

SPOLU: Průvodce domácím vzděláváním v České republice

Kapitola: Vzdělání jako nástroj moci a kontroly...

Pracovní verze

Část III. Domácí vzdělávání v aréně soudobého školství

1. Vzdělání jako nástroj moci a kontroly: proč selhávaly politické debaty o legalizaci domácího vzdělávání na druhém stupni základní školy¹

Vhled do veřejné diskuse o domácím vzděláváním v průběhu let 1989–2016

V průběhu let 2014 a 2015 bylo možno v médiích sledovat poměrně intenzivní diskusi o legalizaci domácího vzdělávání na druhém stupni základní školy, do které se vedle odborné veřejnosti a laiků zapojili i politici. Právě jim se totiž již poněkoliťatě dostala na stůl novela školského zákona, který měl tuto alternativu běžného vzdělávání upravit zákonem. Jakkoliv je na prvním stupni tato možnost legální již od roku 2005, na druhém stupni se její legalizace v roce 2015 opakovaně nestala součástí novely školského zákona. Zajímalo mě, proč tomu tak je. Spolu se svými studenty jsem se rozhodla provést analýzu poslanecké diskuse,² která v souvislosti s tímto bodem probíhala v Poslanecké sněmovně v letech 2014 a 2015, a na jejím základě následně analyzovat hlavní linie poslaneckých argumentů pro a proti legalizaci domácího vzdělávání.

Tato kapitola ukazuje, že podstata politických sporů spočívá v ideologické rozrůzněnosti jednotlivých poslanců a jejich příslušnosti k odlišně smýšlejícím politickým stranám. Stranická a ideologická optika je následně nasazována i na odborné diskuse vedené na politické scéně, vzdělání nevyjímaje. Odborná pedagogická argumentace je využívána přímo nebo přeneseně především na podporu politických zájmů řečníka. To ukazuje, jak je věda a její poznatky využívána v politice k manipulaci a prosazení stranických zájmů. Jádrem politické disputace v tomto případě není vzdělání jako takové, jeho kvalita, specifikace kurikula či kvalifikace učitelů, ale především ideologický spor o rozložení mocenských vztahů mezi občana/jednotlivce a stát.

Od roku 2016 je v ČR uzákoněno domácí vzdělávání coby jiná forma plnění školní docházky na obou stupních základní školy. To však neznamená, že do té doby byla domácí výuka dětí na druhém stupni nelegální. Několik málo rodin o domácí vzdělávání projevilo zájem již ve druhé polovině devadesátých let minulého století, v roce 1997 založily Společnost přátel domácího vzdělávání (Marvánová 2001; Kostelecká 2003) a na základě jejich opakovaných žádostí objednálo ve školním roce 1998/1999 ministerstvo školství pokusné

¹Kapitola čerpá z odborného článku autorky, jehož plné znění je k dispozici v: Kašparová, Irena a Marie Láníková. Centralizovat, nebo rozvolnit? Analýza diskuse o individuálním vzděláváním na půdě Poslanecké sněmovny ČR optikou teorie modernity Petera Wagnera. *Studia paedagogica*, Brno: Masarykova univerzita, 2016, roč. 3, č. 21, s. 41-61. ISSN 1803-7437.

²Těšnopisecké zprávy ze zasedání Poslanecké sněmovny parlamentu ČR, které jsou veřejně přístupné skrze jeho digitální knihovnu. Konkrétně jde o sněmovní těšnopisecké zprávy z projednávání vládního návrhu zákona, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzděláváním (školský zákon). Tento materiál představuje 116 stran textu. Jedná se o analýzu prvního, druhého i třetího čtení tohoto zákona, která probíhala v průběhu září 2014 a ledna a února roku 2015. Z tohoto materiálu byly vybrány přepisy proslavů týkající se uzákonění individuálního vzděláváním na druhém stupni ZŠ.

ověřování jiné formy plnění školní docházky. Po pětiletém trvání pokusného ověřování byl v roce 2004 schválen zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561, který umožnil i jinou formu plnění školní docházky, čímž dosavadní praxe domškoláckých rodin získala plnohodnotnou oporu v českém právním řádu (Bačovská 2011; Skoupá 2012; Kostelecká 2014b). Toto rozhodnutí se však týkalo pouze prvního stupně vzdělávání. Druhý stupeň pokračoval ve stejném režimu. Pokusné ověřování jiné formy plnění školní docházky začalo v květnu 2007.³ Fakticky to znamenalo, že ministerstvem určené školy poskytovaly studijní zázemí a přezkoušení rovněž žákům druhého stupně, prakticky za identických podmínek, jako tomu bylo kdysi i na stupni prvním.⁴

Pokusné ověřování, na rozdíl od právního ukotvení, představuje formu experimentu, ze kterého plyne řada nejistot, včetně možnosti jeho úplného zrušení. Rodiny domškoláků požadovaly po ministerstvu větší záruky. Hodnotící zprávy škol, které ověřování prováděly, jakož i další nezávislé dozorovací komise⁵ zásobovaly ministerstvo pozitivními ohlasy na domácí vzdělávání na druhém stupni ve všech sledovaných bodech (prospěch, sociální způsobilost, komunikační dovednosti, přijetí na střední školu). Rychle se měnící ministři školství však s uzákoněním nespěchali – naopak – pokusné ověřování bylo prodlužováno po více než deset let. Náš výzkum, postavený na analýze projevů poslanců v Poslanecké sněmovně při debatě na toto téma, odkrývá možné důvody tohoto otálení.

Přestože domácí vzdělávání představuje kořeny evropského vzdělávání (Kostelecká, 2003), poslanci nijak nespěchali s jeho opětovnou legalizací ani v polistopadové uvolněné době. Snad proto, že se to týkalo jen malé skupiny zájemců, nebo snad proto, že – sami vzdělání ve většinovém univerzálním vzdělávacím procesu – si domácí vzdělání v praxi dovedli jen chabě přestavit. V průběhu pokusného ověřování byly řešeny především technické detaily jeho provedení a testování, jako např. nutné prohlídky zdravotní způsobilosti doma vzdělávajících rodičů, nutnost povinných konzultací na kmenových školách, formy závěrečného přezkoušení apod. (Follerová 2006; Skoupá 2012). Poslanecké diskuse této doby řešily spíše problémy *jak*, než *kdo* a *proč*. Ideologické ukotvení domácího vzdělávání nebylo veřejně zpochybňováno. Tento postoj vycházel z nastavení porevoluční demokratické doby, která si přála dopřát slechu všem menšinovým názorům a stylům, které komunistický režim přehlížel či utiskoval (Holý 2001). Školský zákon navrátil rodičům jejich právo spolurozhodovat o životě svých dětí v oblasti vzdělávání. Umožnil jim otevřeně a přiznaně předávat jim i jiné hodnoty (např. náboženské), než které hlásá většinový režim.

Poslanecké diskuse v letech 2014–2015, tj. o dekádu později, než kdy bylo přijato uzákonění DV na prvním stupni, se nesly v jiném duchu a vyústily v navrácení domácího vzdělávání do ověřovacího statusu. Považuji za nanejvýš zajímavé sledovat důvody tohoto rozhodnutí. Diskuse již neřeší, jak vzdělávat – zdá se, že toto již bylo uspokojivě vyřešeno praxí na prvním stupni. Do popředí se dostávají právě otázky po filozofii a smyslu DV a roli a zodpovědnosti státu. Domnívám se, že tento příklad krásně ilustruje politickou podstatu

³ Vyhlášení pokusného ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), MŠMT. Praha, 23. května 2007.

⁴ S tím rozdílem, že rodič/vzdělavatel musí předložit osvědčení o úspěšném absolvování vysokoškolského studia, minimálně na úrovni bakaláře.

⁵ Viz např. Národní ústav pro vzdělání: Srovnávací studie Individuální domácí vzdělávání 22.5.2012. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/93>.

vzdělávání; vzdělávání coby nástroje a zrcadla politické moci. Zatímco v polistopadové době odráželo otevřenost k odlišnostem a euforii ze znovunastolení zakazovaného, o deset let později – po usazení a ustálení principů modernity a neoliberalismu v české společnosti – zrcadlí strach ze ztráty kontroly a vlivu.

Vývoj diskusí o domácím vzdělávání v poslanecké sněmovně

Podhoubí ideologických a politických debat: postmoderní doba a modernita v podání Petera Wagnera

V následujících řádcích bych se ráda blíže podívala na propojení mezi politikou, filozofií doby a vzděláváním.

