie a do Summerhillu se*

podívat, takže takhle děláme nějaké výpravy, jednou za čas“ (Adam). Rodina B cítí inspiraci kočovným způsobem života: „Jako mám kamarády, který cestujou po světě vlastně se třema dětma a každých pár měsíců žijou někde jinde a takhle fungujou jako nomádi, tak myslím, že bysme to udělali nějak takhle“ (Barbora). Otec v rodině G pochází ze zahraničí, proto se rodina automaticky pohybuje mezi dvěma domovinami: „Pendlujeme. Podle roku. Někdy půl na půl. Jindy jsme pět měsíců v Česku a sedm měsíců v zahraničí“ (Gita). Rodina H worldschooling posunula ještě o něco dál. „Teď jsme se rozhodli cestovat a být hodně spolu. Oslovil nás worldschooling a slowtravelling⁵, nakombinovali jsme to s couchsurfingem⁶, house-sittingem⁷ a workaway⁸, aby to bylo udržitelné, a objevujeme svět tímto způsobem“ (Hana).

Pobyt v zahraničí je však navíc vnímán jako jedna z možností, jak unschooling provozovat legálně. Většina zkoumaných rodin o této druhé variantě minimálně přemýšlí: „Pokud děti nebudou dávat zkoušky, cestování dvakrát ročně na přezkoušení, bude hrozit propadnutí apod., uvažuji o X [jiné zemi], kde bychom museli být aspoň 183 dnů v roce. To by byla až krajní možnost“ (Gita). Barbora o tomto řešení uvažuje již nějakou dobu: „No, určitě, no. Já o tom přemýšlím pořád a myslím, že k tomu nakonec dojde“ (Barbora). Pro další rodiny je téma vycestování spojeno nejen s možností svobodně vzdělávat své děti, ale v současnosti se do tohoto rozhodování promítá i nespokojenost s politickým vývoje u nás: „Je to u nás téma. Ale nejenom kvůli vzdělávání, ale kvůli celému vývoji tady na naší politický scéně. Jsme dost libertariáni a zasahování státu do života nesnášíme, tím pádem, co se u nás děje, je čím dál větší masakr pro nás“ (Cecilie). Stejný pohled má i Dan, který vidí změny v pohledu na unschooling u nás jako nereálné: „Teď je to v podstatě utopie, kdy v Evropě, v Americe, prakticky v celém světě jsou socialisti u moci, tak si myslím, že se toho pár generací asi nedožijeme“ (Dan). Hana zatím vidí kompromis právě v dlouhodobém cestování:

⁵ **Slowtravelling** is a přístup, který zahrnuje tradiční pojetí turismu a namísto toho dává přednost delším pobytům, které umožní hlubší pochopení místních lidí a jejich života.

⁶ **CouchSurfing** je způsob levného či bezplatného krátkodobého ubytování v soukromí. Funguje na základě propojení majitele a cestovatele.

⁷ **House-sitting** je rovněž způsob ubytování. Jde o hlídání domu, eventuálně zvířat v případě, že majitel na nějakou dobu odjíždí a nechce nebo nemůže nechat dům prázdný. Bývá bezplatné výměnou za danou službu.

⁸ **Workaway** je koncept dobrovolnické práce výměnou za stravu a ubytování.

„Uvažovala jsem o tom v případě, že by se tu situace ještě zhoršila, ale zatím je to pro mě přijatelné a nemám problém [...]. Ono se dá nadávat, že to nejde, nebo najít způsob, jak to udělat, aby to nikomu neublížovalo. Ostatně momentálně stejně cestujeme tolik, že v cizině částečně žijeme. Ale ono těch zemí, kde je to zcela bez problémů zase tolik není a zpřísňuje se všude, co tak sleduji“ (Hana).

5.2 Chápání unschoolingu rodinami

V této kapitole budou přiblíženy vize a myšlenky rodičů, na kterých pak vlastní praxi unschoolingu ve svých rodinách staví.

5.2.1 Pohled na učení a vzdělání

Unschooling je specifickým pohledem na učení. Zde bude shrnuto, jak jej chápou právě rodiče. Určitý vliv na to samozřejmě má dřívější osobní zkušenost rodičů s procesem učení a se školním systémem. Těmito tématy se zabývají následující podkapitoly.

5.2.1.1 Unschooling a učení

Unschooleréři jsou přesvědčení o tom, že děti mají chuť učit se v sobě zakódovanou a že není možné, aby jen letargicky a nečinně zahálely. Nemají ani potřebu své děti k ničemu nutit, protože věří v jejich vnitřní nastavení a připravenost k osvojení určité dovednosti a rozvoji schopností: *„V okamžiku, kdy doroste ten mozek kapacitně nebo schopnostma, doroste pro nějakou znalost, tak se jí začne dožadovat. A pokud je mu daná, tak ji uchopí a naučí se jí“* (Cecil). Zároveň velice silně cítí, že je důležité následovat zájem dítěte. Chtějí dovolit dítěti, aby přirozeně poznalo potřebu se něco konkrétního naučit ve chvíli, kdy mu toto osvojení dává smysl a je pro něj důležité: *„Ty děti si k tomu dojdou také, ale až v momentě, kdy to k něčemu potřebují“* (Adam). Zároveň horují, aby učení nebylo samoúčelné, ale aby se jednalo o způsob, jak dosáhnout a uskutečnit nějaký jiný záměr:

„Číst, psát, počítat se každý nějak naučí v nějaké době. Ale ne proto, že by se musel naučit písmenka, protože mu to někdo říká, ale proto, že to potřebuje, aby dosáhl jako prostředek k dosažení svých cílů. Ono se často to vzdělávání zaměňuje za cíl, ale to je přece jenom nějaký prostředek k tomu, abychom žili naplněný a spokojený život. Nemá být vzdělání samo o sobě“ (Adam).

Narážku na kritiku, že děti nebudou dělat nic významného, pokud je k tomu někdo nepřiměje, odmítají s tím, že nuda je důležitá a je podhoubím pro skutečnou tvořivost a angažovanost dětí. *„Pak to začne hlodat a já si myslím, že tohle by bylo i na začátku, že to dítě by třeba na začátku nevypadlo, že by chtělo něco dělat, tak dřív nebo později se*

prostě začne nudit“ (Cecílie). Rodiče jsou rovněž přesvědčeni, že pokud existuje kvalitní nabídka podnětů a dětem je umožněno vybrat si takové činnosti, které je oslovují a naplňují, je učení automatické. Není pak výjimkou, že děti v určité oblíbené činnosti zvládnou dělat pokrok větší než v oblastech jiných. „Je to přirozené, od nůry. Mají to tak i naše děti, nebo lidi z mého okolí, že když člověk má možnost dělat ty věci, které ho baví, tak se vlastně moc nenudí. A máme to tak i u našich dětí, že nechodí do klasické školy, ale mají spoustu aktivit, které je baví, a vzdělávají se rozvíjejí se ve spoustě oblastí... ale v tom, co je zajímavá, samozřejmě“ (Adam). Tento přístup je také vysoce individualizovaný a dává různým dětem možnost jít různými cestami: „V tom je asi každý nastaven osobnostně nějak jinak. A myslím, že právě důležité je to, že ty cesty jsou různé“ (Adam).

I zde je patrný posun v myšlení rodičů. Věří, že učení je automatické a zabraňuje mu vlastně jen rutina, vnucování a povinnost. Jsou přesvědčeni o tom, že necháme-li děti vybírat si samy, co je aktuálně nejvíce přitahuje, dokážou se v dané oblasti vyvíjet velmi rychle. Jeden zájem může propojit hodně různých činností. „Vznikají nejrůznější propojení z různých oblastí“ (Hana).

5.2.1.2 Zkušenost rodiče s procesem učení

Za změnami v přemýšlení určitě stojí také vlastní zkušenost rodičů s tím, jak oni sami zažívali proces učení, ať už ve škole nebo jinde. Jako hlavní aspekt zde opět vystupuje potřeba opravdového zájmu se něco naučit. Pak je efektivita vysoká. „Protože vím sama u sebe, že když se něco chci naučit, tak se to naučím. A když se něco nechci naučit a otravuje mě to, tak to je neskutečný peklo. [...] Mě stačí si vzpomenu nejen na základku a na střední, ale pak i na vysokou. Co mě nebavilo, tak to mi do té hlavy prostě nelezlo“ (Cecílie). Panuje rovněž názor, že učení ve škole s sebou přináší různé prostoje na úkor maximalizace učení. „Máme s mužem podobnou zkušenost, že pokud se opravdu chceme něco naučit, tak se to umíme sami naučit efektivněji a bez časové ztráty, kterou způsobí školní docházka“ (Františka). Předmětem kritiky je také relevance obsahu vzdělávání. Rodiče trvají na tom, že je ze strany školy velice sporné určovat, co by se děti měly vlastně učit. Jejich vlastní zkušenost velí, že je třeba zejména umět informace vyhledávat a třídit, nikoli se je pouze učit. A je třeba se umět doučit nebo připomenout si něco, co již v paměti mohlo zapadnout. Mluví tak z vlastní praxe:

„Na druhou stranu i z reálu víme, že to, co člověk opravdu potřebuje, to si pamatuje, a ten zbytek upadá. Já to vidím v práci každou chvíli, změnila se mi trochu náplň práce, a ačkoli bych pořád měl být dostatečně odborně erudován, tak některý z těch částí si už prostě nepamatuju. A to je přitom věc, kterou jsem se naučil a aktivně používal třeba rok zpátky. No a teď musím si to zopakovat“ (Cecil).

5.2.1.3 Výhrady ke vzdělávání ve škole a vlivu školy

Výhrady ke škole principiálně pramení z postpedagogického základu unschoolingu, který se vzdává jakéhokoli nuceného směřování co do obsahu vzdělávání, času, ve kterém se dítě učí, a způsobu, jak se to učí. Pokud hovoříme o vzdělávání ve škole, *„jsme pořád ve škatulkách těch různých pedagogických přístupů, kde je pořád nějaké to paradigma ovlivňovat to dítě“* (Adam). Navzdory vžitě mylné představě, že unschooling vystupuje za zrušení škol jako takových, by unschooleři naopak uvítali větší otevřenost a diferenciaci škol, která v současné době neexistuje. Základním předpokladem zde je dobrovolnost bez povinnosti. *„Já bych i do školy vlastně chodil, [...] kdyby to nebylo celý státem regulovaný a nevypadaly by školy všechny stejně a byl by v tom trochu volnej trh, na kterým bych si mohl vybrat“* (Erik). Jelikož rodiče unschooleři dávají velký rozhodovací prostor dítěti, vadí jim ten fakt, že dětem toto není umožněno i ve školách, například při jejich výběru. Nemohou se tak kvalitně rozhodnout:

„Akorát že bohužel, tak jak to bývá často u těch klasických základek, ona si to nemohla vyzkoušet tak, jak to skutečně funguje. S tou školkou se tam byli podívat, ale jenom na dvě hodiny a tam si hráli nějaké hry, paní učitelka jim rozdala bonbóny a řekli jim, že takhle to vypadá ve škole. A my jsme chtěli, aby tam měla možnost chodit třeba týden nebo čtrnáct dní opravdu s těmi ostatními školáky, aby měla možnost si to zažít, aby věděla, měla to srovnání. Což není úplně ta informovaná volba, když nevíte, co to všechno obnáší, tak nevíte, do čeho jdete“ (Adam).

Unschooling je učení se životem, učené je zároveň používáno, není v tom významný předěl. Ve škole to tak nebývá. Učivo se učí proto, aby bylo použito někdy v budoucnu. Unschooling nic takového nezná. Jedinec se učí proto, že to potřebuje a využije tady a teď: *„Něco [mluví o cizím jazyce] jsem už znal ze školy, ale tam mě to nikdy nebavilo a nikdy mi to ani nedávalo smysl se to tam učit, protože jsem se to tam učil jen, abych to uměl, ale reálně jsem to nepoužíval. Ale teď, jak jsem to začal používat, tak už to šlo samo“* (Erik). Jiní rodiče si všimají, že školní docházka na dětech zanechává určité vedlejší následky, zejména to pozorují na negativním chování a způsobu jednání s vrstevníky. *„Jakmile se sejde víc těch dětí z té školy, tak oni jsou takoví chudáci, mají v sobě takovou nějakou agresi. Já si myslím, že to je tím, že jsou v té škole pořád jako*

u'ápnutý a nějak jako ovládaný, takže oni si to pak nějak dokazují mezi sebou. [...] Takový srovnávání a povyšování se, tak to jsem u těch dětí [ve skupině domácích školáků] neviděla, za ty tři roky“ (Barbora).

5.2.1.4 Nuance v pohledu na principy unschoolingu

Vzhledem k tomu, že první zmínky o unschoolingu v Česku zazněly někdy v roce 2012, praktikujících rodin je jednak zatím málo a také neexistuje jasná zpětná vazba o tom, jak zásadně se případně jejich přístupy liší. Je zřejmé, že sympatizantů existuje mnoho. Avšak těch, kteří došli ve svém rozhodnutí a dohodou rodiny až k tomu, že jej fakticky praktikují, je jistě daleko méně. *„Upřímně, ono ani dnes tu v ČR unschoolerů moc není. A i když se k tomu někdo hlásí, neznamená to, že tím žije tak, jak unschoolingu rozumím já“ (Hana).* Navíc diskuse v rodinách tvoří určitý kompromis.

„V té praxi občas máme [s manželem] trochu jiné představy. Konkrétně já mám pocit, že se nechová k dětem s dostatkem respektu a do některých věcí je tlačí, on má pocit, že je to v pořádku. Já mám zase potřebu perfekcionismu a občas to nezvládnou a vztekám se. Já mám trochu aktivnější představu o tom, jak by to mělo vypadat, on je většinou nechá být“ (Hana).

Záleží na konkrétním nastavení v rodinách, se kterým jsou spokojeni a mohou je prožívat bez výčitek. *„Ty ostatní rodiny to mají tak, že ty děti něco musí, jako nějaký prostě minimum. A my to prostě nemáme“ (Barbora).* Na druhou stranu zde existuje tolerance k tomu, jakou cestu si zvolili jiní: *„Já bych to nějak nedémonizoval. Tamty to dělaj tak, tak my to tak taky musíme dělat. Každý si musí najít svou vlastní cestu, pak to bude fajn“ (Dan).*

Unschooling by měl vyhovovat především zúčastněné rodině, která si jej volí podle svého nejlepšího svědomí a hodně mu obětuje.

5.2.2 Svoboda, zodpovědnost

Rodiny provozující unschooling jdou jednoznačně proti proudu. Jde o silné osobnosti, které přemýšlí o zákonitostech v nejrůznějších oblastech. Základní hodnotou života je pro ně svoboda. Svoboda určit si svou životní cestu, svoboda pomoci svým dětem najít si tu svou. Tito lidé vědomě činí svá rozhodnutí, která pravděpodobně nejsou podobná těm v jejich okolí. A přesto se pro ně rozhodují. Situace, kdy se jiní lidé svého práva nějakým způsobem vzdávají, je pro ně těžké pochopit: *„V tom školství to je, ano, ale je to všude jinde. My se o vás postaráme, tady budete mít koblihy a nemusíte se o nic*

starat a já to zařídím. Tenhle přístup je dle mého strašně špatnej a nebezpečnej. Spíš mě mrzí, že to ti lidi jako neviděj. To je jako to nejproblematičtější, co vnímám.“ (Cecil). Dovednost se správně a zodpovědně rozhodovat, považují za klíčovou. Nechtějí se jí vzdát a jsou velmi citliví na to, pokud jim je něco vnucováno bez jejich souhlasu. „Mně obecně vadí ten přístup odebrání zodpovědnosti“ (Cecil). Rodiče vnímají, že veřejnost je k určitým vzorcům chování vlastně donucována a vmanipulována, zejména na základě negativních vymezení: „Myslím, si, že zodpovědnost je zrovna něco, co v tý společnosti strašně schází. Jo, prostě, jak na něco není zákon, jak na něco není pokuta, sankce, tak to prostě lidi nedělaj. A to bysme chtěli, aby děti byly zodpovědný a svobodný zároveň. To jde ruku v ruce“ (Dan). Unschooleri jsou dostatečně odvážní na to, aby vybočovali z řady. Ale přiznávají, že to je ta obtížnější cesta: „Ono je pohodlný se nechat někým řídit. Protože vymýšlet... uvědomit si, kolik je možností a rozhodnout se zodpovědně mezi nima, to je.. a informovaně... to je prostě strašně těžký“ (Erik).