Žijeme dnes v post-moderní době, která svými kořeny odkazuje k jedné ze zásadních charakteristik předchozí ideologii modernity, totiž k rozporuplnosti. Ta spočívá v soužití a zároveň v napětí mezi svobodou a disciplínou. Dle teoretiků modernity se moderní společnost vyznačuje svobodou a demokracií, v rámci kterých se může jednotlivec chovat svobodně a volně, bez závislosti na předsudcích, rituálech a omezování ze strany vládní garnitury. Demokracie a její pravidla jsou však současně střeženy a vynucovány politickým vedením a exekutivou jeho moci – zákony, soudy, policií. Daní za svobodu je totální dohled, fakticky prováděný kamerami ve veřejném prostoru, vysledovatelnými čipy v chytré elektronice, on-line platbou platebními kartami či cílenou reklamou na základě prohlížených internet stránek či virtuálně přenášeného nákupního seznamu prostřednictvím Tesco, Penny, Dr. Max, Sportisimo, Ikea family či jiných klubových karet. Někteří myslitelé tento quasi skrývaný dohled považují za nový nástroj omezování jednání jednotlivců (Makovicky 2014; Birch & Mykhnenko 2010; Nosál 2004; Wagner 1994).

Jedním z nejvýraznějších autorů, kteří se promýšlení modernity věnovali, je Peter Wagner (1994). Dělí modernitu na tři fáze, kdy první, tzv. restriktivní modernita, je typická pro konec osmnáctého století a první tři čtvrtiny století devatenáctého. Tehdy si vrchnost začala uvědomovat potenciál společenské změny. Většinu obyvatelstva v té době tvořily nerovnoprávné masy, na které měla vrchnost právo i nástroje k tomu, aby výrazným způsobem změnila jejich životy. Sem spadá tereziánské zavedení povinné školní docházky, industrializace měst a využití psaného písma coby univerzálního způsobu komunikace napříč třídami. Tato fáze popisuje dobu relativně vzdálenou a pro níže uvedenou diskusi málo důležitou, na rozdíl od následujících dvou fází.

Následující, tzv. organizovaná modernita, je Wagnerem rámována v letech 1890–1960. Představuje období, kdy se chování všech vrstev společnosti skrze vzdělání standardizovalo a následně ustálilo v jednom ze dvou zřízení – kapitalismu či socialismu. Navzdory zdánlivým odlišnostem jsou obě státní zřízení charakterizována stejnými prvky: cílila na homogenizaci a standardizaci filozofie a vědění, které se staly společenskou konvencí. Socialismus však své státní praktiky dovedl do mnohem radikálnější podoby, kdy se prostřednictvím svých masových organizací, jako byli například komunisté, svazáci, pionýři, lidové milice apod., stal zároveň organizátorem autoritativních praktik, které v extrémním případě usilovaly o život či existenci nezapadajícím jedincům. Veškerou organizaci sociálních vazeb a vztahů (včetně rodinné politiky) se snažil organizovat shora a veřejný život provázela ustavičná snaha potírat hranice mezi soukromou a veřejnou sférou života (Holý 2001; Wagner 1994). Socialistický režim

považoval DV za hrozbu pro unifikované chování a myšlení a jako takové je autoritativně uvedl mimo zákon a znemožnil tak na dlouhá desetiletí jeho uskutečňování.

Konec organizované modernity podle Wagnera přichází se zhroucením socialismu, po kterém nastupuje tzv. rozšířená liberální modernita, doba, ve které se právě teď nacházíme. Ta je typická erozí původních hranic. Mizí důraz na homogenizaci společnosti, na kulturní i historické konvence, mizí důraz na upřednostňování průmyslu před přírodou. To ovšem neznamená, že předchozí hodnoty a normy jsou zcela odmítnuty. Spíše se jedná o umenšování jejich vlivu, je diskutována jeho míra i důležitost v nově nastoupivších ideologiích liberální modernity, kterými jsou například neoliberalismus či multikulturalismus. Neoliberální politika má tento paradox ve svém středu, kdy zásahy státu jsou pokládány za nutné pro správné fungování společnosti, ekonomiky i politiky paralelně s myšlenkou volného trhu (Makovicky 2014; Birch & Mykhnenko 2010). V liberální modernitě se tak do popředí dostává myšlenka omezených zásahů státu a zároveň aktivní individuální společenské sebe-organizace (Makovicky 2014; Birch & Mykhnenko 2010; Hann 2002; Holý 2001; Verdery 1996; Wagner 1994). I když nadále sílí pravomoci soukromého sektoru i občanské sféry, stát i v tomto období zůstává řídicím prvkem společnosti i jednotlivců. Tento fakt překrásně sedí i do situace DV, kdy jeho uskutečňování je možné, ovšem za podmínek stanovených a kontrolovaných státem.

České prostředí po listopadu 1989 a vliv modernity na společnost a vzdělání

V českém prostředí zpracoval společenskou transformaci z organizované do rozšířené liberální modernity antropolog Ladislav Holý (2001). Polistopadová doba znovu otevřela dveře občanskému sektoru, skrze který se aktivizuje společnost. V roce 2001, kdy Holého kniha vyšla, považoval autor českou občanskou společnost za stále velmi slabou, pochroumanou desetiletími útlaku a zakazování. To dle něj vedlo ke ztrátě schopnosti si být jen představit, co všechno je možné, jaké podoby může mít změna a co pro ni může udělat jednotlivec (Holý, 2001). Občanský sektor působí jako průsečík veřejných aktivit a soukromých zájmů jednotlivce. Občanský sektor umožňuje, aby hlas každého byl slyšen a záměry realizovány; je to prostor pro vyjednávání změny a proměny stávajícího nastavení a společenského i politického řádu. Právě v tomto prostředí se zrodila myšlenka DV, a následně zde i byla konkretizována, cízelována a vměstnána do právního povědomí společnosti.

Proměna statusu domácího vzdělávání se však netýkala pouze odlišného pohledu na vzdělání, ale jak autorky dokládají, týkala se i odlišného náhledu na témata, jakými jsou dítě, dětství, moc, dohled a kontrola (Bačovská 2011; Follerová 2006; Kostecká 2003; Marvánová 2001; Skoupá 2012). V souvislosti s dětstvím se modernitou v českém kontextu zabýval Igor Nosál (2004), jehož názory jsem čtenářům představila v minulé kapitole. Připomeňme si jen základní Nosálovu dichotomii, kdy na jedné straně stojí zastánci vidění dětství coby období vyžadující kontrolu a dohled (tento přístup k dětem klade důraz především na technickou a medicínskou péči, řízenou normami a standardy v oblasti hygieny, vzdělání, materiálního zabezpečení apod.), na druhé straně ti, kteří oproti statisticky vyčíslitelným standardům zdůrazňují spíše sociální a emocionální vazby, které tvoří to, co nazývají 'dobrá péče', ve které je kladen důraz na intimitu a rodinu. Zatímco první přístup posiluje roli státu coby dohlázele, ten druhý ji naopak oslabuje (Nosál 2004).

V současné české společnosti, silně ovlivněné socialistickou minulostí, je síla odkazu organizované modernity stále velmi patrná. „Veřejná moc moderního dohledu nad dětstvím nemizí ani v dnešní době „individualizace“, avšak zřejmě částečně přesouvá své těžiště

z národního státu dvěma směry: k místním organizacím a k nadnárodním globálním organizacím“ (Nosál 2004: 172). Při pohledu na debatu o DV je tento fakt zcela patrný. Stávající česká politika je rozkročena mezi dvěma výše popsány stádii modernity. Je to tekuté prostředí, plné lavírování a proměny názorů, nikoliv ostře vyhraněný a historicky ukotvený duel dvou protihráčů. Je to dynamické přenášení váhy, závislé na stávajících společenských proměnách či zpochybňovaných výsledcích post-transformační neoliberální a multikulturní politiky (srovnej Makovický 2014; Birch & Mykhnenko 2010). Zbývající část této kapitoly představí diskurzivní analýzu politické rozpravy Poslanecké sněmovny ČR, která poukazuje na to, jak se různá pojetí modernity jednotlivých zákonodárců projektují do diskuse o domácím vzdělávání za použití a podpory (často totožných) odborných vědeckých argumentů. Víc než cokoliv jiného tak zde můžeme vidět, jakým způsobem je vzdělávání tvořeno a používáno jako nástroj boje o politickou a ideologickou moc a vliv.

Projektování modernity do argumentů proti domácímu vzdělávání

1) Domácí vzdělávání nedostatečně socializuje dítě v kolektivu, z čehož pak pramení i jeho nízká míra sociální solidarity

Nejčastější argument, který z úst poslanců zazníval proti domácímu vzdělávání, se pojil s nedostatečně naplněnou socializací, která má dvě roviny: nedostatečná internalizace standardního a unifikovaného vědění a nedostatečná socializace v kolektivu. Nejvíce skloňované pojmy jsou *sociální izolace*, *vyloučení*, *vyčleňování*, *dítě ve skleníku*, *nedostatečná socializace*. V tomto smýšlení je kolektiv vrstevníků představen jako nenahraditelný a životně důležitý pro správný rozvoj dítěte.

Základní škola kromě poskytování vzdělávání, což je samozřejmě základní, plní i další úkoly. Souhrnně by se možná daly označit jako příprava pro život. Spadá sem kromě jiného sociální gramotnost, to znamená umění žít s ostatními, respektovat a tolerovat jejich různosti a odlišnosti, vycházet s lidmi různé povahy a názorů. Patří sem tolik potřebná lidská solidarita, vzájemná úcta a respekt. Výchova k tomu vzájemně si pomáhat. Součástí je i rozvíjení schopnosti týmové práce. Střídání a přijímání různých rolí v kolektivu, zdravé sebevědomí i pokora, ale také učit se společně řešit problémy, diskutovat, obhajovat vlastní názor a přijímat argumenty druhých, překonávat překážky, ale i držet při sobě a táhnout za jeden provaz a zároveň, pokud je potřeba, umět říci ne. Bez významu není ani prožívání společných zážitků na školních akcích, výletech, exkurzích, na školách v přírodě. O to všechno děti vyloučené ze školní docházky přicházejí. Zastánci individuálního⁶ vzdělávání paradoxně na jednu stranu hlasitě horují pro integraci, resp. inkluzi žáků s různým druhem a stupněm postižení, prostě pro jejich začlenění do běžných tříd, na druhou stranu navrhují možnost a rozšíření vyčleňování žáků ze školního prostředí do domácí výuky jen pro to, že si to někteří rodiče přejí. Nemyslím si, že by to bylo v zájmu dítěte, a nemohu souhlasit s argumentem, že hodiny strávené se svými vrstevníky ve škole lze pro získávání sociální gramotnosti jednoduše nahradit účastí v

⁶ V promluvách poslanců je ponecháno 'individuální' vzdělávání namísto 'domácího', podle toho, jak tento termín užívali.

zájmových aktivitách. Dítě nemůže být neustále ve skleníku. Jednou se ocitne v běžném životě a mělo by být na to připraveno (poslankyně Marta Semelová, 2. čtení).

Ne, že bych si myslel, že by nešlo realizovat nebo že by nebylo kvalitní, že by ho nezvládli ti, kteří ho dělají. Ale osobně i ze zkušeností, které mám ze školy, si myslím, že bychom neměli podporovat sociálně izolované jedince. Dneska všude mluvíme o týmové spolupráci, o řešení sociálních interakcí, dítě by mělo umět – nebo každý jedinec má různé podněty, a jestliže v 18 letech nebo v 16 letech vypustíme jedince, který v podstatě žije v jakési sociální izolaci, nemyslím si, že je to přesně to, co bychom potřebovali pro další rozvoj naší společnosti (poslanec Petr Kořenek, 1. čtení).

Oba poslanci zde argumentují v duchu organizované modernity. Kladou důraz na kolektiv a standardizované vědění předávané v duchu státní ideologie ve státním školství. Odborná literatura v této souvislosti připisuje škole roli ochránce kultury dané společnosti a zároveň jediné schopné instituce, která je schopna tuto kulturu předávat v dostatečně odosobněné, nadindividuální formě: „Jde především o to osvobodit dítě z krunýře kontextově zakotveného, situačního myšlení a chování – typicky: utilitaristického a pragmatického myšlení každodenního života (v něm je vše k něčemu hmatatelnému a viditelnému, co má praktické, až materiální dopady). Školní učení má naopak přispívat především (i když nejen) k osvojení formy, k dekontextualizaci poznatků, dovedností a postojů ke skutečnosti. Je hlavním způsobem, jak úspěšně uskutečnit cestu do vlastní kultury, protože dítěti dává do ruky silné nástroje, jejichž validita překračuje jeho nejbližší prostředí, místo a čas“ (Štech 2007: 5). Rodinou poskytovaná socializace stojí jakoby v protikladu k této potřebě odosobněných vědomostí. Rodina totiž představuje jasnou formu selektivity, každá rodina je odlišná od té druhé svými hodnotami, svým životem. Proto ze své podstaty nemůže naplnit požadavek dostatečné podpory nezávislosti dítěte na této primární socializační jednotce (Štech 2003; 2007). Rodina je poslanci prezentována jako prostředí sociální izolace. Řečníci je dokonce užita paralela ‚skleníku‘ – tedy rodina jako umělé prostředí, chránící jedince od venkovního – ba co víc – skutečného světa. Jedinci z něj vypouštění nejsou dostatečně připraveni pro další život ve společnosti a jako výchovné prostředí je tedy rodina nedostačující. Ve výjimečných případech argumentace zachází tak daleko, že je rodina prezentována politiky jako vyložené škodlivé prostředí pro vývoj dítěte: někdejší ministr školství Marcel Chládek označil IV za líheň extremismu.⁷ Pozoruhodné je v této souvislosti užití termínu ‚přirozený‘. Jako takové není prezentováno prostředí, do kterého se člověk rodí – totiž rodina – ale naopak. Za přirozené je označováno prostředí, které je společností uměle vytvořeno – totiž víceméně homogenní kolektiv vrstevníků, řízený vyškoleným odborníkem. Přestože se toto prostředí již později v životě vyskytuje pouze zřídka (např. v pracovním procesu se běžně setkávají jedinci různě staří, s různým vzděláním – srovnej Mertin 2003), pro přípravu na život je prezentováno politiky jako nezbytné a přirozené. Není reflektován ani zpochybňován fakt, že tato představa o přirozených potřebách dítěte vychází z představ dospělých o dětství, které nutně nekopírují

⁷ Viz Feřtek, T. Proč vidí Chládek v domácím vzdělávání líheň extremismu. *Respekt* 23. 1. 2015. Dostupné online na <http://www.respekt.cz/vzdelani/proc-vidi-chladek-v-domacim-vzdelavani-lihen-extremismu>.

představy a zájmy dítěte, ale především potřeby dozorující instituce – totiž státu (James & James 2004; Munroe & Gauvain 2010).

2) Uzákoněním domácího vzdělávání nemůže stát zaručit rovný přístup ke vzdělání všem dětem a degraduje vzdělání učitele

Odpůrci domácího vzdělávání věří, že hlavní zodpovědnost za vzdělání má spočívat v rukou státu, neboť pouze standardizovaná školní docházka může zaručit předání univerzálních a standardizovaných hodnot (Štech 2003; 2007). Takový přístup ladí s Nosálovou teorií disciplinačního přístupu (2004), která je typická pro organizovanou modernitu a spočívá v nezbytném kolektivním výcviku, pod vedením proškoleného cvičitele, ve speciálně uzpůsobeném prostoru. Paradoxem zůstává, že političtí odpůrci domácího vzdělávání, tzn. jiného způsobu vzdělávání, než jaký je v současnosti považován za standardní, zdůrazňují nutnost standardizace vzdělávání právě kvůli rozvoji tolerance vůči jinakosti a různosti.

Rétorika organizované modernity vyvstává na povrch rovněž v souvislosti s vyjmenováváním různých skupin žáků, kterých se tato forma učení týká. I zde poslanci kladou důraz na homogenitu a standardizaci. Žáci s postižením jsou pojímáni za rukojmí, kdy změna systému, umožňující jejich integraci, zároveň znamená, že nebudou existovat výjimky v podobě jiné možné formy. Zdůrazňovány nejsou důvody pro integraci, ale její výsledná, homogenní podoba.

Druhým argumentem proti domácímu vzdělávání je přesvědčení, že tato forma dostatečně nezajišťuje rovný přístup ke vzdělání. Paradoxem zůstává, že stejné pozadí používají i jeho zastánci. Termín *rovnost* znamená pro každou skupinu něco jiného, je relativní. Odpůrci vnímají rovnost jako synonymum pro homogenitu. Rovný přístup ke vzdělávání je v politické debatě stavěn na roveň získávání stejného vzdělání, za stejných podmínek, stejným způsobem a ve stejném prostředí jako všichni ostatní žáci. Je zde tedy prosazována uniformita – rovnost ve smyslu stejnosti, nikoliv rovnost ve smyslu odlišnosti, integrace namísto inkluze, typická pro organizovanou modernitu.

Překvapuje mě, že právě ti poslanci a poslankyně, již prosazovali bezpodmínečně patřičnou kvalifikaci na všech školách bez výjimek, dnes se stejnou vehemencí prosazují vzdělávání žáků rodiči, kteří tyto požadavky na kvalifikaci a aprobovanost nesplňují. Návrhem (uzákonit domácí vzdělávání na 2. stupni ZŠ) tak dochází k narušení rovnosti přístupu ke vzdělání, ať už jde o možnost využívat moderní vybavení škol či o to, kdo a s jakými odbornými znalostmi žáka vyučuje. Zda rodič bez patřičného vzdělání, či kvalifikovaní, kteří pro tento předmět, nebo ten který předmět, mají svoji aprobaci (poslankyně Marta Semelová, druhé čtení).

V souladu s tímto uvažováním je učitel jedinou kompetentní osobou, která může vědomosti předávat, neboť prošel státem garantovaným přípravným systémem. Jako takový není nahraditelný jakýmkoliv rodičem. Naopak – pokud rodiče nahradí učitele, je to vnímáno jako *degradace učitelského povolání*. Nezbytnost institucionalizovaného školního vzdělávání je zde legitimizována odkazem na nezbytné expertní vědění (Nosál 2004).