5.3 Praxe unschoolingu

Jak je tedy unschooling v Česku praktikován? Jaká jsou jeho specifika? V níže uvedených podkapitolách je věnována pozornost legislativě a případným zkušenostem s přechodem ze školy či do školy. Dále bude popsán harmonogram dne, způsob, jakým rodina tvoří a dodržuje pravidla, a budou uvedeny aktivity, které můžeme označit jako vzdělávací.

5.3.1 Legislativní požadavky

Česká republika je zemí, v níž platí povinná školní docházka. Na základě žádosti rodičů, kterou pak schválí ředitel školy, je dítěti umožněno povinnou školní docházku realizovat v režimu individuálního vzdělávání. Z tohoto pohledu můžeme tvrdit, že pravý unschooling není legální, nebo, jak tvrdí Adam, „není explicitně zakázaný v legislativě, ale ty principy jsou neslučitelné s tím školním systémem a to teda v tom ohledu, že unschooling, tak jak je čistě podle definice, tak je bez jakýchkoli nějak státem definovaných nebo centrálně definovaných osnov včetně těch rámcových vzdělávacích programů“ (Adam). Z toho plyne, že všechny děti, které se se svými rodinami k unschoolingu hlásí, musí tuto zákonem danou povinnost plnit a jednou za půl roku se nechat přezkoušet.

5.3.1.1 Výběr školy

Výběr školy je pro unschoolery klíčový. Jsou školy, které mají s individuálním vzděláváním letité zkušenosti, například ty, které byly zařazeny již do pokusného ověřování. Existují rovněž ředitelé škol, kteří jsou domácím vzdělávání ideově nakloněni více než jiní. „*Můžete si najít školu, která k tomu přistupuje velmi... přátelsky, bych řekl. Ale není to tak, že by tam to přezkušování vůbec nefigurovalo, to nelze, to ani žádná škola si nevezme na triko*“ (Adam). Informace o nich se předávají mezi lidmi, často ve skupinách rodin s dětmi v domácím vzdělávání. Ty existují buď fyzicky, tedy tak, že se rodiny stýkají za účelem trávení společného času, či fungují na sociálních sítích, především na Facebooku. „*Jak jsem v těch skupinách [na sociálních sítích], se pohybuju, tak vím, kdo, co, jak. Tak jsem oslovila ředitelku školy, jestli pro nás mají prostor, a v pololetí jsme přešli. [...] Školu jsme každopádně vybírali s vědomím, jak to tam probíhá, cíleně*“ (Cecílie). Nicméně podrobnosti o konkrétních školách si chtěly rodiny nechat pro sebe. Případné poskytnutí dalších informací chápou jako potenciální ohrožený dotčených škol a jejich ředitelů.

5.3.1.2 Přezkušování

Potřeba samotného přezkušování je přijímána různě. Někteří rodiče jej berou jako zásadní zásah do svobody dítěte a svobody své: „*To je v rozporu s jedním ze základních principů unschoolingu, že to dítě je zodpovědné jenom samo sobě, za to svoje vzdělání [...] Je to pořád o tom, že musíte dokazovat tomu systému, že jste dostatečně dobrý člověk. Já osobně bych byl radši, aby tohle to tam nebylo vůbec*“ (Adam). Nejraději by byli, kdyby tato povinnost byla zcela odstraněna, ale i tak si v tomto systému našli pozitiva. „*Pořád nám něco vadí, ale na druhou stranu máme aspoň nějaký svobodný prostor*“ (Adam). Málokdo se osmělí natolik, aby přezkušování zcela bojkotoval. „*Já jsem se potkal s rodinami, které s tím bojují a ani u přezkušování nebyly a hrozilo jim odebrání dětí a opravdu to řešila nějaká sociálka*“ (Adam).

Vlastní přezkoušení probíhá drtivou většinou formou rozhovoru nad portfoliem. „*Portfolio. [...] Je to takový spíš rozhovor. Je to o tom, ty děti mluví 95% a paní učitelka... prostě sem tam se jich něco zeptá spíš v tom smyslu, aby je usměrnila*“ (Dan). Zkoušející učitel je většinou upozaděn, pozornost se soustředí na děti, jejich vyjadřování, popis své práce, prezentace pracovních sešitů, výtvarných projektů a dalších výstupů. „*Přezkušování probíhá formou rozhovoru, nad portfoliem, ve kterém*

děti prezentují vše, co za daný půlrok dělaly. Přezkušování si moc užívají, mají hodinu plnou pozornost někoho, kdo se s nadšením zajímá o vše, co dělají“ (Hana). Rodina C zvolila školu, která portfolio neklade jako požadavek, vytváří si ho ze své iniciativy: „Je to rozhovor nad portfolioem, který teda připravujeme dobrovolně. Škola to po nás nevyžaduje. Ale je to portfolio prostě, holkám nechám vyvolat fotky. Snažíme se to dělat průběžně“ (Cecilie).

Žádná šablona či obecně platná metodika přezkušování domácích školáků zatím nebyla ministerstvem školství vydána. Proto tolik záleží na výběru školy. Každá jej realizuje podle svých představ. Školy ideově nakloněné sebeřízenému vzdělávání pak „přistupují k [přezkušování] spíš z pohledu toho dítěte, takže funguje systém portfoliového přezkušování, kde ty děti sbírají půl roku to, co dělaly, a tomu přezkušujícímu dokládají, co udělaly, a ten přezkušující se v tom snaží hledat, jak to zapadá do těch osnov. Je to takový obrácený přístup“ (Adam).

5.3.1.3 Zkušenosti s přestupem ze školy

Některé rodiny mají také zkušenost s přechodem ze školního prostředí do domácího vzdělávání. Společným jmenovatelem byl v těchto situacích pocit zklamání z nenaplněných očekávání dětí. V rodině C tato situace nastala při nedostatku přiměřené výzvy již v předškolním zařízení. „My už jsme to začali řešit ve školce, při nástupu do první třídy“ (Cecilie). „Začaly se nudit. Vyloženě“ (Cecil). „Prostě byly otrávený z toho, že si nemůžou dělat to, co chtějí“ (Cecilie). „Že se tam nic neděje, že se tam nic nedozvídaj“ (Cecil). V rodině A se dcera rozhodla pro domácí vzdělávání po půl roce docházky do první třídy, kam nastoupila s chutí, ale i ji konkrétní praxe zklamala. V tomto ohledu nehraje roli ani osobnost učitele/učitelky. Pedagogové většinou odvádí svůj maximální výkon. Častěji je na vině nedostatečná individualizace výuky s ohledem na výběr aktivit, který v daných rodinách nechybí a děti jsou na to zvyklé. Ve škole také schází přirozený kontakt s dětmi, přestože s nimi tráví značnou část dne. „Začala se nudit a už v tom pololetí začala mluvit o tom, že tam nemá čas být s těmi kamarády, dělat to, co ji baví. A to měla docela přívětivou učitelku, která byla hodná na ty děti, ale samozřejmě to byla taková ta klasika, že tam museli dělat to, co jim řekla paní učitelka“ (Adam). Většina rodin však své děti zapsala rovnou do domácího vzdělávání a prezenční docházku do školy nevyzkoušela: „No, nezkusily jsme nic“ (Barbora).

5.3.2 Jak se unschooling praktikuje?

Tato kapitola je rozdělena do několika pododdílů. Zabývají se tím, jak rodiny vnímají realizaci unschoolingu ještě před započítím povinné školní docházky, jaký je jejich denní režim, jak chápou prostředí vhodné k práci a jak tvoří společná pravidla. Budou také detailněji popsány aktivity, které rodiny či děti samostatně podnikají a děti se při nich učí. Pozornost je také věnována důležitosti volné hry a neformálního vzdělávání. Bude také zmíněn proces deschoolingu, tedy fáze, kdy si dítě zvyká na nově nabytou autonomii po čase stráveném ve škole, který byl spjatý s méně autonomními myšlenkovými procesy.

5.3.2.1 Před nástupem povinné školní docházky

Jak se shoduje více rodičů, unschooling je vlastně přirozený způsob učení pro děti do doby, než dosáhnou školního věku. Učí se životem, situacemi a činnostmi v rodině, většinou s matkou. „*Fungujeme unschoolingově tak nějak přirozeně a začátek školní docházky na našem režimu nejspíš moc nezmění*“ (Františka). Tím, že se unschooling soustředí na zájem, dítě pak není omezeno, pokud si vybere něco, k čemu by se např. v předškolním zařízení ještě nedostalo. „*Ta matika [syna] zajímá taky, protože to dělá ta jeho ségra, takže jsme si pořídili nějaké pracovní sešity a on dělá to pro ten první ročník [...]. Je předškolák, ale dělá některé věci vlastně napřed*“ (Adam). I zde platí, že k učivu se přistupuje spíše jako k cestě za určitým svým cílem, jehož dítě potřebuje dosáhnout. Adam toto ilustruje příkladem, jak jeho syn díky zájmu o videa na internetu potřebuje používat písmena: „*Syn si k tomu cestu našel sám [...], nás nebaví mu to tam do toho počítače pořád ťukat, tak jsme mu to napsali na papír a on si to už ťuká sám*“ (Adam).

5.3.2.2 Harmonogram dne

Režim dne bývá nepevný a náplň dne zpravidla vyplývá z aktuálních potřeb a z aktuální inspirace. „*Každý den je opravdu dost jiný, nemáme pevný harmonogram. Když jste duší unschooler, tak nechcete mít školu doma, jako že se učíte od rána od osmi do dvanácti. Necháte to volně plynout, ono to nějak vyplyne z té situace a podle těch potřeb*“ (Adam). Některé rodiny se účastní aktivit, které organizují společně s dalšími rodinami v domácím vzdělávání. „*My vlastně jediný pevný bod, co máme, tak je úterý a středa, kdy máme takovou jako... střídavka to mu říkáme. Měli jsme pět rodin, teď máme čtyři v tuhle chvíli [...]. A my si vlastně vždycky ty děti úterý-středa střídáme.*

Vždycky jeden týden jsou v jedné rodině, i s přespáním teď už“ (Barbora). Rodiny mívají určité pevné body v harmonogramu, kterých však není mnoho a jsou většinou tvořena po dohodě s dětmi: „Vlastně to pravidlo jediný, který je a nejede přes něj vlak, je chození spát tak mezi tou osmou a devátou“ (Cecílie).

Dopoledne děti tráví doma samostatnými aktivitami nebo činnostmi s rodiči.

„A takový jako průměrný den vypadá tak, že děcka vstávají mezi 8 a 9h, a dopoledne mají buď volno nebo máme nějaké společné aktivity, teď jsme chodili hodně lyžovat, nebo si naplánujeme nějaký výlet nebo něco takového, hodně cestujeme nebo děláme nějaké výlety. To je taková věc, která se děje každý týden, nějaká větší akce. A pak do toho přicházejí nějaké strukturované aktivity“ (Adam).

Odpoledne většina dětí alespoň některé dny v týdnu tráví tím, že navštěvují různé kroužky. O nich bude více pojednáno v další kapitole.

Jelikož jsou děti i rodiče, kteří zpravidla pracují z domu, během dne doma, je také zapotřebí dohodnout a vymezit dobu, kdy na sebe mají všichni čas, či kdy je potřeba, aby na děti dohlídl někdo jiný, pokud rodič nemůže. Rodina C zavedla zajímavé pravidlo:

„Holky vědí, že nám mají dát prostor na práci. Když něco chtějí, jakože vyrábět nebo já nevím, cokoli, tak že mají přijít v celou [...]tam je prostor jakoby pro ně, kdy můžem řešit nějaký nový podněty nebo nevím, prostě že jsme tady pro ně [...]Samozřejmě to je pravidlo platný, když máme oba práce nad hlavu“ (Cecílie).

5.3.2.3 Způsob učení, aktivity

Tato kapitola zachycuje, jak v praxi učení probíhá. V první řadě je potřeba říci, že učení unschoolingem nemůže vypadat tak, jak učení rozumíme ve školním slova smyslu. Není vymáháno, není kontrolováno. Je pouze podporováno, a to v jeho mnoha nejrozličnějších formách. „*Dělají, co je baví, nedělají, co jim nedává smysl. A když dělají, co je baví, tak se učí. Jen to učení vypadá jinak, než to známe ze školy“ (Hana).* Jak dále popisuje tato matka, děti se učí i při zdánlivě banálních volnočasových činnostech, avšak ty je právě nejvíce pohlty a mají ambici stát se silným prostředníkem k osvojování nových poznatků. Rodič pak může být nápomocen:

„Rodiče často čekají ušlechtilé zájmy jako housle nebo šachy, a odsuzují počítačové hry a komerční věci, ale ono je to to, co ty děti nejvíc zajímá, vidí to všude, všichni o tom mluví a ponoří s do toho tak, že je až neuvěřitelné, kolik z toho nasávají. Pak mu jen pomáhám dostat se k tomu, co potřebuje, ukazovat mu další cesty, jak to získat, objevovat“ (Hana).

Většina rodin nakoupila nějaké školní vzdělávací materiály, učebnice, písanky, sešity a pracovní sešity. Děti však po nich sáhnou až v případě, že je čas si něco procvičovat, nebo se kupují až v této fázi. Neomezují se ale jen na tyto nástroje. Dalšími stejně hodnotnými médii je internet, návštěvy kulturních institucí, hraní společenských her, trávení času s jinými dětmi či již zmíněné cestování. *„Chodíme do knihovny, setkáváme se s lidmi, cestujeme, chodí k nám hodně návštěv, díváme se na DVD/YouTube“ (Gita).*

Některé děti mají již v mladším věku rozsáhlejší zkušenosti se světem práce. V praxi tak aplikují nejen schopnosti a dovednosti jako je například matematika či jazyk, ale zejména se učí dodržovat pravidla, být zodpovědný, správně komunikovat s rozličnými lidmi, spolupracovat a řešit vyvstálé problémy. Je velice podstatné, že toto probíhá ve skutečných situacích, nikoli modelových. I zde platí, že schopnosti a dovednosti dětí nejsou statickým cílem, ale dynamickým přemostěním k jinému cíli. Tím může být čirý zážitek z dané činnosti, změna, kterou zapříčinily, nebo vydělané finanční prostředky. *„Takže tím si i vydělává, což je úplně geniální věc, protože se vlastně účastní přímo... to není žádné učení, ale to prostě normálně to žije a účastní se toho světa práce a všechno to semnou vidí od začátku“ (Barbora).* Evin syn Erik je již starší. Zanechal studia na střední škole a v získaném čase absolvoval již několik brigád. Eva popisuje posun, který na synovi pozoruje: *„Synovi je teď 17, má taky nějaký pracovní zkušenosti, [...] který by neměl, kdyby do té školy chodil. [...] A vlastně mi přijde, že dost k věcem přistupuje úplně jinak než lidi v jeho věku. Že je ve spoustě věcech mnohem dál“ (Eva).*

Při učení doma je zvláště možné proces učení zcela přizpůsobit jednotlivci. Každé jednotlivé dítě si může zvolit jiný způsob, jak se něco naučí. Může se tak inspirovat svým vlastním vnitřním vedením a tomu, jaké materiály jej oslovují. *„My vlastně docela jsme takový technologický typy, takže co jde dělat na počítači, tak děláme na počítači. Tak třeba cizí jazyk děti dělají Duolingo, mají nějakou aplikaci s příběhy anglickými“ (Dan).* Může se inspirovat starším sourozencem nebo jinými dětmi, se kterými se stýká. Rovněž je dítěti ponechán individuálně dlouhý čas, ve kterém se daným tématem bude zabývat. Žádný čas není příliš dlouhý ani příliš krátký. *„A tam, kde to ze začátku vypadalo, že tu nezajímá vůbec nic, se to postupně rozvíjí díky tomu,*

že prostě má svůj čas, svůj prostor. Nikdo ji do ničeho necpe“ (Cecilie). Veřejnost je velmi skeptická například k tomu, že se dítě bude mít chuť učit samo. Tradičně je vnímáno, že se děti ve škole učí něčemu, co budou později v životě potřebovat, a v mladém věku je na tuto přípravu obzvlášť vhodný čas. Učí se do šuplíku. Skutečná praxe přichází později. Princip unschoolingu však věří v pravý opak. Život se žije tady a teď. To, co je k jeho žití, prožívání a řešení problémů potřeba, se člověk učí taktéž tady a teď přímo v konkrétních situacích:

„První dcera celou první třídu naprosto ignorovala psací písmo, jakože naprosto, a potom někdy v srpnu nebo v červenci přišel nějaký časopis, teď nevím, který to byl, odebíráme jich několik, nicméně byl tam jakoby dopis z tábora. A byl psanej psacím písmem a dceru strašně štvalo, že prostě není schopná ho přečíst. Mají k dispozici písanky, mají k dispozici slabikáře, všechno možný. A prostě do 14 dnů se naučila nejen psací písmo číst, ale i psát (Cecil). Potřebovala na to 14 dní, protože chtěla“ (Cecilie).