Odpůrci domácího vzdělávání věří, že pouze homogenní standardizované prostředí poskytuje potřebné hmotné vybavení, považované za nezbytné pro nabytí konkrétních znalostí. Své přesvědčení legitimizují a podporují úspěchy materiálně dobře vybavených prostředí v mezinárodním srovnání standardů PISA.

Těžko může výuka v bytě nahradit prostorové a materiální vybavení základní školy, chemické a fyzikální laboratoře, kde žáci provádějí pokusy, biologické a další odborné pracovny, jazykové posluchárny, tělocvičny, hudebny, výtvarné pracovny, ale také například interaktivní tabule... Dobré vybavení českých škol dokládají i zjištění z mezinárodních šetření PISA a TIMSS (poslankyně Marta Semelová, 2. čtení).

Ve světle tohoto argumentu vzdělání mimo školu neprobíhá v materiálně dostatečně vybaveném prostředí. Dítě tím pádem nemá možnost rozvinout plně svůj potenciál, čímž domácí vzdělávání ochuzuje dítě o důležité vzdělávací podněty. To vytváří nerovnost v jeho přístupu ke vzdělání. Úkolem politiků je ochránit práva dítěte na rovné vstupy do života, mimo jiné i skrze standardizované vzdělání. Vzhledem k tomu, že školský systém je řízen expertními systémy (odborně školenými vzdělavateli) a ve standardizovaném prostředí, je prezentován politiky jako jediný objektivní způsob. Rovnost ve smyslu homogenizace je jím výborným způsobem zajištěna.

Já vám teď přečtu jeden příspěvek, nebudu ho upravovat, který mi přišel od jedné paní ředitelky jako konkrétní příklad: Mám pro vás příspěvek do debaty o individuálním vzdělávání na druhém stupni. Je to skvělé. Od října nám odešla jedna propadající záškoláčka do individuálního vzdělávání. Teď je trojkařka a ještě má čas jezdit vydělávat do Ostravy. Škoda, že se ten výdělek nezdaňuje. A socializuje se až dost. - Takhle to chceme? (Poslanec Petr Kořenek, 3. čtení)

Přečteme-li si citát pozorně, zjistíme, že poslanec Kořenek nezpochybňuje použitou citací dopisu kvality ani metody standardního vzdělávání. To stojí samostatně, nedotčeně, bez poskvrny. Autorka dopisu ani poslanec nepátrá a nezjišťuje, proč byla daná žačka záškoláčkou, ani proč propadala. Podprahově je přijímáno, že byla nejspíš hloupá, že se jí nechtělo a že učitelky, ač se snažily, s ní nemohly hnout. Naopak zpochybněno je zde domácí vzdělávání, které z této nedostatečné školačky udělalo školačku průměrnou, a ještě jí poskytlo volný čas na vyplnění dle libosti – tj. dokázalo to, co se standardnímu procesu nepodařilo, což je v rétorice organizované modernity podezřelé či přímo neakceptovatelné a proto nemožné. Sám Wagner (1994) upozorňuje, že setká-li se stoupenec organizované modernity s takovým příkladem, snaží se s ním vypořádat nejčastěji zesměšněním či zpochybněním – stejně jako se s ním vypořádal i poslanec Kořenek.

Shrnutí argumentů PROTI domácímu vzdělávání

Souhrnně lze konstatovat, že argumenty proti legalizaci domácího vzdělávání souzní s ideologií organizované modernity, jak ji představuje Wagner (1994) a s dohlížejícím přístupem k dětství, o kterém hovoří Nosál (2004). Není bez zajímavosti, že přestože v českém odborném pedagogickém i psychologickém vědění a literatuře existují argumenty, které lze použít na podporu této argumentační linie (např. Štech 2003, 2007; Kaščák 2006), nebyly politiky pro podporu jejich stanoviska v diskusích ani jednou využity. Politici se tedy opírají o něco, čemu se v odborných kruzích říká *selský rozum*, či *veřejná znalost*. Potíž s ní je ta, že je

relativní a nemusí být nutně sdílena společností jako celkem. Výše uvedené argumenty proti domácí vzdělávání prolíná a zastřešuje spor o vztah mezi občanem a státem, dozorem a svobodou, spor o hranice soukromé a veřejné sféry. Následující část textu představí argumenty PRO domácí vzdělávání, kde se budeme těmito tématy hlouběji zabývat.

Projektování modernity do argumentů pro domácí vzdělávání

1) Domácí vzdělávání tu bylo odjakživa, nejedná se o novinku

Český člověk historicky prošel několika dimenzemi vztahu ke vzdělání: od práva na vzdělání přes povinnost se vzdělávat až k současné povinnosti projít určitým vzdělávacím systémem – a to bez ohledu na to, kolik se toho naučí či zapomene. Jak argumentuje poslankyně Anna Putnová:

Před 240 lety Marie Terezie uzákonila povinnou školní docházku a v té době to byl velký pokrok. Ale už i tehdy bylo možné vzdělávat děti doma a do školy chodily na přezkoušení. Vlastně ten model, který chceme dnes. Ve 21. století bránit se tomuto způsobu je skutečně tmářství (poslankyně Anna Putnová, 3. čtení).

Obdobně jako tomu bylo u odpůrců, i zastánci uzákonění domácího vzdělávání na druhém stupni ZŠ zřídka kdy používali argumentaci z odborné literatury. Oproti svým názorovým protivníkům se však opírali o výstupy ze studií, dokládající mnohaleté pilotování domácího vzdělávání a následně vycházeli z odborníky artikulovaných pozitivních výsledků a zkušeností s tímto přístupem. Svou argumentaci pro domácí vzdělávání staví na dvou hlavních bodech. Tím prvním je inkluze coby povinnost moderního demokratického státu, hlásícího se k humanistické tradici a filozofii, druhým pak rozšířené a realističtější pojetí vztahu mezi občanem a státem. Toto nastavení se – spíše než k výše zmiňované organizované modernitě – přichyľuje k rozšířené liberální modernitě. Ta je charakteristická snahou o redukci zásahů státu do soukromí občanů, pluralitou názorů a rozvolněním přiskrceného vztahu mezi veřejným sektorem a státem.

2) Domácí vzdělávání je platnou a vhodnou formou inkluzivního vzdělávání, což je zároveň závazek moderního státu

Důležitý je v této souvislosti fakt, že význam slova 'inkluze' je pro podporující politiky zcela odlišný od předešlého tábora odporujících politiků. Znamená především přijetí alternativy a její zrovnoprávnění *de facto* i *de jure*, nikoliv homogenizování prostředí a standardizování obsahu i metod. Zprávy hodnotící pilotní ověřování poukazují na to, že děti doma vzdělávané obsahově naplňují všechny cíle základního vzdělávání obdobně nebo lépe než děti v běžných školách. Podíváme-li se na téma touto optikou, pak domácí vzdělávání nevyčleňuje z kolektivu a neupírá právo na vzdělání, ale umožňuje volbu jiného způsobu naplňování těchto požadavků. Hlavní argumentace politiků podporujících domácí vzdělávání tedy stojí na dvou následujících pilířích: Za předpokladu, že domácí vzdělávání naplňuje požadavky státu co do penza znalostí žáků, deklaruje jeho přijetí respektování a přijímání odlišných variant a různých životních stylů, typických pro současnou společnost, a zároveň vytváří podporu a možnosti pro žáky s hendikepem či abnormálním nadáním a nabízí standardizované systémové řešení v případě specifických rodinných situací. To celé je obsahem a podstatou významu slova 'inkluze'. Za

povšimnutí stojí, že i v tomto táboře hlasů jednotlivci argumentují nejčastěji svou dřívější pedagogickou praxí, což zdánlivě přenáší diskusi z roviny politické do roviny odborné a expertní:

Myslím si, že individuální vzdělávání je i na druhém stupni jedna z cest, jak pomoci dětem, které jsou nějakým způsobem vymezovány z kolektivu nebo mají problémy ve škole. Mám zkušenost s rodiči, kteří mají autistické děti. Možná, že sami víte ze svého okolí, že takové děti znáte. Víím, že než lékaři diagnostikují tuto diagnózu, často ty děti ve škole trpí. Pouze rodič častokrát ví, jak jeho dítě trpí ve škole. Učitelé si toho někdy nevšimnou. Takovýmto dětem domácí výuka určitě pomůže. Proto se přimlouvám za to, abychom podpořili i vzdělávání na druhém stupni v základních školách. Dělal jsem ředitele školy v Opavě-Kylešovicích a víím, že ne vždy učitelé zvládnou všechno tak, jak by si přáli i děti i rodiče (poslanec Herbert Pavera, 3. čtení).