Tím je zaručeno ověření praxí, relevantnost, silný emoční náboj, zážitkové učení, učení v kontextu.

Jak již bylo dříve uvedeno, část svého času děti tráví ve svých rodinách, část také mimo rodinu, což je nejčastěji organizováno jako účast na kroužcích. Ty dětem poskytují nejen možnost rozvíjet svůj talent či zájem. Skýtají také příležitost k sociálním kontaktům - s jinými dětmi, s učiteli. Unschoolerům jsou dostupné kroužky v základních uměleckých školách, kroužky organizované spolky nebo rodinami s dětmi v domácím vzdělávání. Uctyhodný výčet kroužků svých čtyř dětí uvádí rodina C:

„Flétna, zpět, tancování, koně, přírodovědné kroužek, červené kříž, ve středu je dramatař, biblická hodina, tancování a nauka. Ve čtvrtek je výtvarka a tancování a v pátek jsou koně a přírodovědné kroužek. Něco je víckrát týdně, něco je jen jednou, takže... Jestli si to dobře pamatuju, tak první dcera jich má sedm, sedmkrát v týdnu, tak. Druhá dcera šest a třetí dcera pět“ (Cecilie).

Někde je dokonce dětem umožněno navštěvovat kroužky na místních školách, ačkoli tam nejsou ke vzdělávání vůbec zapsány: *„V té vesnici, kde bydlíme, jsme spokojení, že tam fungují kroužky na malé vesnické základce. A přestože naše děti do té školy nechodí na to denní vzdělávání, tak mohou chodit na ty kroužky“ (Adam). Netradiční pojetí samotného vzdělávání umožňuje chodit na některé kroužky i s rodiči. Vše je otázkou domluvy. „[Dcera] má kroužky, vloni chodila na nějaký pokusy, letos máme keramiku, tam chodíme spolu“ (Barbora). Mezi další vybrané aktivity v ostatních rodinách patří divadlo, sebeobrana, tanec, výtvarná výchova, fyzikální pokusy, sportovní kroužky,*

aktivity na farmě a další. Děti jsou podporovány k následování svých zájmů. „*Ted' třeba přišla s tím, že chce zkusit se učit hrát na kytaru, takže jsme dneska byli koupit kytaru*“ (Barbora).

Důležitým aspektem v tomto způsobu učení je také kontakt s různými lidmi rozmanitého věku a zájmů. „*Nemusí to být právě jen dospělí. Potom tam často funguje skupinová dynamika, když jsou různě staré děti, že ty malé děti se nejlépe učí od těch starších dětí, protože ten rodič nebo ten učitel už je pro ně příliš vzdálená autorita*“ (Adam). Dcera Barbory má přátele v komunitě dětí, které se učí doma i které chodí do školy. I to je prostředníkem odkrývání sociálních vztahů, kterým se dítě ledacos může naučit. „*Ona je hodně mezi různýma lidma. Tak si myslím, že to je fajn. Vidí vlastně i ty rozdíly v tom chování dětí*“ (Barbora).

Dětem učícím se doma se také dostává zvýšené možnosti si hrát. Intenzivněji mohou trávit čas ve svém okolí, ve svém bezpečném prostředí. I rodina jako celek má více příležitosti být spolu. „*Dopoledne mají buď volno nebo máme nějaké společné aktivity*“ (Adam). Rodiče však svým dětem neupírají ani možnost se nudit a nechápou ji jako nedostatečně využitý čas. Nuda má v učení své místo.

5.3.2.4 Deschooling dítěte

Častěji se o fenoménu nudy hovoří v překonávání deschoolingu. Při něm jedinec opouští takové vzorce chápání procesu učení, které jsou postaveny na modelu učení poskytnutého školou. „*Nejvíce ty děti nedělají nic, když jsou zmasakrované nějakou klasickou školní docházkou, kde vlastně musí dělat to, co je nebaví. A potom se vlastně potřebují nudit a odpočinout si od toho drilu*“, říká Adam a připojuje analogický příklad z anglické experimentální školy Summerhill: „*ale pak se zregenerují a vrátí se zpátky k tomu, že je normální něco dělat*“ (Adam). Nejrozsáhlejší zkušenosti s obdobím deschoolingu mezi zkoumanými rodinami je v rodině E, a to u Erika. Ten v devátém ročníku přešel do domácího vzdělávání, po němž nastoupil na střední školu, které však záhy zanechal. Období deschoolingu pak u něj trvalo dlouhých 26 měsíců. Matka Eva však nepropadala panice:

„Já jsem to věděla, nejen, že jsem tomu věřila, ale prostě jsem o tom byla přesvědčená. Že jsem jako hodně měla načtený knížky jako Summerhill a Svoboda učení a obzvlášť příběhy těch dětí... tam to přesně bylo popsáno [...] A vždycky to mělo ten závěr, že to dítě po nějaký době začne něco dělat a dostane nějakou energii a začne prostě něco dělat“ (Eva).

5.3.2.5 Akademický pokrok

Pokrok v učení unschooling prvoplánově nesleduje. Rodiny si jej samozřejmě všimají. Není to však něco, co by bylo nějak úzkostlivě sledováno. První stupeň lze navíc plnit v rámci požadavků školy relativně bez obtíží. *„V prvních ročnících ZŠ není těžké ŠVP a RVP naplnit“ (Hana).* Rodiče si pokrok dětí monitorují spíše neformálně a bezděky. Podle vyjádření rodičů vyplývá, že je v tomto ohledu jejich děti překvapují příjemně. *„Kolikrát mě překvapí, že děcka pobíraj souvislosti mnohem víc, než jsem si myslel, že poberou. Překvapujou mě, že jsou kolikrát mnohem víc napřed“ (Dan).* Podobný postřeh má i rodina C: *„Že se prostě vytrasí se znalostí, kterou si někde přečetly, a dovedou ji použít“ (Cecílie).* *„Správně ji prostě zařaděj do kontextu“ (Cecil).* Toto utvrzení, že se rodina skutečně ubírá tou správnou cestou, je zatím potřeba. Rodiče totiž jednak bojují se svým očekáváním, s obavami, i když častěji s odsouzením a nepochopením ve svém okolí.

„Když začnu mít nějaký strachy, tak často než je stihnu nějak projevit, tak se stane něco, co mě utvrdí v tom, že to je dobrý. Jako že mám pocit, že dcera v něčem stagnuje, v nějaký oblasti, tak najednou udělá něco nebo řekne něco, že najednou vidím, že ví něco, co před půl rokem neuměla a že vidím, že se rozvíjí, vyvíjí, že nějak funguje a že chápe něco, co před pár měsíci nechápala“ (Barbora).

Rodič unschooler věří ve volný průchod dění a poskytnutí náležitého času a prostoru dítěti spíše než jakéhokoli zkoumání pokroku a zlepšování v určitých oblastech. Nejlepším ukazatelem tak bývá pouhá praxe, při které se nově nabyté znalosti či dovednosti nejlépe projeví.

5.3.2.6 Krize, pochyby

Bylo by s podivem, kdyby se rodiny, jež si zvolí tak radikální a nekonvenční způsob vzdělávání svých dětí, jakým unschooling bez pochyby je, nepotýkali s žádnými pochybami. Tato podkapitola shrnuje, z čeho tyto obavy plynou.

Je patrné, že v rodinách panuje shoda na tom, že unschooling je principiálně správný a že jeho zvolení chybou určitě není. *„Že bych měla pochybnosti, že jsme se vydali špatnou cestou, tak to ne, to jako vůbec“ (Cecílie).* Shodně to vidí i další dvě matky:

„*O unschoolingu nepochybuju*“ (Gita). „*Jako úplně velkou krizi, že bych uvažovala o tom, že dceru [do školy] dám, tak to určitě ne*“ (Barbora). Pokud se pochyby v rodinách vyskytnou, týkají se především toho, jak budou děti vnímány svým okolím. To je bude hodnotit a měřit stejným metrem jako děti, které se učí ve škole. „*Ty strachy stoprocentně vychází ne z toho, že bych se bála, že ona se o sebe nepostará nebo že z ní vyroste něco divnýho, ale jenom z těch externích věcí. Mám spíš strach z toho, co řeknou ostatní lidi*“ (Barbora). Avšak unschooling funguje na zcela jiných principech. Proto je jasné, že by v přímém srovnání se školními dětmi unschooleři neobstáli dobře. Na vině by samozřejmě byl princip srovnání, který se zaměřuje hlavně na ověření učení z pohledu školy. „*Kdyby se najednou něco stalo a ona musela do školy, tak bude za outsidera najednou*“ (Barbora). Jiní rodiče vidí, jak unschooling nejlépe funguje, pokud mu dají správný průchod. Někdy mu brání oni sami svými postoji a zvyky, kterých se obtížně zbavují, přestože o nic bezpečně ví, že jsou nefunkční:

„*Krise mívám z toho, že to nezvládám já, kvůli svým vzorcům chování. Že mi nejde dělat unschooling tak, jak bych si představovala, že mám před sebou deschoolingu pořád tolik, že mi ty děti zatím odrostou. Mám pochyby spíš o tom, jestli někdy dokážu pustit všechny své strachy a očekávání*“ (Hana).

Rodiče tedy nepochybují o principech unschoolingu, nýbrž mají obavy z reakce okolí na tento radikální způsob učení. Také se obávají, aby vlastním jednáním nebyli v unschoolingu svým dětem překážkou.

5.3.3 Komunita podobně smýšlejících lidí

Velice důležitá bývá pro rodiny určitá morální podpora v tom, že jdou po správné cestě, tedy alespoň v začátcích. Určitým způsobem tuto roli může plnit komunita virtuální, především různé zájmové skupiny na sociálních sítích. Tam lze snadno sdílet články (včetně zahraničních), společně je komentovat, podělit se o své vlastní zkušenosti, zkušenosti zprostředkované například návštěvou v zahraničí či se společně podporovat a dodávat si odvahy, když je to nutné. Většina rodin však hledá i faktickou komunitu, lidi, se kterými se lze skutečně sejít, případně se i podílet na péči o děti a jejich program. Někteří se za tímto účelem neváhají přestěhovat, neboť komunitu podobně smýšlejících lidí chápou jako klíčovou. „*Chtěli jsme se stěhovat, protože [jsme tam] neměli úplně tu komunitu podobně smýšlejících rodičů. [...] Bez toho, si myslím, že to je strašně těžké*“ (Adam). Některé rodiny se vyjádřily v tom smyslu, že se raději obklopují lidmi podobného ražení. „*Já teda mám výhodu, že se pohybuju celkem mezi lidma, který*

to maj podobně“ (Barbora). Mohou si tak být oporou bez toho, aniž by plýtvali energií neustálými diskusemi a bojem s nepochopením či dokonce hostilitou, byť je někdy latentní. „Když nám někdo řekne, že jsme magoři a že to takhle dělat nemáme, tak se taky stane, že za pár let z těch lidí už taky nejsou přátelé. Prostě se pak bavíme s někým jiným“ (Dan).

5.4 Unschooling v české společnosti

Tato kapitola se věnuje zkušenostem rodin s tím, jak o unschoolingu komunikují ve svém okolí, s jakými předsudky a mylnými představami přichází do styku, jaké je povědomí veřejnosti o tomto způsobu učení a také tomu, jak by si představovali budoucnost unschoolingu v České republice.

5.4.1 Komunikace s okolím a jeho reakce

Debaty o unschoolingu se především odehrávají v příslušných rodinách. Tam bylo v provopočátku potřebné najít shodu mezi partnery, aby bylo vůbec možné jej realizovat. *„S manželem jsme za jedno“ (Gita). „Partner se chytil celkem záhy, v principu se shodneme“ (Hana). I tak je ale příležitostně třeba ujištění a vyjasnění si konkrétností: „V některých detailech [se] úplně ne[shodneme]“ (Hana). „Pořád tam má manželka takovýto, aby z těch dětí něco bylo. Aby to někam dotáhly. Furt tam má takový ty programy z toho mainstreamu. Ale to je proces“ (Dan).*

Jiná bývá situace v širší rodině, kde už je nepochopení častější. V některých ze zkoumaných rodin skutečně vytvořil rozkol, či jej dovršil. *„Jo tak já už třeba dva roky nemluví se svojí matkou, protože ona jako není schopná přijmout... není vlastně vůbec schopná akceptovat, že mám nějaký svůj život a že se nějak rozhoduju“ (Barbora). V dalších rodinách je to podobné. Je možné usuzovat, že ve vztahu s prarodiči dětí jde o mezigenerační nepochopení. Ti vyrůstali ve zcela jiné době, neměli přístup k podobným informacím a nyní ve svém věku je pro ně velice obtížné něčemu podobnému porozumět: „Rodina náš přístup asi moc nechápe, ale neprotestuje, nevyčítá, jsme pro ně prostě ti divní, nicméně nás tolerují“ (Hana). Kromě unschoolingu se zde objevují i témata alternativních porodů či jiného přístupu k rodičovství: „Ono se to veze už déle, po domácích porodech apod. je asi moc nepřekvapíme“ (Hana). „Je to podobné jako informace, když žena rodí doma, děti spí s rodiči v posteli. Víte dopředu reakci okolí. Nestojím o ni“ (Gita).*

Zdá se, že existuje několik přístupů, které v takových situacích rodiče uplatňují. Jedním z nich je jakási klidná atmosféra v případě souhlasných postojů. Pokud se rodina či jiní blízcí lidé nedokážou s tímto rozhodnutím rodiny smířit, jsou tu dvě možnosti řešení. Buď svou komunikaci zcela přeruší a ukončí jako v příkladě Barbory, nebo své stanovisko k tématu srozumitelně a jasně vyjádří s tím, že další diskusi již nevitají:

„Já jsem prošel takovými fázemi, kdy jsem měl pocit, že to musím jako obhajovat. Tohle jsem nějakým způsobem úplně přestal řešit, co si o tom kdo myslí. A i to těm lidem rovnou tak říkám. Ať už to je rodina nebo to není rodina. Tím, že jsem hodně ty lidi dost přestal zvat do té diskuse, jim dávat teoreticky nějaký klacky, kterými by mě mohli mlátit. Prostě to tak máme a je to. Můžete si s tím nesouhlasit a to je tak jako všechno“ (Cecil).