3) Domácí vzdělávání poskytuje víc příležitostí ke skutečnému poznání než běžná škola

Domácí vzdělávání nebylo v diskusi vyzdvihoáno pouze v souvislosti s dětmi s odlišností. Ozývaly se názory, které upozorňovaly na přínos tohoto přístupu ke vzdělání pro všechny děti – a to především z hlediska praxe a kontaktu s reálným praktickým každodenním životem. To se v běžné třídě děje jen 'jako', ve cvičných podmínkách, jestli vůbec. „Právě ten individuální přístup dovoluje daleko více praktického poznávání, než umožňuje škola“ (Jiří Mihla, 2. čtení). Tady jsme svědky názorového střetu odborníků i politiků, kteří se momentálně nedovedou dohodnout, co je podstatou vědění a jakou roli v jeho naplňování má hrát škola (Liessmann 2008). Zatímco někteří politici a odborníci spatřují funkci školy v její schopnosti abstrahovat utilitární a praktické myšlení (Štech 2007), jiní vyzdvihují její nedostatečnost v rovině přenesení se z abstraktního vědění do reálného světa.

Díky vyšší efektivitě individuálního vzdělávání mají děti dostatek času na odpolední zájmové aktivity v různých oddílech, klubech, navštěvují řadu kroužků. To jim umožňuje dostat se do kontaktu s velmi širokým spektrem svých vrstevníků, často širším, než jaké poskytuje běžná školní třída. Kromě toho i samotná výuka také často probíhá ve skupinách. Obvykle se domluví několik rodin a umožní tak vzdělávání svých dětí ve věkově heterogenních kolektivech. Ty jsou navíc pro další život i sociální vazby daleko přínosnější (poslankyně Jaroslava Jermanová, 2. čtení).

Liberální modernita je typická důrazem na pluralitu a diverzitu, což můžeme vidět i ve výše uvedených dvou politických promluvách. Přístup osvobození (Nosál 2004), který je pro ni charakteristický, vnímá děti jako individua jednající podle subjektivních zájmů (svých a své rodiny). To znamená, že dětskému hlasu je nasloucháno, je jim věnována individuální pozornost a je respektováno jejich přání. To, co si mohou dovolit, však má své jasné hranice. Nástupem liberální modernity vliv státu nemizí, jen slábne (Wagner 1994). V souvislosti se vzděláním to znamená, že individuální potřeby mohou být naplňovány v rámci státem vymezeného prostoru, čímž je zajištěna požadovaná standardizace – třeba tím, že rodiče a děti chodí na pravidelná přezkoušení, dodávají zpracované materiály, zaznamenávají obsah či průběh učení, což je následně státem vzdělanými pedagogy prozkoumáno, zhodnoceno a (ne)požehnáno coby (ne)dostačující.

Shrnutí argumentů PRO domácí vzdělávání

Ve svém jádru představuje debata o přijetí či nepřijetí domácího vzdělávání spor o vztah mezi občanem a státem.

Pokud se bavíme o individuálním vzdělání, bavíme se o základní ideji, kdo je zodpovědný za vzdělání našich dětí. Já chápu celkem pozici poslanců komunistické strany, že jsou přesvědčeni, že stát je zodpovědný za vzdělávání a k tomu má mít všechny patřičné nástroje, ať už kontrolní, tak i restriktivní. Já se s tímto názorem zásadně neshoduji a setrvávám na svém stanovisku, že jsou to rodiče a pro ně by mělo být vytvořeno prostředí, aby mohli rozhodovat o svých dětech. ... Tady se rozhodujeme o tom, zda budeme do budoucna považovat stát za nejvyšší autoritu ve vzdělání, anebo jestli budeme rodiče považovat za ty, kteří budou rozhodovat o svých dětech. ... Ti z nás, kteří jsou si jisti tím, že za vzdělání dětí zodpovídají rodiče, by jim měli dát také patřičné nástroje a možnosti, aby toto přesvědčení uplatňovali“ (poslankyně Anna Putnová, 2. čtení).

Poslankyně Putnová otevírá prostor pro decentralizované rozhodování, jehož se spolu se státem mohou účastnit i jednotlivci (rodiče) či neziskový sektor (Asociace domácího vzdělávání), což je jev typický pro postsocialistický vývoj společnosti (Hann 2002; Holý 2001; Verdery 1996), a neoliberalní přístup (Makovicky 2014; Birch & Mykhnenko 2010). Rodiče a žáci se – v rámci státem (tj. kmenovou školou) garantovaného kurikula – aktivizují a přijímají podíl a odpovědnost za růst společnosti v podobě investice do vzdělání budoucích generací.

Spor o legalizaci domácího vzdělávání je konfliktem mezi přístupem osvobozujícím a disciplinačním. Poslanci a poslankyně, kteří argumentují pro uzákonění tohoto systému, sami tento spor reflektují jako rozpor mezi dvěma ideologiemi – neo/liberalního rozvolňování a centralizovaného řízení: „samozřejmě komunistický pohled na to, jak má vypadat vzdělávání, je jiný než pohled liberální, nebo pohled lidí, kteří reprezentují společnost, která je založena více na svobodách“ (poslanec Jiří Zlatuška, 3. čtení). Zamítavé stanovisko k legalizaci domácího vzdělávání je liberálním táborem spatřováno jako hrozba, jako návrat k všudypřítomné kontrole bývalého, komunisty řízeného, režimu.

Ani kočka, ani pes: argumenty PRO, ALE: volání po striktních pravidlech

Třetí tábor poslanců stál na pomezí obou výše zmíněných argumentů. Byli to politici 'pro, ale'. Jako by se nedovedli rozhodnout, kterou cestou jít – zda dopředu směrem k liberalismu, nebo zpět, do jistoty centralizace. Možná i z tohoto důvodu nezaznívají v tomto táboře jasné politické argumenty. Jeho stoupenci se opírají především o vlastní učitelskou praxi a volají po jasnějších pravidlech a detailnějších zpracování podmínek domácího vzdělávání.

Podporuji individuální vzdělávání, ale za určitých podmínek. Například v kraji jedna škola, která to bude dělat (Poslanec Bronislav Schwarz, 3. čtení).

Musím předeslat, že nemám problém s individuálním vzděláváním jako takovým, ale pokud si přečtete příslušný paragraf ve školském zákoně, tak zjistíte, že rozhodovací pravomoc je především na řediteli školy. Ale ředitel školy nemá, kromě správního řádu... jakékoli možnosti posuzovat komplex znalostí, vědomostí, všech těch věcí, které vstupují. Já tu nebudu opakovat věci o tom, že to může být zneužito, protože na straně druhé individuální vzdělávání může pomoci žákům s výrazným zdravotním hendikepem, máme žáky, kteří mají i jiné problémy a kdy skutečně pro individuální vzdělávání je důvod. Ale je potřeba stanovit jasná pravidla

...Není možné to nechat tak vágně upraveno, jak je to v současné době.... Otevřít tuto oblast pro všechny základní školy v České republice by však znamenalo uvalit na školy další administrativní břemeno, které může být mnohem efektivněji neseno specializovanou sítí škol v rámci pokusného ověřování (Poslanec Petr Kořenek, 2. čtení).

Ideologické lavírování je v předešlých citátech velmi zřetelné. Navzdory liberálnímu uvedení do tématu („podporuje domácí vzdělávání, ale...“) vykazuje argumentace *pro, ale* stejné výtky, které artikulují diskutéři proti. Vyzdvihuje nutnou přesnější, tedy větší, kontrolu ze strany státu, organizovanost a přesnější standardizaci. Prosvítá zde obava ze zneužívání zákona, následována přiznáním jeho výhod pro některé žáky. Do diskuse vstupují nově argumenty poukazující na administrativní a mezi řádky i finanční zátěž, která by byla uvalena na základní školy, pokud by všechny měly tuto formu vzdělání poskytovat. Politici diskutují především praktické nedostatky stávající podoby domácího vzdělávání. I v této oblasti vystupuje řada poslanců, kteří jsou bývalí učitelé či ředitelé škol. Ani oni se neopírají o odborné studie a texty, ale především o vlastní praxi a zkušenosti, čímž znovu odvádí pozornost od politické podstaty sporu. Vytváří dojem, že pokud by bylo definováno přesněji, jinak či lépe, jeho legalizaci by podpořili. Tím odsunuli diskusi z roviny politické zpět na roviny odbornostní. Ta se však tentokrát již netýká obsahu učiva či pedagogické metody, ale cílování definic, postupů a pravomocí při administrování domácího vzdělávání.

Závěrečné shrnutí

Tato kapitola představila politickou debatu, která se na půdě parlamentu ČR vedla v letech 2014 a 2015 v souvislosti s legalizací domácího vzdělávání na druhém stupni základní školy. Do debaty vstoupily tři tábory odlišných ideologických názorů. Odpůrci domácího vzdělávání pocházeli nejvíce z řad komunistické strany a poslanců náležících svými názory spíše doleva politického spektra. Legalizaci nepodpořili, protože volají po silnější a hlubší míře centralizace vzdělávání, než je tomu doposud. Typické pro tuto skupinu je chápání rovného přístupu ke vzdělání coby synonyma pro homogenizaci a standardizaci; jednotlivci či skupiny, kteří se jí odmítnou podříditi, jsou vnímáni jako ti, kteří rovnému přístupu ke vzdělání zamezují.