Žádná z rodin to, že provozují unschooling, netají. *„Veřejně prohlašuji, že je mi unschooling nejbližší, nevádí mi to“ (Františka).* Na druhou stranu se ale brání plýtvání energie tím, že by se neustále obhajovali a přesvědčovali své okolí o správnosti své volby. Jsou si vědomi, že každý má na věc svůj názor, a nemají zájem to měnit. *„Ani nemám potřebu třeba někoho přesvědčovat nebo něco takovýho [...] a to je jedno, jestli to je se vzděláním nebo s výchovou [...] A když vidím, že ten názor je jako diametrálně odlišnej, tak nemá vůbec smysl proti sobě nějak argumentovat, přesvědčovat“ (Dan).*

V tomto smyslu se také objevuje názor, že pokud se o téma někdo opravdu zajímá, pak rodiče nemají s diskusí problém. Dokonce ji i někteří vítají jako určitou osvětu:

„Když to někoho zajímá, žádné tajnosti nedělám. Mám web, kde o tom našem životě trochu píšu. [...] Ale určitě se nebojím o tom mluvit, strach nepomáhá ničemu. [...] Stále věřím, že mnoho lidí to nepraktikuje, protože o tom neví jako dříve já, protože je ani nenapadne, že by to mohlo fungovat“ (Hana).

I takové situace, jako je konfrontace názorových rozdílů, dokáže být impulsem k rodinným debatám, které rodinu mohou posunout. Dan hovoří o tom, když se rodič či dítě setká přímo s nějakou ostrou kritikou, která je vykolejí. *„Jo, vždyť klidně, ať je to nahlodá, v tom je to to hezký. Může tenhleten argument vzít do té rodiny a říct [...] Co si o tom myslíte vy ostatní? Jak to na vás působí? Co bysme proti tomu mohli udělat? Jak bysme se tomu mohli vyhnout?“ (Dan).*

Klíčové je tedy silné rodinné zázemí, její otevřenost k diskusi a řešení problémů. Ve vztahu k širšímu okolí lze uplatnit některé z výše uvedených strategií.

5.4.2 Předsudky

Předsudky a mylné představy jsou vodou na mlýn nepříjemným konfrontacím v širší rodině i v dalším okolí. Působí samozřejmě i na veřejné mínění. Ty, se kterými se setkaly zkoumané rodiny, se týkají především představy, že děti se nic nenaučí, pokud nebudou do učení nuceny, že budou plýtvat svým volným časem a že nebudou v pozdějším životě moci být úspěšné: „*No tak to je furt dokola, že nebudou chtít nic dělat, že si budou celé dny hrát na počítači hry, že budou nesocializované, že z nich budou bezdomovci a že se nebudou umět přizpůsobit v práci, vlastně nikomu, že budou sobecký a nebudou nikoho respektovat*“ (Barbora). Rodiče uvažují, že lidé s těmito názory vycházejí z jednostranných zkušeností: „*Já si myslím, že všechny děti mají v sobě tu potřebu a chuť se učit, a přiznám se, nejsem si jistý, jestli dostaly vůbec prostor a možnost*“ (Cecil).

Nejrozšířenějším tématem mezi těmito mylnými představami se rozhodně stává socializace dětí. Většina rodičů při vyslovení této otázky v rámci výzkumu propukla ve smích. Jedná se zřejmě o klišé, které je jaksi vždy po ruce a tazatelé o něm tolik nepřemýšlí. Rodiče míní, že socializace dítěte se uskuteční i bez docházky do předškolního či školního zařízení: „*Tlak na socializaci je úplně stejně blbej jako byly argumenty, že se nemůže zrušit otroctví, protože otroci nebudou schopni se sami uživit. To je prostě nesmysl. Děti jsou socializovaný ve třech letech*“ (Dan). Na nedokonalost prostředí ve škole s pobavením poukazuje Hana: „*Té otázce se většinou směju. Jestli je socializace to, že je dítě nucené být se stejně starými dětmi v nepřírozeném prostředí a musí dělat věc, které ho nebaví a nedávají mu smysl, tak ji naše děti nemají*“ (Hana). Souhlasit nemohou ani rodiče v rodině C.

„*Stran socializace, no, já nevím, no. Když chtějí holky jít ven, tak jdou ven, tam lítaj s děčkama ve vesnici nebo s nějakejma... teď tady byl kamarád, další domškolák. Tím, že mají kvanta kroužků, tam samozřejmě kamarádky, kamarády taky nabalujou. Nemyslím si, že by naše děti úplně strádaly*“ (Cecil). „*Je to tak, že holky se potkávají s neuvěřitelným množstvím lidí a nejenom takhle na kroužcích, ale vzhledem k tomu, že děláme domškolácký akce, já je dělám a jezdíme za kamarádama nebo kamarádi jezdí k nám*“ (Cecilie).

Čeští unschooleři ze zkoumaných rodin nejsou izolovaní od života ani od lidí. Žijí aktivní život, ve kterém není o kontakty s jinými lidmi nouze.

5.4.3 Povědomí veřejnosti o unschoolingu

K unschoolingu jako principu učení se české rodiny dostaly teprve před několika málo lety. U zastánců však jde o zapálené jedince, kteří jsou o jeho efektivitě a správnosti přesvědčeni. Jiná je situace u široké veřejnosti a eventuálních dalších rodin, které by se k tomuto přístupu k učení mohly v budoucnu přiklonit. To, že se vůbec myšlenka sebeřízeného učení dostala k nám až nyní, má podle rodin několik vysvětlení. Jedním z nich je naše totalitní minulost a nedostatečný kontakt s myšlenkami západních zemí. „*Myslím, že u nás to bylo dáno prostředím, politickou situací, nemožností domácího vzdělávání, teď to možné je*“ (Hana). Podobné vysvětlení má i Barbora a Františka, které tento názor doplnily i o naši nedostatečnou praktickou zkušenost s životem ve svobodě: „*No tady to asi bylo tím komunismem nějak hrozně ubitý, jakoby ta svoboda i v lidech asi není*“ (Barbora). „*Na nové možnosti si lidé zvykají pomalu, je to naučená bezmoc*“ (Františka).

Dalším faktorem je rozmach informačních technologií a internetu. Šíření informací je snadnější, než kdy dříve. „*No internet, určitě je ta dostupnost informací, že to je hodně tím, že ty informace jsou mnohem líp šířitelný*“ (Barbora). To platí i o propojení jednotlivců, což je obzvláště významné, jelikož jde o menšinu. Mohou se vzájemně podporovat i lidé, kteří by se ve skutečném životě nikdy nepotkali.

Povědomí o existenci unschoolingu však není velké ani v jiných zemích. „*Jsou třeba státy, kde unschooling je legální celý roky a ty lidi [...] o tom ani nevědí, v těch státech*“ (Eva). Rodiny s dětmi v domácím vzdělávání jsou samy o sobě minoritou. Unschooleri jsou pak minoritou i v rámci této menšiny. „*Ono to nikde není extra velké hnutí. V Anglii a Americe nějaká tradice je, ale jinak je to vždy menšina doma vzdělávaných dětí*“ (Hana).

Od roku 2012, kdy je aktivní uskupení Svoboda učení, je znatelná informační stopa v českém mediálním prostoru. Zaslouhuje se tak o propagaci myšlenky a všechny zkoumané rodiny potvrdily, že i ony značně čerpaly z informací, které uskupení pomáhá šířit, nebo se pro ně alespoň staly odrazovým můstkem pro další hledání. „*Myslím, že se unschooling proměnil v Česku hlavně v tom, že se o něm začalo víc mluvit, asi hlavně díky Svobodě učení. [...] Myslím, že když se o tom mluví, může to oslovit další lidi, i když to hodně lidí nadzvedne ze židle a naštve, když se jim zpochybní něco, čím doposud žili*“ (Hana).

5.4.4 Požadavky na budoucí podmínky unschoolingu v Česku

Jaké podmínky by měl unschooling podle zkoumaných rodin v Česku mít? Rodiny především horují za dobrovolnost. Unschooling není propagátorem zrušení škol, ale zrušení povinnosti do školy chodit. Představou rodičů je, aby si děti mohly vybrat i z nabídky školy, případně jen zlomkově např. některé hodiny, předměty či kurzy. Adam si přeje, „*aby ty děti mohly využívat i něco z toho školního systému, ale dobrovolně. Klidně když tam budou chtít chodit na nějaké hodiny třeba do té školy nebo na nějaké předměty, které je zajímají, tak proč by tam nemohly chodit?*“ (Adam). Ve stejném smyslu se vyjadřuje Erik, který ze školy, která mu nevyhovovala, odešel. Ten by byl pro „*volitelný předměty, kurzy a chodilo by se tam dobrovolně*“ (Erik). Někteří z rodičů již cítí, že se společenská diskuse určitým směrem posouvá: „*Líbí se mi, že se začínají šířit myšlenky, že něco, co bylo považováno za „povinné“, vlastně povinné být nemusí. Narážím na domácí úkoly*“ (Františka).

O co jde rodičům především, je však změna legislativy tak, aby bylo změněna povinná školní docházka na povinné vzdělávání. „*Prvním takovým může být změna povinný školní docházky na povinný vzdělávání, jako to mají v západoevropských zemích. Povinná školní docházka je vlastně jen v postkomunistických zemích nebo v tomhle typu. Ten anglosaský svět má povinný vzdělávání*“ (Barbora).

Pro další rodiče je nepřijatelné, že na individuální vzdělávání neexistuje právní nárok. Vždy na cestě k jejímu povolení figuruje ředitel školy, bez jehož souhlasu individuální vzdělávání není možné.

Objevují se i názory, aby bylo školství zcela privatizováno tak, „*jako postupně začíná být soukromý zdravotnictví*“ (Dan). Tím by byly maximálně podpořeny kreativní možnosti jednotlivých škol, což by vedlo k diferenciaci, které unschooleři fandí. „*A tam by se teprve ukázalo, o který školy je skutečně zájem a o který ne*“ (Barbora). Školství vidí jako službu ve volnotržním smyslu: „*Ministerstvo a vlastně stát by měl dát od škol ruce pryč, že by to nemělo probíhat nijak centrálně, mělo by to fungovat jako každá jiná služba*“ (Erik).

Rodiče jsou i toho názoru, že by měla být unschoolerům v patnácti letech umožněna srovnávací zkouška, která by oficiálně potvrdila ukončenou povinnou školní docházku,

kteřou neabsolvovali klasickým způsobem ve škole. Odstranil by se tak problém s případným následným studiem.

Určitá medializace může těmto trendům napomoci. Unschooling by mohl být pokusně ověřován: „*Je asi fajn, když se o tom bude mluvit, časem by se to mohlo testovat, aspoň nějak prosadit*“ (Hana).

Velice silným aspektem unschoolingu je svoboda. Unschooleré jsou ve své podstatě velice autonomní, nezávislí lidé. Školu chápou jako službu státu těm občanům, kteří si vzdělávání nemohou nebo nedokážou zajistit sami: „*[Stát] by měl pomáhat lidem, který takhle právě si pomoci nejsou schopní*“ (Cecil). A nucení a vynucování předem připraveného modelu vzdělávání a jeho výstupů vnímají negativně jako zbavování svobody a zodpovědnosti. „*Mně obecně vadí ten přístup odebrání zodpovědnosti [...] Já jsem jako bytostně přesvědčený, že každé je zodpovědné sám za sebe, já jako rodič jsem zodpovědný za svoje děti*“ (Cecil). Rodičům dále vadí to, že ministerstvu školství je nepříjemná aktivita některých rodičů, nejen unschoolerů, že nevěří jejich dobrému úmyslu:

„Každopádně těm rodičům, co jsou aktivní... je jedno, jestli to je zakládání nových soukromých škol nebo snahy rodičů o změny ve všech možných oblastech, tak aby neházeli těm aktivním rodičům klacky pod nohy a spíš se snažilo vybudovat třeba nějaký prostor pro to, aby tyhle rodiče byli přijímány ze strany škol. A teď nemyslím jenom ty soukromý, ale i ty státní - ne jako obtížnej hmyz, ale jako lidi, který se snaží dělat něco pro dobro svých dětí “ (Cecilie).

Rodiče si tedy představují, aby byl v budoucnu unschooling po eventuálním pokusném ověřování legalizován a aby byla uznána jeho vzdělávací povaha. Toto jednání by pak úřady nebylo možné vyhodnotit jako zanedbání péče o dítě s možnými právními postihy. Dále by tím bylo zaručeno, že by dítěti bez běžně realizované školní docházky nebylo znemožněno další vzdělávání ve vyšším stupni vzdělávací soustavy.

6 Shrnutí a diskuse

Unschooling je způsobem individuálního vzdělávání. Nelze jej však klasifikovat jako nějakou podkategorii či metodu vyučování. Vychází totiž ze zcela jiných předpokladů. Unschooling je postaven na principu sebeřízení a premise antipedagogického přístupu. Chybí zde totiž jakákoli autorita vyšší úrovně, ať už v podobě učitele či rodiče v roli učitele, který by dítě vyučoval, usměrňoval a hodnotil. Dokonce zde nefigurují ani žádné osnovy v podobě výčtu sumy znalostí či dovedností, jež by dopředu určovaly, jak dítě v učení postupuje. Veškerá činnost dítěte je chápána jako potenciálně rozvíjející. Jediným vodítkem ve výběru aktivit je zájem dítěte a smysluplnost učiva či činnosti.

V České republice se jedná o poměrně nový fenomén. Do povědomí veřejnosti se dostal kolem roku 2012. Cílem této práce bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, jež zněla: „**Jaká je podoba unschoolingu či jeho nejbližší možné formy v České republice?**“ Termín nejbližší možná forma je uvedena z toho důvodu, že podle české legislativy se není možné vyhnout povinnému přezkušování žáků, kteří jsou zapsáni v individuálním vzdělávání. Jednou za půl roku tedy i děti, které se učí principem sebeřízení, docházejí k oficiálnímu přezkoušení ve své kmenové škole.

S účastí na tomto výzkumu souhlasilo sedm rodin, s nimiž byl veden polostrukturovaný rozhovor. Tyto rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování. Vzniklé kódy pak byly pomocí komparace seskupovány na základě podobnosti. Vznikly čtyři hlavní kategorie, které byly následně opět segmentovány. První z těchto čtyř hlavních kategorií jsou unschooleři, tedy lidé, kteří se pro unschooling rozhodli a provozují jej jednak jako přístup ke vzdělání svých dětí i sebe sama, jednak se z unschoolingu stal i jejich životní styl. Tato kategorie se zabývá rodiči, jejich cestou k unschoolingu, jejich proměnou v unschoolera, jejich rolí facilitátora jako podpory dítěte a některými společnými charakteristikami rodičů. Rodiče se k unschoolingu dostali především přes témata, kterými se zabývali v souvislosti s rodičovstvím. Těmito tématy jsou porody (i alternativní), kojení, výchova dětí a respektující rodičovství. Dále unschooling zapadal do jejich názorového vyhranění díky principům svobody, nezávislosti a autonomie. Tito rodiče se k informacím o unschoolingu dostali shodně kolem roku 2012. Principiálním zdrojem informací se stala internetová stránka sdružení Svoboda učení, která v tomto roce vznikla. Ta začala sdružovat překlady zahraničních článků a poskytla tak základní zdroj informací. Zde se také rodiče inspirovali k hledání dalších děl zmiňovaných autorů. Většina rodičů je také schopna vyhledávat a zpracovávat

zahraniční zdroje, zejména anglicky psané. Rodiče proto začali sledovat blogy a číst další literaturu. Rodiče jsou rovněž činní na sociálních sítích, zejména v zájmových skupinách, které se staly komunikační, informační i podpůrnou platformou.