Poslanci podporující legalizaci domácího vzdělávání vnímali rovnost odlišně. Pro ně představuje přijetí a zrovnoprávnění odlišnosti, čímž se vytváří vzdělávací pluralita paralelně operujících způsobů, metod a systémů, naplňujících jednotné kurikulum. Za podpory zpráv pilotujících škol a organizací, které pozitivně hodnotily domácí vzdělávání, politici poukázali na jeho schopnost standardní kurikula efektivně naplnit a upozorňovali, že politická diskuse představuje ponejvíc ideologickou disputaci, v jejímž středu nestojí kvalitní či nekvalitní vzdělávání, ale především vztah mezi občanem a státem, občanskou aktivitou a pasivní akceptací a delegováním moci.

Obě skupiny používaly obdobné či totožné odborné argumenty pro zdůraznění svého postoje. Lišily se pouze v jejich interpretaci. V této souvislosti je velmi zajímavé pozorovat profilaci třetího, početně nejméně zastoupeného, a přesto ve výsledku hlasování rozhodujícího tábora diskutérů, nejčastěji politiků-učitelů/ředitelů, kteří zastávali stanovisko *ano, ale*. To se vyznačovalo hybridizací neo/liberalismu a centralizace, jehož ideálním modelem byl stávající status quo, poskytující prostor zajímavajícím se jednotlivcům, jakož i jasný mocenský dohled skrze určené pilotní školy a jejich ředitele. Ve svých vystoupeních se tito poslanci soustředili na kritiku nikoliv z pohledu ideologie, ale z pohledu praxe. Svou podporu legalizace domácího

vzdělávání v roce 2015 podmínili jeho lepším či jiným nastavením, čímž přesunuli diskuzi o domácím vzdělávání na další rok zpět na rovinu odborné a společenské diskuse.

Obrázek

SPOLU: Průvodce domácím vzděláváním v České republice

Kapitola: Domácí škola jako návrat k exkluzivitě

Pracovní verze

8. Domácí škola jako návrat k exkluzivitě: důsledky zákona o domácím vzdělávání

V následující kapitole bych se ráda vrátila k pokračování promýšlení nuancí inkluze a exkluze, jak bylo započato v páté kapitole. Tentokrát již nebudu hovořit pouze obecně o českém školství, ale zaměřím se výslovně na školský zákon, přesněji na pasáže věnované domácímu vzdělávání. Ráda bych ukázala, jaké jsou v této souvislosti jeho důsledky. Zda zamýšlené – o tom můžeme už jen spekulovat.

V kontextu české společnosti je domácí vzdělávání stále spíše raritou. Za pozornost stojí, že zákon stanovuje povinnou školní docházku, nikoliv povinnou formu plnění školní docházky. Přesto je vzdělání historicky spojováno především se školami a jinými vzdělávacími institucemi (Kostecká 2005, 2010), zatímco domácí škola evokuje předpoklad handicapu či jisté formy individuální odlišnosti, pro kterou nemůže být dítě integrováno do většinového – tedy ve škole probíhajícího, vzdělávacího proudu. Takové vidění má své kořeny především v univerzalistickém pojetí vzdělání, propagovaném v dobách socialistického režimu (Bartoňová & Vítková 2013).

Socioložka vzdělávání Karen Chapmanová (1986) pracuje ve svých výzkumech se dvěma základními přístupy jedinců ke vzdělání, které je odlišují na funkcionalisty a konfliktualisty. Ti první jsou přesvědčeni, že cílem vzdělávacího systému je roztřídit jednotlivce podle jejich schopností a nasměrovat je na příslušné pracovní posty, které jejich schopnostem vyhovují. Konfliktualisté naopak vidí vzdělávání jako pole, na kterém svádí boj různé zájmové skupiny, sledující různé zájmy (např. ekonomické, sociální, politické aj.). Vítězové musí své vítězství neustále obhajovat a utvrzovat o něm i ostatní, zároveň ale mají právo formulovat kurikulum, které je vyučováno celoplošně, a to do té doby, než zvítězí jiná ideologie či zájmová skupina. Jinými slovy, vítěz rozhoduje, co, kdy, kde, jak a proč se budou děti učit a jaká forma kapitálu představuje ty nejdůležitější ingredience pro úspěch ve vzdělávacím systému (Bourdieu 1998; Bourdieu & Passeron 1990).

Z mé zkušenosti ukotvené v mém vlastním výzkumu jsou to právě konfliktualisté, kteří mezi domácími vzdělavateli v České republice převládají. Sami sebe často vnímají coby osoby, které zdůrazňují význam jiných schopností, jiných hodnot a způsobů nahlížení na svět, než které ve společnosti převládají. Zcela zřetelně vnímají politický i filozofický rozměr této tematiky. Své aktivity chápou jako výzvu představám o inkluzivním vzdělávání. *„Jasně že věřím v to, že každé dítě potřebuje vzdělání, ale nemyslím si, že by současný většinový vzdělávací systém nabízel to nejlepší. Je příliš uniformní; nerespektuje to, že děti jsou různé, a právě proto ve většině dětí ubíjí jejich přirozený hlad po vzdělání dřív než stačí plně dozrát. Každé dítě se přeci učí jinak rychle a jinou metodou. Jenom tak si můžou udržet touhu po učení nebo ji dokonce posílit. Myslím, že doma jim dokážu takové prostředí vytvořit. Chci dopřát svým dětem, aby se takhle mohly učit. To že něco rozhodne vláda ještě neznamená, že to musí být to pravé. Podívej*

se na naše komunistický vzdělání, to je přece nejlepší důkaz toho, jak může být to co se učíme zhůvěřilost” (Helena).

Helena popsala své vnímání nerovností a odlišností mezi domácím vzdělávacím a státní základní školou. Zároveň zmiňuje i mechanismy, které je umožňují. Činí tak zjednodušeným jazykem i formou. Pro ni stojí domácí vzdělávání a státní základní škola proti sobě jako dvě homogenní pole, na opačných stranách pomyslné škály, jako by se vzájemně vylučovaly. To je relativně častá praxe, kterou domácí vzdělavatelé při prvním kontaktu s okolím používají. Vzhledem k tomu, že domácí vzdělávání představuje pro širší veřejnost stále spíše neznámou formu plnění školní docházky, jsou domácí vzdělavatelé dotazováni na své důvody poměrně často a s různou mírou zájmu tazatele. Výše uvedená simplifikovaná a povrchní odpověď většinu zvědavců uspokojí. Pokud však tazatel není ochoten spokojit se s prvoplánovou odpovědí, následuje často hlubší vysvětlení, poukazující na vzdělání coby formu moci a kontroly nad ní (Williamson 1979), podobně jako to činí i Daniela.

„Co je to za logiku!? Žijeme ve svobodné zemi, kde můžeš mít děti kolik chceš a nikdo se tě neptá, jestli máš dost peněz na to, abys je uživil. Můžeš rozhodovat o jejich tělech – třeba tím, že se rozhodneš je neočkovat vůbec, nebo naopak jim koupíš další, nadstandardní. To klidně můžeš.⁸ Ale když se pokusíš ovlivnit, co si mají myslet, třeba tím, že je chceš učit doma, tak najednou přijde problém. Proč bychom neměli mít právo ptát se po tom, co, jak a proč se naše děti učí? Proč bych já neměla být ta, kdo rozhodne, co je nejlepší pro moje dítě?” (Daniela). Vědění a vědomosti se stávají zbožím i kvalitou, která musí být ověřována a certifikována státem. Je-li univerzální a unifikované, pak podporuje autoritu těch, kteří jsou u moci. Rozkol ve vědění naopak znamená nebezpečí, které může být předznamenáním ideologické nebo ekonomické revoluce (Illich 1971). Domácí vzdělávání představuje pomyslné hrací pole, na kterém se rozhoduje, kdo bude mít v této oblasti nejsilnější vliv – zda jednotlivec, zaštitěn konceptem lidských práv a svobod a reprezentován rodinou, nebo stát, zaručující minimální standardy a univerzalitu (Bourdieu 1998).