Jak již bylo uvedeno, unschooling nelze kategorizovat jako podskupinu domácího vzdělávání. To je patrné i z důvodů, proč si jej zkoumané rodiny zvolily. Jak vyplývá z aktuálních výzkumů (např. Korčíanová, 2016), tradiční domácí vzdělávání volí rodiny na základě špatné zkušenosti se školou. Také proto, že jim zbývá málo času, ježž mohou trávit společně jako rodina, nespokojenost se způsobem hodnocení a motivace a rovněž nedostatečná možnost profilace a následování individuálních zájmů v rámci školní výuky. Unschooling si těchto negativ všímá také. Je však volen spíše na základě přesvědčení o správnosti nenátlakového způsobu učení, které je postaveno na individuální připravenosti dítěte, autentické vnitřní motivaci a učení se aktuálními reálnými situacemi a problémy, jež dítě musí aktivně řešit. Významným aspektem je pak právě antipedagogický či postpedagogický požadavek, který zaručuje, že je rodič upozaděn a dítěti je po ruce jako podpora či pomoc, pokud si o ni dítě řekne. Rodiče věří, že děti jsou plnohodnotnými bytostmi již od narození, není nic, co by dospělé nad děti povyšovalo. Pokud se rodiče něčeho obávají, jsou to jejich vlastní postoje, které jim občas znemožňují plnit roli rodiče-unschoolera beze zbytku. Patří sem zejména pochyby o sobě samých. Dalším okruhem obav je přístup veřejnosti k dětem. Unschooling je velice radikální a pro mnohé obtížně pochopitelný přístup k učení. Rodiče se proto bojí, s jakými předsudky se budou jejich děti muset vypořádávat. Bojí s také případného zpřísnění pravidel individuálního vzdělávání, která jsou zatím poměrně velkorysá.

Většina zkoumaných rodičů má vysokoškolské vzdělání, ostatní absolvovali středoškolské studium s maturitou. Jedná se o vnímavé lidi s potřebou aktivně měnit svůj život podle aktuálních potřeb a měnících se priorit rodiny. Nebojí se vybrat si cestou, která není v jejich okolí obvyklá, a hledají způsoby, jak ve svém okolí s tímto životním stylem žít a obhájit si jej.

S rodiči souvisí i další popisovaný aspekt, jímž je vzájemný vztah s dětmi. Již bylo popsáno, že těmto vztahům dominuje respektující přístup, rovnoprávné postavení členů rodiny a dostatek otevřené komunikace. Rodina společně tvoří pravidla svého soužití tak, aby s nimi všichni členové mohli souhlasit. Rodiče se i zde snaží upozadit na základě postpedagogických idejí a děti mají mnohem více volnosti i co do organizace

svého denního režimu, stravy i užívání digitálních technologií, než jak je tomu v jiných rodinách. Rodina tráví ve svém domově značnou část svého času, neboť ve většině případů pracují z domu buď oba rodiče, nebo je matka na mateřské dovolené s mladšími dětmi. Tato organizace plyne přirozeně z nastavení priorit rodin. Jsou jimi právě možnost trávit maximum času s dětmi a volba unschoolingu jako toho správného vzdělávacího přístupu. Z vyjádření rodin je patrné, že tyto volby se s časem měnily a vyvíjely a je pravděpodobné, že se ještě měnit budou. Rodiny jsou flexibilní a tyto potřeby změn přijímají proaktivně a klidně. Další společnou charakteristikou rodin je chápání cestování jako součást způsobu vzdělávání svých dětí. Některé z rodin cestují větší část roku, jiné v zahraničí dlouhodobě pobývají, jiné podnikají alespoň krátkodobé cesty. Většina rodin si dokáže představit možnost, že by např. po zpřísnění podmínek pro individuální vzdělávání v Česku přistoupili k možnosti se do zahraničí přestěhovat nebo tam trávit větší část roku. Zaručili by tak svým dětem možnost svobodného vzdělávání v zemi, kde to legislativa neznemožňuje.

Druhou hlavní kategorií výsledků realizovaného výzkumu tvoří teorie unschoolingu tak, jak ji rodiny chápou. Rodiče ze zkoumaných rodin věří, že dítě je od přírody naprogramováno k tomu, aby se rozvíjelo a učilo se. Pokud jej nenutíme zvenčí, bude následovat svou vnitřní motivaci a začne se zajímat samo ve svém vlastním čase. Vše, co k životu bude potřebovat, se vždy aktuálně promítne do jakéhosi smysluplného problému. Stane se výzvou, jíž se bude dítě přirozeně nuceno postavit a vyřešit ji. Námitku, že děti zůstanou bez vnější motivace neaktivní či aktivní jen málo, rodiče zcela odmítají. Tvrdí, že tento předsudek plyne z toho, že lidé většinou nedostali k dispozici dostatek času na to, aby objevovali své zájmy v plné míře. Znají tak pouze učení, které je do značné míry ovlivněno učením školským. Čerpají tak rovněž ze svých zkušeností ze školních lavic, především pak ale ze svého pozdějšího vzdělávání, např. v rámci zaměstnání, kde rozpoznali pravou povahu učení se. To přirovnávají právě spíše k učení sebeřízenému.

Unschooling je rodiči chápán nejen jako přístup ke vzdělávání, ale také jako naplnění svobodného a nezávislého života jedince. Určování předpokládaných výstupů vzdělávání tak, jak je definuje Rámcový vzdělávací program, a metod osvojování rodiče pocítují jako zásadní zásah do svých práv a svobod. Považují to za odnímání vlastní zodpovědnosti, což v celospolečenském kontextu chápou jako zásadní chybu.

Třetí hlavní kategorií výsledků výzkumné části je vlastní praxe. Jde o popis, jakým způsobem je unschooling ve zkoumaných rodinách realizován. Legislativa umožňuje individuální vzdělávání, pokud této žádosti vyhoví ředitel vybrané kmenové školy. Rodiny si cíleně vybírají školy, které jsou domácím vzdělávání, případně přímo principu sebeřízení, nakloněny. Většinou se tak děje na základě doporučení jiných rodičů, kteří vzdělávají své děti doma. Všechny rodiny plní zákonný požadavek, tedy přezkušování dětí dvakrát ročně na konci každého pololetí. Jsou si vědomy právních postihů, jež by nastaly, pokud by se přezkušování bránily. Zároveň je to jediná podmínka, která brání realizaci skutečného unschoolingu, tedy bez jakýchkoli předpokladů a hodnocení. Přezkušování u všech rodin probíhá jako rozhovor učitele a dítěte nad portfoliem. To je sbírka všech prací a důkazů o aktivitě dítěte za daný půlrok. Patří sem písanky, pracovní sešity, projekty, výtvarná díla, fotografie, deníkové záznamy a další druhy výstupů.

Unschooling je učení se životem, proto o něm rodiny mluví tak, že jej přirozeně praktikovaly či praktikují u mladších dětí nebo když jejich školou povinné děti byly menší. Doplnují je důkazy, kdy se mladší děti zajímají o témata, která běžně spojujeme s dětmi školního věku. Rodiče však jdou těmto zájmům naproti a děti v nich podporují.

Dalším tématem realizace unschoolingu je harmonogram dne a volené aktivity. Režim dne je tvořen v souladu s potřebami rodiny a dětem je umožněna maximální možná míra volnosti v tom si je utvořit podle sebe. Konečná pravidla vychází z konsensu celé rodiny. V rodinách je takto řešen především čas vstávání nebo chození spát. Aktivity jsou organizovány zejména tak, že je dopoledne zpravidla v režii dětí. Patří sem volná hra, kontakt s jinými dětmi v domácím vzdělávání, pomoc v domácnosti jako je vaření i vzdělávací aktivity všeho druhu. Děti mají často k dispozici knihy, časopisy, školní materiály jako písanky, sešity, pracovní sešity, učebnice, internet, DVD atd. Děti chodí také do knihoven. Dalším významným bodem je účast na kroužcích. V souladu se svými zájmy se účastní nejrůznějších volnočasových aktivit organizovaných ve svém okolí či nejbližším větším městě. Děti hrají na hudební nástroje, navštěvují kroužky sportovní, výtvarné, dramatické, přírodovědné atd. Všem těmto aktivitám je nadřazena dobrovolnost a zájem dítěte. Některé děti mají zkušenost se světem práce. Rozvíjí různé kompetence, komunikaci, řešení problémů a aplikují nabyté poznatky v praxi, kde si je dále v reálném kontextu upevňují. Cenné je však i zakoušet nudu, která se nakonec vždy přetaví v další smysluplnou aktivitu. To vše je dětem dostupné. Děti, které nějakou

dobu chodily do školy, mívají na začátku období doma určité odvykací období, kdy si na tento svobodný režim musí zvykat. Opouští zaběhané způsoby a představy spojené s učením ve škole a nějakou dobu trvá, než mají opět do učení chuť. Toto období letargie a nicnedělání trvá i měsíce a jedna z rodin s ní má svou zkušenost. Byli na ni však teoreticky připraveni příběhy jiných. Tohoto stavu se nelekli a úspěšně jej překonali.

Pokud děti nemají předem dané osnovy a ani není jejich pokrok nijak formálně hodnocen, je jasné, že k vyhodnocování výsledků dochází naprosto jiným způsobem, než jak se to děje ve škole. Postupný vývoj dětí a jejich znalostí, schopností a dovedností je monitorován spíše neformálně. Je to dáno tím, že rodiče jsou přesvědčeni o tom, že není možné, aby se děti nenaučily něco, co z vlastní zkušenosti pocítí jako nezbytné a co umí i všichni ostatní kolem nich. Potřeba vědomostí vždy vyplývá z běžných situací. Rodiče tedy věří v to, že si každé dítě dojde k této potřebě přirozeně a samo ve chvíli, kdy k tomu dozraje. Nemají proto nutkání naučené pozorovat, hodnotit či dokonce zkoušet. K tomu, aby ve svém okolí, ve kterém tento přístup není běžný, mohli unschooling pokojně a bez výčitek realizovat, jim pomáhá podpora komunity podobně smýšlejících lidí. Tu nachází buď ve svém bezprostředním okolí, ale i v okolí vzdálenějším, nezřídka i v rámci celé země. Ke kontaktu slouží zejména sociální sítě, kde se tito lidé sdružují v zájmových skupinách a na základě společné filosofie se z nich tak mohou stát i přátelé. Někdy však stačí číst zahraniční blogy, kde je unschooling praktikován již léta. Takováto názorová podpora v tomto radikálním stylu učení a života je podle rodin nesmírně významná.

Závěrečnou čtvrtou zkoumanou kategorií je unschooling tak, jak jej vnímá česká společnost. Jedná se o počáteční způsob komunikace o unschoolingu v samotných rodinách, v širší rodině, ale i obecném povědomí široké veřejnosti a jejímu postoji k této filosofii. V rodinách, kde je unschooling realizován došlo k názorovému souladu obou rodičů. Pokud by tomu tak nebylo, tento přístup k učení by pravděpodobně nebylo možné vůbec realizovat. Pokud existují nějaké rozdíly v chápání jeho principů, jde spíše o detaily. Způsob, jakým rodiny komunikují se svými širšími rodinami, je různý. Některé rodiny narážejí na naprosté nepochopení a řeší to tím, že se jejich cesty musely rozdělit a tito členové rodin spolu nekomunikují. Jinde se daří tento názorový nesoulad vést v jakési neutrální rovině, kdy si své názory vyjasní, ale dále o nich již nehovoří. Jde o vzájemný respekt protichůdných názorů. Rodiny jsou tedy vystaveny situacím, kdy

v sobě musí zpracovat sílu svého přesvědčení a zároveň se vyrovnat s tím, že jej všichni nesdílí stejným způsobem. Předsudky, se kterými se rodiny nejčastěji setkávají, jsou názory, že děti se tímto způsobem nemohou nic naučit, protože bez donucení se děti neučí, že nebudou v budoucnu úspěšné, nebudou respektovat autoritu a bez kolektivu nebudou socializované. Rodiče se většinou těchto představ smejí, jelikož se s nimi setkávají pravidelně a v praxi si ověřují, že jim nemohou dát za pravdu. Tyto předsudky plynou z neznalosti a předpojatosti. Někteří rodiče se proto vlastní iniciativou snaží o něm rozšířit povědomí veřejnosti. Píší blogy, vystupují v médiích. Míní, že tyto negativní postoje a obecné malé rozšíření unschoolingu mezi rodinami plyne zejména z nedostatku informací. Rodiče by si zároveň přáli, aby podobně jako s domácím vzděláváním proběhlo jakési pokusné testování a unschooling by se stal legálním. Mimo jiné i legislativní změnou, která by zaručila změnu litery zákona ve smyslu zrušení povinné školní docházky a ustanovení povinného vzdělávání. Navrhují též, aby byla uzákoněna možnost srovnávací zkoušky na úrovni konce základního vzdělání, jejíž úspěšné složení by bylo ekvivalentem ukončeného základního vzdělání.

Zde představené výstupy zrealizovaného kvalitativního výzkumu podhalily záklisí unschoolingu v českých rodinách. Podobný výzkum tohoto rozsahu doposud nebyl proveden. Unschooling je v české vzdělávací praxi relativní novinkou, rodiny jej začaly aplikovat teprve v tomto desetiletí. Znamená to, že zkušenost v rodinách je zatím poměrně krátká. Děti v těchto rodinách jsou v současnosti na úrovni prvního stupně základní školy, kde požadavky na plnění RVP a školních ŠVP nejsou tolik specifické, jak je tomu na stupni druhém. Jde o rodiny, které jsou ideově nezávislé, svobodomyšlné, aktivní a iniciativní i v jiných oblastech svého života, proto tvoří určitou subkulturu i v rámci rodičů vyučujících své děti doma spíše běžným způsobem. Vzhledem k těmto charakteristikám je možné říci, že tyto rodiny staví vzdělávání a učení ve svém hodnotovém žebříčku velmi vysoko. Není je tak možné odsoudit jako rodiny sabotující vzdělání a budoucnost svých dětí. Lze předložit k úvaze, zda je možné tuto formu vzdělávání legitimizovat. Veřejnost o tomto způsobu učení zatím není příliš informována a rodin, které jej praktikují, je velice málo. Svou roli v tom hraje jistě i fakt, že skutečný unschooling nepřipouští hodnocení a prokazování pokroku, což podle české legislativy není možné.

Základní výzkumná otázka, tedy jaká je podoba unschoolingu či jeho nejbližší možné formy v České republice, byla zodpovězena popisem toho, jak je v českých rodinách

uskutečňován. Lze konstatovat, že pokud budeme unschooling chápat ortodoxně, v České republice je realizována pouze právě jeho nejbližší možná forma. Jediný limit tvoří povinné přezkušování. Určitý balanční prvek v tomto ohledu vytváří vhodně vybraná kmenová škola, která při přezkušování na základě zkušeností s domácím vzděláváním a pochopení pro sebeřízené postupy v učení umožňuje větší volnost. Ve srovnání teoretické a výzkumné části vyplývá, že i české rodiny jsou ovlivněny, ať už přímo nebo podvědomě, humanistickými a postpedagogickými přístupy k dětem, které se projevují zejména ve výchově. Dále je patrná souvislost s dalšími myšlenkovými směry, jako je libertariánství na úrovni ekonomické i filosofické. Rodiče čerpají z děl autorů dnes již klasického hnutí za domácí vzdělávání a svobodného vzdělávání, jakými jsou Johna Holt a A. S. Neill.

V dalších výzkumných šetřeních by bylo možné se zaměřit na vývoj unschoolingových tendencí u nás. Bude se postupně počet rodin zvyšovat či jde pouze o jednorázový trend, který za několik let ustane? Jaký bude vývoj v metodice přezkušování na základních školách? Další výzkumy by se mohly pokusit vyčíslit počet rodin unschooling praktikujících či popsat proměny postojů veřejnosti vůči tomuto směru učení.

Závěr

Text diplomové práce pojednává o radikálním vzdělávacím přístupu s názvem unschooling. Cílem práce bylo popsat, jaká je podoba této vzdělávací filosofie tak, jak je realizována v českém prostředí. Na základě vymezení tohoto cíle byla postavena hlavní výzkumná otázka. Odpověď na ni skýtá výzkumná část práce, kterou předchází část teoretická. Ta byla rozdělena do dvou kapitol.

První kapitola teoretické části byla věnována teoretickým východiskům unschoolingu, mezi jež lze řadit humanistickou psychologii, respektující pojetí rodičovství, koncepci libertarianismu, antipedagogiku či postpedagogiku a problematiku lidských práv, princip sebeřízeného učení a kritický pohled na učení ve škole. Byl podán výčet předsudků ze strany veřejnosti, které jsou známy ze zahraničí, a byly pojmenovány výhody a nevýhody této vzdělávací koncepce. V závěru první kapitoly byly uvedeny osobnosti, které filosofii unschoolingu ovlivnily či tuto myšlenku propagovaly.

Druhá kapitola se zabývala unschoolingem a podmínkami jeho provozování u nás i v několika dalších vybraných zemích Evropy a světa. Doplnila představu o počtu dětí vzdělávajících se v režimu individuálního vzdělávání, pokud jsou tato čísla známa, a přiblížila zákonné vymezení. Byly zde rovněž uvedeny příklady tzv. svobodných demokratických škol, jež fungují na principu sebeřízeného vzdělávání.

Výzkumná část je rozdělena do dvou kapitol: metodologický postup a interpretace dat. V rámci metodologického postupu byl vytyčen výzkumný cíl, hlavní výzkumná otázka a šest specifických výzkumných otázek, na jejichž základě byl dále vypracován seznam konkrétních tazatelských otázek. S účastí na výzkumu souhlasilo sedm rodin, z nichž některé byly osloveny pomocí sociálních sítí a další byly získány metodou sněhové koule na doporučení prvních dvou účastníků výzkumu. Za účelem dosažení cíle práce byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. S rodinami byl veden polostrukturovaný rozhovor, jenž byl analyzován pomocí otevřeného kódování. Z následné kategorizace vznikly čtyři okruhy témat. Prvním tématem, kterému se interpretace dat věnovala, je charakteristika lidí, jež unschooling provozují. Jde o rodiče a rodiny, vztahy v těchto rodinách a charakteristiky, jimiž jsou specifické. Rodiče se k unschoolingu dostali shodně kolem roku 2012 a největším zdrojem informací byla, alespoň v první fázi, internetová stránka Svoboda učení. Rodiče na této vzdělávací filosofii nejvíce oslovuje rovnocenný přístup k dětem, které považuje za svobodné osobnosti, jež si mohou a mají

určovat, kdy, co a jak se budou učit. Rodiče věří, i na základě vlastních zkušeností s učením, že nejlépe je se učit v praktických situacích ve chvíli, kdy člověk k osvojení dané znalosti, schopnosti či dovednosti dozrál a k něčemu ji reálně potřebuje. Rodič je pak tím, kdo je připraven pomoci, je-li o pomoc požádán. Rodič není učitelem, jak to bývá u jiných forem domácího vzdělávání. V duchu postpedagogické filosofie je pouhým průvodcem a facilitátorem. Nepřísluší mu ani hodnocení. Rodiče zkoumaných rodin jsou lidé aktivní, iniciativní, neváhají činit velké životní změny, je-li to ku prospěchu celé rodiny. Volí také ve větší míře než jiné rodiny netradiční formy vzdělávání, jako je například cestování nebo umožní svým dětem pracovní zkušenosti. Pro vzájemné vztahy rodičů a dětí je typická otevřenost, komunikace, důvěra rodičů v děti a společná tvorba pravidel soužití.

Druhým interpretovaným tématem bylo to, jakým způsobem rodiny unschooling chápou a jak mu rozumí. Rodiče jsou přesvědčení, že děti jsou vnitřně a přirozeně vedeny k rozvoji a učení. Není třeba zvláštní motivace, jen dostatek prostoru, času a podnětů. Výhodou domácího vzdělávání je, že se mají děti možnost více dostat do kontaktu s různě starými lidmi různých zájmů. Učí se reálným životem v reálném prostředí. Pro rodiny je také kromě vzdělávacího aspektu unschoolingu blízké jeho pojetí svobody a nezávislosti jedince. Děti se nemusí nikomu zodpovídat za to, co, kdy a jak se učí. To rodiče chápou jako významný faktor. Jde o princip zodpovědnosti za sebe sama a za své sebeurčení. Rodiče míní, že právě toto ve společnosti chybí.

Třetí zkoumaná kapitola se věnovala popisu toho, jak české rodiny unschooling praktikují. Byly představeny legislativní podmínky, které ryzí unschooling limitují. Jde o pravidelné přezkušování na konci pololetí. To tvoří významné omezení z hlediska principů unschoolingu, nicméně většina rodin jej toleruje a přijímá jako nutné zlo. Probíhá formou rozhovoru nad portfoliem. Tato nevýhoda je do jisté míry vyvážena výběrem kmenové školy přátelské k domácímu vzdělávání s pochopením pro sebeřízené učení. V rámci kapitoly byl popsán volnější režim dne, který omezuje povětšinou jen několik pravidel upravujících čas na noční odpočinek. V ostatním mají děti v rodinách velkou volnost. Mezi aktivity patří návštěvy knihoven, kulturních událostí, aktivity pro děti vzdělávané doma a kroužky, ale i příležitostné pracovní zkušenosti. Pokrok dětí v učivu není v rodinách formálně monitorován, spíše jde o neformální pozorování. Některé rodiny mají zkušenost s tzv. deschoolingem dítěte, tedy fází odvykání si zvyklostem spojeným s učením ve škole a adaptace na nový volnější systém. Většina

rodin potřebuje podporu podobně smýšlejících lidí. Rodiče si ji zajišťují buď účastí na sociálních sítích v zájmových skupinách nebo se síťují s jinými unschoolery nebo rodinami s dětmi v domácím vzdělávání.

Čtvrtým interpretovaným tématem bylo téma unschoolingu v české společnosti. Dotýká se problematiky komunikace rodin o tomto radikálním způsobu vzdělávání svých dětí s blízkými příbuznými a to, jak se vyrovnávají s jejich případným nesouhlasem. Některé rodiny považují svůj způsob života za natolik důležitý a osobní, že nesouhlas rodiny vyřešily tím, že se se svými kritiky přestali vídat. Jiní rodiče téma prohodili, ale nyní jej považují za tabu. Cítí, že není možné kritiky přesvědčit. Proto se již diskusí nemají zájem dále účastnit. Také byly rozebrány pohledy na to, jak unschooling vnímá veřejnost a jaké jsou důvody k tomu, že se u nás začíná rozšiřovat až nyní. Rodiče míní, že je to zapříčiněno zejména politickou historií a současnou dostupností informací. Posledním tématem jsou požadavky rodičů na budoucí podobu unschoolingu v České republice. Rodiče vyjádřili přání o realizaci pokusného testování, aby se unschooling stal legálním. Zároveň navrhuje změnu zákona ve smyslu zrušení povinné školní docházky a uzákonění povinného vzdělávání. Dalším nápadem je možnost srovnávací zkoušky na úrovni konce základního vzdělání, jejíž složení by se stalo ekvivalentem ukončeného základního vzdělání.

Unschooling je radikální alternativa individuálního vzdělávání, jež zpochybňuje zakořeněné postupy a pravidla, jimiž se při vzdělávání obvykle řídíme. Bude zajímavé sledovat, jakým směrem se bude nadále v České republice vyvíjet.

Seznam zdrojů

- BROOKFIELD, Stephen, D. (2009) *Self-directed learning*. [online] [cit. 18.4.2018]
Dostupné z: <https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5281-1_172>
- DESMARAIS, Idzie. *Unschooling 101*. [online] [cit. 23.4.2018] Dostupné z:
<<http://yes-i-can-write.blogspot.cz/p/new-to-this-blog-new-to-unschooling.html>>
- DESMARAIS, Idzie (2010a). *Unschooling Creates "Gaps in Education"* [online] [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <<http://yes-i-can-write.blogspot.cz/2010/03/unschooling-creates-gaps-in-education.html>>
- DESMARAIS, Idzie (2010b). *Misconceptions About Unschooling*. [online] [cit. 24.4.2018] Dostupné z: <<http://yes-i-can-write.blogspot.cz/2010/09/misconceptions-about-unschooling.html>>
- DESMARAIS, Idzie (2014a). *The Ultimate Unschooling Socialization Post*. [online] [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <<http://yes-i-can-write.blogspot.cz/2014/07/the-ultimate-unschooling-socialization.html>>
- DESMARAIS, Idzie (2014b). *Authentic, Personalized, Flexible Learning: Why Curriculum Will Never Be Good Enough*. [online] [cit. 27.4.2018] Dostupné z: <<http://yes-i-can-write.blogspot.cz/2014/12/authentic-personalized-flexible.html>>
- DESMARAIS, Idzie (2014c). *The Role of Boredom and Dabbling in Pursuit of Passionate Learning*. [online] [cit. 27.4.2018] Dostupné z: <<http://yes-i-can-write.blogspot.cz/2014/10/the-role-of-boredom-and-dabbling-in.html>>
- DEWEY, John (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press. [online] [cit. 2.2.2016] Dostupné z: <<https://archive.org/stream/schoolsociety00dewerich#page/n7/mode/2up>>
- EUDEC. European Democratic Education Community (2018). [online] [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <<https://www.eudec.org/>>

- FARENGA, Patrick. 2016. *The Foundations of Unschooling* [online] [cit. 16.4.2018] Dostupné z: <<https://www.johnholtgws.com/the-foundations-of-unschooling/>>
- GATTO, John Taylor (1992). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers. Kindle Edition.
- GRAY, Peter 2012. *Svoboda učení*. [online] [cit. 21.4.2018] Dostupné z: <<https://www.mises.cz/database/literatura/49.pdf>>
- GRAY, Peter a RILEY, Gina (2015). *Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report I on a Survey of 75 Unschoolers*. Bonston College and Hunter College. [online] [cit. 24.4.2018] Dostupné z: <<https://www.psychologytoday.com/sites/default/files/2015/08/20150820-Grown-Unschoolers-Report-I.pdf>>
- GREENBERG, Daniel (2012). *Free at Last*. Sudbury Valley School Press. [online] [cit. 24.4.2018] Dostupné z: <<https://ia801203.us.archive.org/13/items/Free-At-Last-English-Daniel-Greenberg/sudbury-free-at-last.pdf>>
- HOLT, John (2003). *Instead of Education*. Sentient Publications. Kindle Edition.
- HOLT, John (2009). *How Children Learn*. Da Capo Press. Kindle Edition.
- HOLT, John a FARENGA, Pat (2003). *Teach Your Own: The John Holt Book Of Homeschooling*. Da Capo Press. Kindle Edition. ISBN 978-07-382-0694-3
- Homeschooling. (2018) *National Center for Education Statistics*. [online] [cit. 24.4.2018]. Dostupné na WWW: <<https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91>>
- HSLDA. (2018a). *Homeschool Laws in Your State*. [online] [cit. 24.4.2018] Dostupné z: <<https://hsllda.org/content/laws/>>
- HSLDA. (2018b). *HSLDA International*. [online] [cit. 24.4.2018] Dostupné z: <<https://hsllda.org/content/hs/international/>>

- ILLICH, Ivan (2001). *Odškolení společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-858-5096-6
- KOHN, Alfie (2006). *Unconditional Parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason*. Atria Books. Kindle Edition. ISBN 978-07-434-8748-1
- KORČIÁNOVÁ, Marie. (2016) *Domácí vzdělávání*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. 105 s. Diplomová práce.
- LARICCHIA, Pam (2016). *EU002: Ten Questions with Pam Sorooshian*. [online] [cit. 31.1.2016]. Dostupný online na WWW: <<http://livingjoyfully.ca/blog/2016/01/eu002-ten-questions-with-pam-sorooshian/>>
- LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0
- Libertarianism. 2018. Encyclopaedia Britannica. [online] [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <<https://www.britannica.com/topic/libertarianism-politics>>
- MACLEOD, Angela, HASAN, Sazid. (2017) *Where our students are educated: Measuring student enrolment in Canada, 2017*. Fraser Institute. Barbara Mitchell Centre. [online] [cit. 24.4.2018]. Dostupné na WWW: <<https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/where-our-students-are-educated-measuring-student-enrolment-in-canada-2017.pdf>>
- MEDLIN, Richard G. (2013) *Homeschooling and the Question of Socialization Revisited*. Stetson University. [online] [cit. 10.6.2018]. <<http://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2000.pdf>>
- MCKEE, Allison. *Frequently Asked Questions About Unschooling High School and College*. [online] [cit. 16.4.2018]. Dostupné na WWW: <<https://www.homeschool.com/advisors/mckee/>>
- NEILL, A. S. (2013). *Summerhill. Příběh první demokratické školy na světě*. Praha: Peoplecomm. 348 s. ISBN 978-80-904890-5-9

- NOVÁČKOVÁ, Jana (2001). *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála. 48 s. ISBN 978-80-901-8739-9
- PARKES, Alison (2016). *Rise of the home 'unschoolers' – where children learn only what they want to*. The Guardian. [online] [cit. 24.4.2018]. Dostupné na WWW: <<https://www.theguardian.com/education/2016/oct/11/unschool-children-monitor-home-schooling-education>>
- Petit Homeschoolers. *Homeschooling in France, for my English-speaking followers*. [online] [cit. 24.4.2018]. Dostupné na WWW: <<http://petitshomeschoolers.blogspot.cz/2013/10/homeschooling-in-france-for-my-english.html>>
- PETTY, Geoff (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4
- PROKOP, Jiří. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Nakladatelství Karolinum. 289 s. ISBN 80-246-1008-6
- RAY, Brian D. (2004). *Homeschoolers on to College: What Research Show Us*. The Journal of College Admission. [online] [cit. 24.4.2018]. nestr. Dostupné na WWW: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682480.pdf>>
- RICCI, Carlo (2017). *Unschooling as Alternative Education with Carlo Ricci, Episode 20. Living Joyfully with Unschooling*. [online] [cit. 4.5.2018]. nestr. Dostupné na WWW: <<https://www.youtube.com/watch?v=nER8lxPxag0>>
- RÝDL, Karel (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice. 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0
- SCHOENEBECK, Hubertus von. (1997). *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice. 20 s. ISBN 978-80-7194-107-1
- SCHOENEBECK, Hubertus von. (1999). *Texty k postpedagogickému myšlení*. Pardubice: Univerzita Pardubice. 108 s. ISBN 80-7194-224-3
- SKUTIL, Martin a kol. (2011) *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha Portál. 256 s. ISBN 80-7367-778-7

- Statistická ročenka školství (2018). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online] [cit. 4.5.2018]. nestr. Dostupné na WWW: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>
- STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet (1999) *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 80-85834-60-X
- Sudbury Valley School. [online] [cit. 21.4.2018]. nestr. Dostupné na WWW: <www.sudburyvalley.org>
- ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĎOVÁ, Klára a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384s. ISBN 80-262-0644-6
- WEINDLICOVÁ, Iva (2010). *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. 121 s. [online] [cit. 20.4.2018]. Dostupné na WWW: <<https://www.pf.ujep.cz/pf/osobni-dokumenty/kps/studium-4/opory-1/566-vyvojova-psychologie/file>>
- WHEATLEY, Karl F. (2009) *Unschooling: A growing oasis for development and democracy*. [online] [cit. 16.4.2018]. Dostupné na WWW: <https://www.researchgate.net/publication/316553494_Unschooling_A_Growing_Oasis_for_Development_and_Democracy>

Seznam tabulek a diagramů

Tab. č. 1: Charakteristika rodin

Schéma č. 1: Přehled témat výzkumných zjištění

Přílohy

Příloha I - Tazatelské otázky

1. Můžete popsat vaši rodinu? Kolik má členů? Praktikujete unschooling? Kolik dětí v jakém věku takto vzděláváte?
2. Vzpomenete si, kdy a kde jste o unschoolingu poprvé slyšeli? Jak jste se k němu dostali?
3. Znali jste někoho, kdo vás k němu přivedl? Jak se vaše cesta vyvíjela?
4. Podle čeho jste se řídili? Jak jste si sháněli informace?
5. Co vás na něm nejvíce oslovuje? Jaké vaše hodnoty unschooling splňuje? Jaké jsou jeho výhody oproti jiným pohledům na učení?
6. Proč myslíte, že unschooling začal oslovovat právě vaši generaci rodičů? V zahraničí se vyskytuje již desetiletí.
7. Jak byste popsali způsob, jakým vaše rodina unschooling provozuje/žije? Jak vypadá Váš unschooling? Jak dlouho unschooling provozujete? Změnil vám nějakým způsobem život?
8. Vzhledem k tomu, že "čistý" unschooling v ČR není legální, jakým způsobem o něm komunikujete s okolím? Tajíte to (z čeho vaše obavy plynou?) nebo se k němu veřejně hlásíte?
9. Museli jste si tento způsob vzdělávání/života obhajovat ve svém okolí? (partner/ka, širší rodina) S jakými mýty nebo stereotypy se vy osobně setkáváte? Jak jim čelíte? Potkali jste se někdy s represemi ze strany úřadů? Jak o tom komunikujete s veřejností? (sociální sítě, apod. - jaké jsou vaše zkušenosti?)
10. Tradičně je vnímáno, že rodič by měl dítě-unschoolera nenásilně směřovat k poznání, představovat mu okolní svět, prezentovat a vysvětlovat. Dítě si pak vybere, čemu se bude věnovat - jak toto u vás konkrétně vypadá? Nabízíte aktivně nebo to necháváte na dítěti? Můžete uvést příklady?
11. Věnuje se dětem více jeden z rodičů? Jak v tomto směru funguje vaše rodinná logistika, když jsou děti doma? Jak to skloubíte se zaměstnáním? Ovlivňuje to nějak váš partnerský vztah? Museli jste se jako rodina nebo jednotlivci nějak unschoolingu přizpůsobit?
12. Pochybovali jste o unschoolingu někdy? Prošli jste si nějakou krizí?