Sílicí rodičovské lobby, volající po přijetí vzdělávacích alternativ, do jisté míry uspělo u politiků a vyústilo v přijetí zákona č. 561/2004 § 40-41, platného od prvního ledna 2005. Tento zákon zaručuje, že každé dítě má právo být vzděláváno individuálně za předpokladů, že jsou splněny zákonem stanované podmínky. Ty zahrnují to, že: 1) zodpovědný vzdělavatel musí mít minimálně středoškolské vzdělání, ukončené maturitou, resp. vysokoškolské bakalářské vzdělání, pokud je vzdělávané dítě na druhém stupni základní školy; 2) rodina se musí domluvit s libovolnou základní školou, která bude plnit funkci garanta vzdělání dítěte, jakož i jeho pravidelného přezkušovatele; 3) rodina škole předloží žádost, ve které vysvětlí důvody pro domácí vzdělávání; 4) rodina se v rámci této žádosti písemně vyjádří k materiálovému a prostorovému zabezpečení vzdělávání; 5) rodina doloží písemné vyjádření pro domácí vzdělávání od pedagogicko-psychologické poradny. Přestože každý má právo se o domácí vzdělávání přihlásit, není toto právně vymahatelné. Svolení k jeho realizaci na té které škole je v kompetenci její ředitelky či ředitele, a proto je do značné míry závislé i na jejím/jeho osobním názoru na tuto formu vzdělávání, jak již bylo podrobněji popsáno v první části této knihy. V následující části této kapitoly bych se za pomoci příkladů z reálného života ráda zamyslela nad

⁸ Daniela zde naráží na právní spor skupiny rodičů, kteří se na základě argumentů hájících svá lidská práva rozhodli nepodrobit své děti povinnému očkování. Ty na základě toho nebyly následně přijaty do státních školek, někteří rodiče byli navíc za tuto rebelii pokutováni. Kauza byla silně mediálně sledována. Rozhodnutí padlo začátkem roku 2015, kdy Ústavní soud potvrdil rozhodnutí soudů nižší instance a vyloučil možnost porušování lidských práv. V době, kdy mi Daniela poskytla rozhovor, však toto rozhodnutí soudu ještě nebylo známo.

všemi pěti podmínkami, které musí domácí vzdělavatelé splnit předtím, než je o přijetí jejich dítěte do domácího vzdělávání pozitivně rozhodnuto.

1) Vzdělání vzdělavatele

První zákonem uloženou podmínkou je dostatečné vzdělání vzdělavatele. Na první pohled logický požadavek, který však slouží spíše jako administrativní pojistka pro vzdělávací systém než skutečná garance kvalitního učitele pro samotného žáka. Podmínka týkající se kvalifikace vzdělavatelů vyvolává v reálném životě řadu otázek, jejichž společná podstata je primárně filozofické povahy: Zaručí dosažené vzdělání vzdělavatele dostatečnou kvalitu vedení dítěte během domácího vzdělávání? „*Na prvním stupni se děti učí čtení, psaní, porozumění textu a základní počítání. Vlastně bych řekla, že se učí to, co většina z nás, bez ohledu na to, čím se živíme, používáme po zbytek života. Někdy je milující babička bez maturity lepší učitel než promováný doktor. Podle mojí zkušenosti titul nezaručuje to, že jsi dobrý učitel. Mělo by se to posuzovat individuálně*“ (ředitelka školy v Kletné). Ředitelka zde upozorňuje na fakt, že první stupeň základní školy seznamuje děti se znalostmi a dovednostmi, které většina populace, bez ohledu na další vzdělání a kariéru, používá a rozvíjí po celý život, tj. většina populace rozumově obsáhne učivo prvního stupně základní školy. Naznačuje, že úspěšný start do vhodných vzdělávacích návyků je podpořen i jinými kvalitami, než je dosažené vzdělání vyučujícího. Jsou jimi především citová angažovanost učitele a vhodně volená pedagogická metoda. Tyto faktory však maturitní či vysokoškolské osvědčení nezohledňují, jak ředitelka školy v Kletné potvrzuje. I většinové školství má z minulosti zkušenost s tím, že na odborné posty byli přijímáni lidé bez certifikátu, ale s prověřenou schopností (např. při výuce cizích jazyků). Certifikované vzdělání vzdělavatele by tedy spíše než nutností mohlo být ukazatelem, jehož způsobnost prověří vedení školy, která práci žáků hodnotí.

Česká společnost zakoušela v minulosti mnohá období, kdy některé vrstvy obyvatelstva nemohly dle svého vlastního přání a výběru studovat či jinak se vzdělávat. V nedávné socialistické éře to byly rodiny s buržoazním původem, kulaci, či rodiny intelektuálů, kteří se odmítli podrobit komunistickému režimu. Ještě v 80. letech minulého století bylo běžnou praxí, že režim ovlivňoval a omezoval možnosti vzdělání dětí z rodin, které byly považované za nepřítel režimu. Pokud rodina neměla ve svých řadách dostatek dělníků v dělnických profesích, nedostalo dítě kádrové doporučení ke studiu na vyšší či vysoké škole a bylo nuceno uplatnit se v dělnických či rolnických profesích.⁹ Podobnou diskriminaci zažívali i členové národnostních menšin, např. Romové, jejichž děti byly v některých regionech bez ohledu na reálný intelekt automaticky umístěovány do zvláštních škol, z nichž bylo prakticky nemožné následně pokračovat v dalším studiu.

Lidé z výše uvedených skupin nedostali od komunistického režimu možnost studovat, což následně ovlivnilo celý jejich život. V některých případech to zasahuje i do jejich pozdního života, kdy už jsou v důchodu a dosažené vzdělání a pracovní pozice nepředstavuje zásadní společenský ukazatel. „*Julinku učí moje mamka, její babička. Už je v důchodu, takže spolu tráví hodně času, většinu z toho jsou venku, v přírodě... Mamka dělala hodně věcí, většinu života pracovala s dětmi, ve školce, v družině, v dětském domově, prostě různě... Nemá žádné dokončené vzdělání. Její rodina byla buržoazního původu, komunisti jí nedovolili studovat, takže se vyučila jako švadlena. Nemá ani maturitu... Takže oficiálně jsem Jůlinčina učitelka já, ale ve skutečnosti ji učí mamka*“ (Jana). Jana popisuje strategii, kterou její rodina zvolila, aby

⁹ Zkušenosti z rodinné historie autorky. Pro akademické zpracování tématu, viz: Kárník, Z. 2004. *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004; Kašparová, I. 2018. Growing up as Vicar's Daughter in Communist Czechoslovakia: Politics, Religion and Childhood Agency Examined. In Silova Iveta; Piattoeva Nelli; Millei Zsuzsa. **Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies: Memories of everyday life**. 1. vyd. USA: Palgrave Macmillan.

naplnila první podmínku pro přijetí do domácího vzdělávání. Celoživotní zkušenost práce s dětmi nestačí babičce, aby vnučku mohla vzdělávat doma, neboť k tomu nemá potřebný dokument. To nutí rodinu obejít dané nařízení výše popsaným způsobem, kdy se člověk s maturitou či univerzitním diplomem stává pouze garantem výuky, ale jejím praktickým vykonavatelem je někdo jiný. Je patrné, že hra exkluze a inkluze je rozehrána v mnoha ohledech a její naplnění spočívá v dodržování pravidel, které však představují plot, mezi jehož pláňkami jsou mezery, kterými je možné prolézt dovnitř a pravidla obejít.

2) Výběr školy

Pro naplnění druhé podmínky je nutné, aby rodina našla takovou základní školu, která bude ochotná dítě do domácího vzdělávání akceptovat. Přestože zákon hovoří o tom, že v současnosti každá základní škola může vzdělávat žáky tímto způsobem, podmínky přijetí a způsoby vzájemné spolupráce mezi rodinou a školou jsou v kompetenci vedení školy. Školy se ve způsobu spolupráce, v míře požadavků i vstřícnosti vůči rodičům a doma vzdělávaným dětem značně liší. Ve svém výzkumu jsem se setkala se školami, jejichž vedení je domácímu vzdělávání silně nakloněno a všemožně jej podporuje, ale také s přístupem, který se na tento druh vzdělávání dívá s nedůvěrou či dokonce despektem. Způsob, jakým takové školy komunikují s rodinou domácích vzdělavatelů, se přirozeně velmi liší.

„Byli jsme první rodina, co žádala o domácí vzdělávání v naší bývalé škole, v té kam Dany chodil první dva roky a která byla vlastně naše spádová, v místě bydliště. Všechno bylo pro paní ředitelku nové, myslím, že se toho dost bála. Bylo to v době Kuřimské kauzy,¹⁰ tak možná proto. Strašně bazírovala na veškerém papírování, vůbec nebrala v potaz to, co jsme si přáli my. Navíc při zkouškách pak ignorovala, že jsme se domluvili na projektovém vyučování, což znamená, že prostě nemůžeme stihnout úplně všechno, co v těch učebnicích je. Na konci roku zkoušela Danyho před celou jeho bývalou třídou úplně ze všeho, co ten půlrok probrali. Jako by to byl pro něj nějaký trest za to, že to měl zařízené jinak. Bylo to pro nás všechny hrozný, totální čistý stress. Pro Danyho, který si myslel, že je hloupý, protože si nepamatoval rozdíl mezi zajícem a králíkem, což byla jedna ze šedesáti otázek z přírodovědy, kterou mu učitelka dala. Já zas byla stresovaná z toho, jak jsem se celou dobu toho zkoušení dívala, jak je to zbytečně zlé, jak je to nefér. Tak jsme hned začali hledat jinou školu. Někde, kde by byli otevřenější našemu způsobu učení. A našli jsme!... Ředitel nám věří. Učitelé se zajímají o Danyho, o jeho projekty, vyptávají se ho na ně, nechají ho o nich mluvit. Myslím, že si fakt dají práci s tím, ohodnotit jeho věci, co se naučil, co vytvořil. Nezajímají je jen ty encyklopedické znalosti jako v té původní škole“ (Mirka).