13. Zvažovali jste někdy vzhledem k nelegálnosti unschoolingu u nás, že byste se přestěhovali do země, kde legální je?
14. Ovlivňují ideje unschoolingu jen oblast vzdělávání nebo přesahují o do dalších oblastí života (strava, spánek, apod.)?
15. Jaká by byla vaše odpověď na otázku socializace? Jakým způsobem vaše děti zapojujete/se zapojují do života mimo rodinu? (kroužky, širší rodina, sousedská komunita, jiní unschooleři, ...)
16. Stýkáte se s dalšími unschoolery nebo podobně smýšlejícími rodinami? Jak často? Jak byste tato setkání charakterizovali? (přátelé-častá setkání/občasná setkání při společných akcích; společné pobyty, ...).
17. Máte osobní zkušenost s přechodem z unschoolingu do nějakého typu školy? (běžná, alternativní, vyšší stupeň vzdělávacího systému, apod.) Jak tato změna probíhala?
18. Když byste měli zreflektovat svoji dosavadní cestu: překvapilo vás něco? Zaskočilo? Jak jste to řešili? Udělali byste něco jinak? Změnilo to nějak váš život? Změnil se v něčem váš postoj k unschoolingu? Proměnil se v něčem unschooling v Česku za tu dobu, co o něm víte?
19. Vaše děti musí být zapsané v nějaké kmenové škole. Jak jste ji vybírali? Jak probíhá přezkušování? Držíte se nějak RVP nebo ŠVP vaší kmenové školy? Jak přezkušování děti prožívají?
20. Jak si myslíte, že by se měl stát (MŠMT) k unschoolingu postavit? Co by vám situaci ulehčilo? (kromě zrušení povinné školní docházky)
21. Jaké zdroje byste doporučili někomu, kdo by se o unschoolingu rád dozvěděl více? (Autoři? Sociální sítě?)
22. Napadá vás ještě něco důležitého, co byste chtěli zmínit?

Příloha II - Ukázka rozhovoru

Výzkumnice: Takže dobrý večer. Slyšíte mě dobře?

Respondent 5a (matka): Jo.

Výzkumnice: Tak jo, tak já vám nejdřív poděkuju, že jste si na mě udělali čas, děti usnuly až teď, tak dřív to nešlo.

Respondent 5a (matka): Jo, to je v pohodě.

Výzkumnice: Tak jo, tak já tady mám pár... no pár, mám to asi na dva listy, různé otázky, co mě všechno napadlo a co by mě zajímalo, tak uvidíme, jak to všechno postihneme. Děkuju ještě za ty souhlasy včera a ještě bych o takovou formalitku poprosila, jestli byste mi řekli, jaký jste ročníky narození...

Respondent 5a (matka): 1974

Respondent 5b (syn): Já jsem 2000.

Výzkumnice: A jaké máte nejvyšší ukončené vzdělání, bych se ještě zeptala?

Respondent 5a (matka): SŠ s maturitou

Respondent 5b (syn): ZŠ

Výzkumnice: Dobrá. Tak. Mně by zajímalo, jak jste se k unchoolingu dostali. Kde nebo kdy jste se o něm poprvé slyšeli?

Respondent 5a (matka): No tak já jsem o něm slyšela před já nevím, poprvé... Ale vlastně my jsme se k němu dostali jakoby přirozenou cestou, protože syn už chodil na střední školu, v době, kdy přestal chodit do školy, a vlastně střední škola už není povinná, takže od těch patnácti už nebyl ani nucen dělat nic jiného, ve chvíli, kdy přestal chodit do školy. Takže takhle nějak úplně přirozeně, no. My tomu ten unchooling... tomu přiřazujeme tak ten název, ale v podstatě vlastně dělá to, co potřebuje, a to, co chce, no.

Výzkumnice: Hm, takže víceméně jste si to, nehledali jste si to jako pojem, který jste někde slyšeli, ale dostali jste se k tomu přes to, co jste vlastně potřebovali si zařídit v rodině...

Respondent 5a (matka): No, v podstatě ano, ale ono to tak přišlo najednou, i ty informace o unschoolingu, kdy, já teda nevím, jak syn, kdy se vlastně dozvěděl o unschoolingu poprvý, ale já jsem se o něm dozvěděla třeba půl roku předtím, než ta situace nastala. A věděla jsem, že, co se týče ZŠ, tak to není legální forma, takže jsem předtím o tom vůbec neuvažovala.

Výzkumnice: Hm, jo. A vzpomenete si, z jakého kanálu ty informace přišly?

Respondent 5a (matka): Ze Svobody učení.

Výzkumnice: Hm, jo. Tak možná syna se zeptám, jak si to mám představit, jak to s tebou funguje teď? Když bys to měl popsat nějak...

Respondent 5b (syn): Jak funguje co?

Výzkumnice: No jestli dokážeš říct, jak ten unschooling funguje? Nebo jak tobě funguje?

Respondent 5b (syn): No unschooling je podle mě to, že nechodím do školy, takže... jako ono to je tak, že já bych i do školy vlastně chodil, kdyby tady byly nějaký školy, do kterých... prostě kdyby to nebylo celý státem regulovaný a nevypadaly by školy všechny stejně a byl by v tom trochu volnej trh, na kterým bych si mohl vybrat a zároveň by ty ředitelé škol mohli vyjít vstříc zákazníkům, jako dětem prostě jako v každý jiný službě... Tak jako bych se do školy určitě vrátil, ale unschooling je pro mě vlastně to, že nechodím do školy. Ono to není, že bych se nechtěl učit nebo že bych ani nechtěl někam se chodit učit, spíš je to o tom... Pro mě je unschooling spíš o tom držet se dál od státních škol, no.

Výzkumnice: A tak bys řekl, že se učíš nebo že se vzděláváš podle sebe?

Respondent 5b (syn): Jo.

Výzkumnice: A co tě zajímá třeba? Co konkrétně?

Respondent 5b (syn): No mě hlavně zajímá IT, takže počítače, servery, všechno možný kolem IT... a angličtinu chci dělat, ale teď dělám ještě autoškolu, takže... respektive anglicky už jako umím, ale chci si to potvrdit certifikátem Cambridge... a hraju na piáno a dá se říct, že je moje hobby i to svobodný vzdělávání.

Výzkumnice: Hm. Jo. Tak třeba ta angličtina, to mě zajímá. Někdo se spoléhá hodně na internet, třeba Duolingo nebo kouká na filmy nebo i chodíš někam? Jestli si to pojišťuješ nějakýma hodinama?

Respondent 5b (syn): Ne, já jsem... řekněme, že 80% z toho, co umím, umím právě z internetu, protože jsem to potřeboval k tomu IT oboru, protože veškerý články a videa a studijní materiály, který tam mám, tak jsou v angličtině a vlastně... se jim docela vyhýbám i v češtině, mi to přijde v tý angličtině takový... a taky z her, z filmů, Duolingo jsem už taky prošel asi 8x už.

Respondent 5a (matka): Poprvý si prošel Duolingo během jednoho dne, si pamatuju jakože od začátku do konce.

Respondent 5b (syn): Nop tak jako něco jsem už znal ze školy, ale tam mě to nikdy nebavilo a nikdy mi to ani nedávalo smysl se to tam učit, protože jsem se to tam učil jen, abych to uměl, ale reálně jsem to nepoužíval. Ale teď jak jsem to začal používat, tak už to šlo samo.

Výzkumnice: Jo, super. Kdybys měl popsat tvoji nějakou školu snů, kdybys měl udělat nějakou revoluci, poradit ministerstvu, jak by měli přistoupit k těm školám budoucnosti, tak jak by měly vypadat? Jako svobodný školy nebo co konkrétně by měly splňovat?

Respondent 5b (syn): No já si myslím, že by ministerstvo a vlastně stát měl dát od škol ruce pryč, že by to nemělo probíhat nijak centrálně, mělo by to fungovat jako každá jiná služba. Jako když si jdu koupit někam chleba, tak jdu tam, kde maj nejlepší nejkvalitnější chleba a úplně stejně by to mohlo probíhat se vzděláváním. Kdybysme ho zaprvý neměli nucený státem, teď za něj jako nutně platíme, vlastně nemůžeme ani určovat podmínky, což je absurdní (smích).

Výzkumnice: Jo, jasný.

Respondent 5a (matka): A možná bys mohl popsat jaká škola by ti vyhovovala...

Respondent 5b (syn): No mně by vyhovovala škola, kde... asi by to byla škola se zaměřením na IT, ale nemusela by nutně být, asi by záleželo, jak je velká, jak by se vyplatilo ty studenty... konkrétní obory a konkrétní zájmy, protože nemůže prostě škola pro 20 lidí kvalitně učit každej obor. Tak v mém případě by to byla IT škola, byly by tam volitelný předměty, kurzy a chodilo by se tam dobrovolně, asi bych očekával, že se tam ke mně učitelé budou chovat jako k sobě rovnýmu. Jako v zásadě sobě rovný, ale zároveň já jsem o trošku výš, protože já jim platím za jejich službu. Jako ten, kdo platí, tak má většinou právo veta, no.

Výzkumnice: Rozumím.

Respondent 5b (syn): Ale ono to úplně tak jako není, jde o to, aby se k sobě lidi chovali slušně a aby se dokázali domluvit, když je problém. Myslím, že ve státních školách na tohle není moc motivace, protože my vlastně... My nejsme opravdovými zákazníkama... My to máme vnucený, nemůžeme si určovat podmínky a proto ty učitelé... není to vlastně jako spojený. Oni jsou, protože to jde všechno skrz ten stát, tak ty učitele nezajímá, co chtějí ty rodiče...

Výzkumnice: Jo. Možná jsi na to už odpověděl, ale kdybys měl popsat, jaký byly ty tvoje hlavní důvody, proč už jsi do té školy nechtěl... Třeba do té konkrétní tvojí?

Respondent 5b (syn): No já jsem chodil na hodně škol. Na nějakých sedm? A z tý poslední jsem odešel... Jako byla to IT škola, to se mi líbilo, některý předměty se mi taky líbily, když zrovna ty učitelé to neučili stylem: tady máte kvanta informací, naučte se je z paměti do další hodiny... Tak to bylo jako dobrý, některý byly super. Ale jinak třeba ze 60-70% to byla občanka, biologie, dějepis, chemie... to je jako irelevantní pro mě...

Respondent 5a (matka): Matematika, literatura...

Respondent 5b (syn): Jo.

Výzkumnice: Hm.

Respondent 5b (syn): Jako matematika s IT oborem trochu souvisí, ale nemusí nutně, no. Jako když se člověk učí programovat... Furt by to mělo vycházet z toho, že to ten člověk chce umět, a ne, že musí. Když je to potřeba, tak se to člověk naučí.

Výzkumnice: Hm. Uvažovali jste někdy... i když jste trochu jiný případ, než ostatní, se kterými dělám rozhovor... Ale i tak. Lákalo vás někdy odjet do zahraničí? Je to pro vás téma? Ty, když bys byl v tom IT, tak vlastně potřebuješ jen přípojku a to je vlastně všechno...

Respondent 5b (syn): Já určitě chci, jako ideálně bych chtěl to mít jako můj zdroj financí. Určitě bych chtěl cestovat. A jako řídit si to vzdáleně [práci/podnikání přes internet]. Programování je jedna možnost. Jako to, co mě v oboru IT zajímá, je pomoc s problémama a support, hardware a tak, tak nevím, jak by tohle šlo dělat vzdáleně.

Výzkumnice: Co okolí vaše? Jak to přijímá rodina, známi? Že někomu to asi může připadat jako zahozená příležitost, když člověk nedodělá střední školu...

Respondent 5a (matka): No určitě no. Většina takových běžných lidí, i z rodiny, tak tenhle názor určitě má, no.

Výzkumnice: A řešíte to nějak? Snažíte se jim to vysvětlit?

Respondent 5a (matka): No tak já už k tomu mám jen to, že to je naše věc a děláme to tak, jak jsme se rozhodli, respektive jak se rozhodl syn, protože je to hlavně jeho rozhodnutí. A snažím se je ujistovat, že to dá tam, jak on si to představuje. Jako nechci, aby nám do toho zasahovali, no. Největší problém má teď syn se svým tátou. A jinak se teď hlavně stýkáme s lidma, který jsou nastavený stejně jako my. Takže k těm konfliktům teď vlastně dochází hodně málo, no.

Respondent 5b (syn): Jako jo, asi celkem málo, ale lidi se vždycky ptaj a ptát budou a je to normální, protože prostě je to o něčem jiným, těžko si to dokážou představit.

Výzkumnice: Tak je to pořád exotický, tak to přitahuje pozornost...

Respondent 5b (syn): Jo, to taky no. Jako já vždycky diskutuju, když se na to někdo ptá, nestraním se toho a zároveň je to téma, který mi umožňuje komunikaci a argumentaci.

Výzkumnice: Jo, to je dobře. Tak jaký jsou takový typický předsudky, se kterými se setkáváte?

Respondent 5b (syn): No předsudky, tak lidi si myslí, že se nedá sehnat dobře placená práce, pokud člověk nemá aspoň maturitu nebo nechodí do školy prostě. A taky si

myslej, že jedinej zdroj informací je škola, což je úplnej nesmysl, člověk se učí celej život a to jako doučování existuje a lidi o tom vlastně všichni vědí, ale přijde jim absurdní, že by to mohlo nesouviset s klasicejma školama.

Respondent 5a (matka): Jo a ještě mě napadá, to bylo hlavně ze začátku, když syn zůstal doma, tak zhruba rok a půl řešili, že je furt jen doma, že nic nedělá, že se fláká. No... Že špatně skončí, no, takový ty klasický.

Respondent 5b (syn):

Výzkumnice: Mě napadá, že člověk, když skončí se školou, tak u toho je nějaká adaptační doba, kdy málem člověk sedí a kouká do zdi málem celý den... Tak jestlis to měl... Jestlis měl nějakkej detox. A jak byl dlouhej?

Respondent 5b (syn): Měl. Bylo to tak, já nevím, dva roky?

Respondent 5a (matka): No, necelý, no. Něco mezi rokem a půl a dvěma rokama.

Výzkumnice: Hm.

Respondent 5a (matka): No, pak se to začalo nějak postupně měnit a zlepšovat...

Výzkumnice: A jak seš teda teďka dlouho doma?

Respondent 5a (matka): No něco přes dva roky, no. Nevím teďka přesně na měsíce... Nevím, jestli jsi dokončil pololetí...

Respondent 5b (syn): Jo, jo, pololetí jsem dokončil.

Respondent 5a (matka): Takže v únoru to byly dva roky. No, takže dva roky a dva měsíce.

Výzkumnice: Jo, jo.

Respondent 5a (matka): No takže opravdu ta krizová doba byla ten rok a půl.

Výzkumnice: Hm, jo. A měla vy jste krizi? Když jste ho takhle viděla?

Respondent 5a (matka): No já jsem celou dobu věřila tomu, že to je přechodný období, že to přejde a že to skončí. Já jsem to věděla, nejen, že jsem tomu věřila, ale prostě jsem o tom byla přesvědčená. Že jsem jako hodně měla načtený knížky jako Summerhill a

Svoboda učení a obzvláště příběhy těch dětí... tam přesně bylo popsán, jak to funguje a pak ještě přesně v té době, kdy syn v té škole skončil, tady byla konference a byly tam pozvaní lidé ze svobodných škol z Izraele a vlastně na té konferenci taky vlastně oni vyprávěli ty zážitky z té jejich školy, oni tam mají Sudbury školu. No a zase to byly prostě ty stejné příběhy, takže mě bylo úplně jasné, že syn v tu chvíli prožívá to stejné, co oni tam vyprávějí. A vždycky to mělo ten závěr, že to dítě po nějaký době začne něco dělat a dostane nějakou energii a začne prostě něco dělat, no. A přesně tak to proběhlo, no. Takže já jsem vlastně vůbec neměla strach, no.

Výzkumnice: Jo, tak to je super.

Respondent 5a (matka): (smích)

Výzkumnice: Ty rodiče těch unschoolerů, se má za to, že většinou do toho významně nijak nezasahují, do toho učícího procesu. Navíc syn už má věk, jaký má, tak jak hodně tam figurujete vy v těch jeho aktivitách, rozhodnutích?

Respondent 5a (matka): No já si myslím, že jenom jako podpora, no. Když potřebuje nějak pomoci, tak jsem tady, ale jinak... Celou dobu se spíš snažím nezasahovat, no.

Výzkumnice: Hm. Teď možná ještě, jestli ty ideje, který ten unschooling má, taková svoboda vlastně ve všem, i od těch institucí, kam to až pro vás přesahuje? Na to školství jsme si názor řekli, tak jestli vám to přechází do nějakých dalších oblastí vašeho života?

Respondent 5a (matka): Jako myslíte třeba do výchovy?

Výzkumnice: Třeba no. Do politiky, kamkoli.

Respondent 5a (matka): No svým způsobem jo, no. Ono to moc nejde oddělovat, no. Vlastně se z toho stane životní styl, tak člověk pak nechce být řízený nikde, chce být zodpovědný za svůj život. Já se to vlastně taky pořád učím. Jsem začala se sebeřízením vlastně ve stejnou dobu jako syn. Jsem si uvědomila, že do té doby jsem byla pořád ve vleku někoho, něčeho. Pořád jsem se snažila někomu vyhovět a taky jsem toho hodně změnila. A to sebeřízení vlastně vůbec není jednoduchý, třeba ani pro mě, takže já si umím představit, jak to syn prožívá. Protože když třeba celý den se nedokáže... i to říkal, že se nemůže dokopat k ničemu, co by chtěl dělat, tak já přesně vím, o čem mluví, protože já to prožívám taky.

Výzkumnice: Tak to je hezký. Zapojujete se nějak do kontaktu s nějakými dalšími unschoolery? Nebo víte o nějakých, kteří jsou třeba v podobném věku? Já mám pocit, že se to hodně týká mladých rodin, které mají malé děti.

Respondent 5a (matka): No já nikoho takovýho neznám.

Respondent 5b (syn): Já taky ne.

Výzkumnice: A setkáváte se s někým? Víím že Svoboda učení dělá nějaký pobyty nebo setkání?

Respondent 5a (matka): No ze Svobody učení, to jsou vlastně všechno naši kamarádi, s nima se setkáváme. A oni mají zase menší děti většinou, se všema se setkáváme. Ale nikdo v tomhle věku.

Respondent 5b (syn): Neni no.

Výzkumnice: Jestli můžete třeba nějak říct, co vám tady to rozhodnutí dalo a vzalo? Zaskočilo vás něco? Nebo mile vás něco překvapilo?

Respondent 5a (matka): Je zajímavý sledovat ty drobný změny. Ono se to vlastně hrozně těžko popisuje. To jsou... vlastně každodenní a jednoduchý situace. Ale ta změna zrovna synova, od doby, kdy chodil do školy a do školy pak přestal chodit a když pak překonal tu krizi toho roku a půl, ta změna je prostě obrovská, ale nedokážu vlastně ani dobře popsat. Možná že se víc rozhoduje sám za sebe, dokáže zorganizovat nějaký věci, ale zároveň si uvědomuju, že jsou to takový přirozený věci, který by měli normálně fungovat, ale že ta škola to prostě úplně zadržela na nějakou dobu.

Výzkumnice: Hm. Máš na to ty nějaký názor? Cos o sobě objevil? Překvapilo tě něco v tom procesu toho přerodu?

Respondent 5b (syn): Mě vlastně nejvíc překvapilo, jak žiju v tom paradigmatu a já jsem z něho tak jako vystoupil svojí hlavou tím, že jsem odešel z té školy. A pozoruju, co se děje a je to pro mě docela zajímavý. A změnilo mi to názor na spoustu věcí, protože jak jsem kriticky začal uvažovat o škole, tak jsem začal kriticky uvažovat i o dalších věcech v životě a došel jsem v hodně věcech někam jinam, no.

Respondent 5a (matka): Mě se třeba hodně ulevilo už jenom tím, že jsem mohla přestat... Já jsem třeba několik měsíců, možná i několik let ráno vstávala jenom proto,

abych syna vykopala z postele, aby šel do školy. A když jsme to přestali dělat, když pak zůstal doma, tak mě to přišlo tak absurdní: proč jsme to vlastně celý roky tak dělali? Že vlastně v tom nikdo nebyl spokojenej. Zpětně mě vlastně překvapuje, že jsme to neudělali už dávno.

Výzkumnice: Mohli byste uvést nějaké zdroje, pro někoho, kdo se v tom třeba chce zorientovat? Někjaký knížky nebo blogy?

Respondent 5a (matka): Asi stránky Svobody učení. A ještě kniha Summerhill. Ta mě dala úplně nejvíc. Tam jsou právě popsány... to není jenom teorie a jenom poučky, ale jsou tam právě ty příběhy z praxe.

Respondent 5b (syn): Mě se hodně líbilo, jak o tom mluvil Urza v knize Anarchokapitalismus a zároveň na jedny jeho přednášce, mluvil dost výstižně zároveň z toho volnotržního pohledu, protože si myslím, že to je to, co je ten problém. Nic takovýho by nemohlo existovat, kdyby to neřídil stát a nebylo to prostě pro všechny stejný, centrální.

Výzkumnice: Myslíte si, že jsou lidi, kteří by unschooling ani neměli zkoušet? Je pro všechny?

Respondent 5b (syn): Určitě není pro všechny. Unschooling je pro ty, kterým to bude vyhovovat. To je stejný jako školy, dnešní školy pro všechny nejsou. Pro někoho určitě jsou, někomu se tam líbí, rozhodně mu neberu... rozhodně neříkám přestaňte všichni chodit do školy. To je stejný jako... já nemám rád... mě nechutnají dýně, nemám rád dýňovou polívku, ale dám si řízek s bramborama, no tak to je asi ta stejná preference. To má každé prostě ve všem, no, i ve vzdělávání.

Výzkumnice: A jakýmu typu člověka byste to teda doporučili?

Respondent 5a (matka): Já bych řekla, že to je pro všechny lidi, který chtějí být svobodný a zodpovědný sami za sebe. Je to vlastně hrozně jednoduchý.

Respondent 5b (syn): Protože ve školách se tohle neučí. Protože školy jsou pořád postavený na těch průmyslových hodnotách. A dneska všichni říkají, že tyhle hodnoty nechťej. A přitom furt posílají svoje děti do školy. A zároveň říkají: musíme je naučit kriticky myslet a učit být zodpovědný, ale to se tam neděje...

Respondent 5a (matka): Mě přijde, že lidi neuměj být svobodný. Nějak to myšlení nemají tak nastavený, aby dokázali být svobodný.

Respondent 5b (syn): No ono je pohodlný se nechat někým řídit. Protože vymýšlet... uvědomit si, kolik je možností a rozhodnout se zodpovědně mezi nima, to je.. a informovaně, to je prostě strašně těžký. Já s tím bojuju a člověk s tím bojuje celej život, když to nenechá na někom jiným.

Výzkumnice: A myslíte si, že to souvisí s našim komunistickým dědictvím nebo socialistickým?

Respondent 5a (matka): Těžko říct? Asi ne... Protože i v zemích, kde neměli to komunistický zřízení, tak mají ty problémy úplně stejný. Jsou třeba státy, kde unschooling je legální celý roky a ty lidi toho vůbec nevyužívaj, třeba o tom ani nevědí, v těch státech. Třeba v Anglii většina lidí vůbec netuší, že existuje nějaká škola Summerhill. Anebo že mají možnost do tý školy vůbec nenastoupit. Oni to sami nevědí.

Výzkumnice: Hm.

Respondent 5a (matka): Že ty možnosti maj. Tak asi to nebude úplně komunismem. Já nevím, já si vlastně neumím vysvětlit, čím to je. Možná to je ve velký míře výchovou. Tím, že jsou děti vychovávaný k poslušnosti, svýma rodičema, tak potom jako dospělí z toho taky neumí vystoupit. To není vlastně jen ve školách, to je i ve výchově.

Respondent 5b (syn): Prostě leze to z generace na generace.

Respondent 5a (matka): To není jen otázka škol, ale i dospělejších lidí, v tom chtějí zůstat sami dobrovolně. A vychovávají k poslušnosti i svoje děti.

Výzkumnice: Hm. Souhlasím. Já tady koukám, co mi tu ještě zbývá za otázky, protože tím, že vy už nejste na té základní škole, neřešíte žádný přezkušování...

Respondent 5a (matka): No tak třeba syn vlastně v devátý třídě byl v domácím vzdělávání a to nám teda taky zasahovalo do života, no, to vědomí toho, že to přezkušování na konci školního roku bude, tak to bylo jako hodně nepříjemný.

Respondent 5b (syn): Je to sice bez chození do tý školy, ale ty zkoušky tam furt jsou.

Respondent 5a (matka): V té třídě to učivo nebylo úplně snadný a jednoduchý, tak tím, že syn předtím chodil do školy, tak nebyl zvyklej se doma učit. A celou tu základku ho otravovalo se učit, takže v té devátý třídě to bylo docela... nepříjemný. Jako muset se učit něco jako na povel vlastně nebylo vůbec fajn. To odkládal na poslední chvíli, byl ve stresu z toho, jestli to pak zvládne.

Respondent 5b (syn): Vlastně stejně jako ve škole...

Respondent 5a (matka): Ale ten stres se přenes domu.

Respondent 5b (syn): Vlastně jo no. (smích)

Výzkumnice: Dobrá. Tak napadá vás, co by bylo takovýho typickýho pro vaši rodinu? Tím, že to zažíváte v jiným věku... Jestli vás napadají nějaký myšlenky k tomu, nějaká otázka, co mě nenapadla? Nebo co byste poradili ostatním? Víím, že hodně se bojí druhého stupně, kde to RVP je poměrně specifictější... Co byste jim poradili?

Respondent 5a (matka): Tak na druhým stupni určitě si najít školu kmenovou takovou, která bude mít co nejmíň požadavků. Třeba nebude přezkoušení dělit na předměty. Ale není jim asi moc, no.

Výzkumnice: Tak třeba se to časem bude měnit, protože celkově domškoláků obecně, nejen unschoolerů bude postupně přibývá na tom prvním stupni, takže oni to pak asi budou řešit na druhým stupni nějak. Tak je možný, že se ta situace upraví nějak, pokud to stát nevymyslí jinak.

Respondent 5a (matka): Ještě ty školy... Synovi je teď 17, má taky nějaký pracovní zkušenosti, vyloženě praktický zkušenosti, který by neměl, kdyby do té školy chodil. Že kdyby čekal, až bude mít hotovou maturitu, tak by tohle období posunul o něco dál. A vlastně mi přijde, že dost k věcem přistupuje úplně jinak než lidi v jeho věku. Že je ve spoustě věcech mnohem dál.

Výzkumnice: Hm, tak žije v tom reálným životě, ne v té bublině, kde nemusí nic zařizovat.

Respondent 5a (matka): Jednak a jednak je prostě aktivnější, umí se sám za sebe postavit, umí komunikovat, protože poslední ty roky... to je další dovednost, je v tý

komunikaci. Často jsou to rozhovory přes chat nebo vůbec s dospělým. Protože se moc nestýká s lidma svého věku.

Respondent 5b (syn): Hm.

Respondent 5a (matka): Skoro vůbec... Tak hodně komunikuje buď s menšíma dětma nebo s dospělejma. Tak ty komunikační dovednosti jsou úplně někde jinde, než když prostě někde o přestávkách... Aspoň mě to tak připadá teda.

Výzkumnice: A tak syn je... když je doma, tak je sám doma? Nebo pracujete z domu?

Respondent 5a (matka): No, ano, já vlastně celou tu dobu pracuju z domu, ale není to tak, že bych byla pořád doma.

Respondent 5b (syn): Hm.

Respondent 5a (matka): Syn má ještě staršího bráchu, o rok, takže jsou často třeba sami doma. Prostě žijou takovej život, jakěj chtěj. Když se rozhodnou někam jet, tak někam jedou... Je to prostě různý, no.

Výzkumnice: Tak už nejsou malí, že by člověk musel řešit každodenně nějaký dohlížení, z bezpečnostních důvodů atd...

Respondent 5a (matka): No to ne no.

Výzkumnice: Hm, tak to je výhoda.

Respondent 5a (matka): To určitě.

Výzkumnice: Možná ještě nějaký brigády? Vejde se ti to tam někde?

Respondent 5b (syn): Jo, jo. Já jsem v takový firmě, takový soukromník, kterej dělal vlastně IT servis od správy serverů až po spravování telefonů. A tam jsem byl tři měsíce, čtyři. A teď jsem jednou týdně v jedný komunitní škole, a tam vlastně jim spravuju mailu a starám se jim o IT.

Výzkumnice: Takže jseš jednou nohou v tom pracovním prostředí.

Respondent 5b (syn): Jo, dalo by se říct.

Výzkumnice: Tak jo, tak já jsem se asi zeptala na všechno, co jsem si myslela, že bych se vás zeptala... Jestli vás ještě něco napadá.

Respondent 5a (matka): Mě jenom napadá, že je skvělý, že to děláte.

Výzkumnice: No (smích). No tak... Snad to dobře zpracuju. Tak já moc děkuju, mějte se krásně, ať se vám daří, ať se dozvídáte samé dobré zprávy.

Respondent 5a (matka): Taky moc děkujem. A třeba se někde potkáme.

Výzkumnice: Třeba jo. Tak jo. Díky moc a dobrou.

Respondent 5a (matka): Nashledanou.