Škola coby státní instituce je řízena a svázána řadou formálních pravidel. Jedním z nich je i normativ na žáka, který ministerstvo škole poskytuje. Zatímco v minulosti žáci v domácí škole přinášeli škole plný, tj. stoprocentní normativ financování, k dnešnímu dni je to již jen dvacet pět procent. Z tohoto důvodu musí ředitel pragmaticky zvažovat a vyvažovat. Na jedné straně může stát jeho zájem a podpora domácímu vzdělávání, na druhé straně pak jeho zodpovědnost za financování školy, kdy denně docházející žák přinese škole o tři čtvrtiny více peněz než žák v domácí škole. Jakkoliv může být vedení alternativě nakloněno, finanční zodpovědnost za chod školy zůstává na jeho bedrech.

¹⁰ V roce 2007 byla z důvodů týrání svých dvou synů zatčená Klára Mauzerová z Kuřimi. Jeden z jejích synů byl v době týrání v domácímu vzdělávání. <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1015>

V neposlední řadě je důležité zmínit i proměnlivou populační křivku a s ní související naplněné a nenaplněné kapacity škol.¹¹ Jsme zde svědky neustále se opakující houpačky – nahoru–dolů. Ve chvíli, kdy silné ročníky mají děti, rodí se více dětí a až tyto dorostou do školních let, bývá opakovaně nedostatek míst ve školkách, ve školách, v kroužcích, na pracovním trhu apod. Znamená to větší konkurenci a boj o místa, přijímací pohovory i zkoušky přitvrzují, popřípadě rozšiřují svoje řady. Tato 'tučná' léta se střídají s lety hubenými, kdy je dětí nedostatek a školky, školy i kroužky zavírají svoje třídy a bojují o přežití. Zatímco v hubených letech jsou (obzvláště pro menší školy) doma vzdělávání žáci vítaným přínosem, byť se čtvrtinovým normativem, v tučných letech představují pro školu finanční ztrátu a přednost dostávají děti vzdělávané v místě školy. Kapacita školy je často finálním rozhodujícím klíčem pro přijetí či nepřijetí dítěte do domácího vzdělávání. Ani sympatizující vedení nemůže překročit stanovenou kapacitu vzdělávaných žáků. Pro domškoláky to často znamená, že si nemohou být jistí, zda celou školní docházku svého dítěte zajistí v jedné škole. Z výše uvedených důvodů musí být připraveni na proměnlivost situace.

Přesto platí, že přístup vedení školy je klíčový pro úspěšné vyřízení žádosti o domácí vzdělávání, navázané na konkrétní základní školu. Ředitel/ka je vrátný, který má výsadní pravomoc v otevírání či zavírání pomyslné brány do domácího vzdělávání v dané škole. Zároveň má každá rodina právo, pokud je v některé škole odmítnuta, obrátit se se svou žádostí na jinou školu. V praxi to vede k jakési migraci domškoláků do škol, kde je vedení domácímu vzdělávání nakloněno, či kde s ním mají již delší dobu zkušenosti. Domnívám se, že v dnešní době můžeme již zcela otevřeně hovořit o školách, které se na domácí vzdělávání specializují a kolem kterých se domškoláci koncentrují a socializují – a to jak fyzicky, tak i virtuálně, skrze e-learning a nová sociální média. To tvoří jakýsi paradox, když uvážíme, že zákon č. 561/2004 § 40-41 byl ustavován jako zákon primárně inkluzivní, který dával všem dětem možnost vzdělávat se doma při kterékoliv základní škole v republice, místo aby domškoláky koncentroval v několika málo vybraných základních školách.

3) Žádost o zařazení dítěte do režimu domácího vzdělávání

Třetí podmínkou započetí domácího vzdělávání je sepsání žádosti o domácí vzdělávání rodičem-žadatelem a její přijetí vedením školy, která domácí vzdělávání zaštiťuje. V tomto bodě můžeme vidět zacyklení podstaty zákona č. 561/2004 § 40-41 v plném rozpuku. Aby bylo možné požádat o domácí vzdělávání, musí rodiče vyjádřit své motivace a důvody k této formě výuky. Aby bylo žádosti vyhověno, musí být tyto motivace schváleny a přijaty vedením školy. A přestože každý rodič má právo jakoukoliv školu o domácí vzdělávání požádat, každá škola má právo na základě vedením stanovených kritérií tuto žádost odmítnout. Naplnění těchto kritérií příležitostně vyžaduje vysokou úroveň komunikačních, stylistických či dokonce právních schopností rodiče-žadatele. „*Psali jsme ten motivační dopis snad dvakrát či třikrát. Ředitelka nám to vracela s poznámkami po straně textu, jako bych byla její začka či tak něco. Začínala jsem z toho být dost nervózní*“ (Renata).

Vrátíme-li debatu o domácím vzdělávání zpět do filozofické roviny, zákonné ukotvení možnosti individuálně se vzdělávat v kterékoliv základní škole představuje spíše hypotetickou než reálnou možnost. Ve smyslu nároku neexistuje rovnost mezi většinovým školstvím a touto alternativou. To, zda dítěti bude tento typ výuky umožněn, je rozhodnutí politické. Každý případ je posuzován jednotlivě, rozhodovací pravomoc je ponechána v rukou státu, ztělesněném ve vedení školy. V praxi jsou tedy rodiny domškoláků nepřímou motivovány k tomu, aby si zvolily takovou kmenovou školu, která je vůči domácímu vzdělávání vstřícná, čímž se vytváří

¹¹ Děkuji Jitce Klimecké za upozornění na tento fenomén.

i potvrzuje jejich specializace, exkluzivita a odlišnost. „*Máme v okolí několik škol, ale kamarádka, která taky učí děti doma, mi doporučila Rodnov, je to asi 25 km od nás. Už tam mají několik domškoláckých rodin, ředitelka je v pohodě. Tady u nás bychom byli první rodina, co učí doma.*“ (Iveta). Iveta nechtěla nést tíhu průkopníků domácího vzdělávání v místní škole, ani za cenu zvýšených finančních nákladů, vynaložených na cestování do vzdálenější školy. To je častý jev, který má dopady nejen na rodinu, ale přeneseně i na místní komunitu. Domškoláci se touto volbou často nezamýšleně připravují o vztahy s rodinami ve svém okolí, které se přirozeně kumulují okolo místní základní školy a jejich aktivit. Namísto toho formují komunity závislé na dopravě a virtuálních sociálních sítích. „*Lidi si tady o nás myslí, že jsme divní... děti jsme nezapsali do vesnické školy, byli bychom tu jediní (s dětmi v DV – pozn. IK). Kamarádi spíš jezdí za náma, nebo my k nim. S místními lidma si moc nemáme co říct, bydlíme tu kvůli té přírodě*“ (Eva). Zdánlivě dobrovolná exkluze domškolácké rodiny z venkovské komunity je v reálném důsledku způsobená odlišnými vzdělávacími ideály rodiny a vedení místní školy. Žitou realitou je boj dvou odlišných a zdánlivě soupeřících vzdělávacích vizí, namísto inkluzivního přijetí a zapracování odlišností.

4) Materiální a prostorové vybavení a otázka financí

Čtvrtý bod se týká hygieny, prostoru, vybavení a financí. Zákonný zástupce v žádosti potvrzuje, že dokáže pro dítě zajistit odpovídající prostředí a pomůcky pro výuku. Převzetím vzdělávací povinnosti zároveň nevzniká rodičům žádný nárok na finanční podporu, kterou pro tyto účely běžně získává základní škola. Naopak, finanční podpora z veřejných daní připadá kmenové škole, do které je žák zapsán a ve které je pravidelně zkoušen. Žák v programu domácího vzdělávání tedy přináší škole finance, obdobně jako žák, který je denně přítomen, byť v posledních letech je tento normativ snížen na čtvrtinu, jak bylo popsáno výše. Přijímání žáků do domácího vzdělávání tedy pro určité školy může znamenat strategii přežití, či dokonce rozvoje, a to především v obcích, které jsou svou polohou či počtem obyvatel ve stávajícím státním systému znevýhodněny.¹²

Vzdělávat dítě doma je rozhodnutí, které mimo jiné ovlivňují i finanční možnosti rodiny. Typická česká škola tradičně hradí většinu vybavení nutného pro výuku (učebnice, pomůcky pro laboratorní pokusy, mikroskopy, počítače, software, cvičební nářadí, vybavení dílen a další) z peněz daňových poplatníků. Vedle učebního vybavení poskytuje škola žákům i jiné výhody, jako jsou například sponzorované obědy či mimoškolní aktivity za výhodnou cenu. Školský zákon nestanovuje, kolik a které z těchto aktivit mají být poskytovány i domškolákům. Zatímco učebnice a konzultace bývají pravidlem, ostatní možnosti jsou značně různé, ať už z důvodů nabídky školy či její lokality vzhledem k bydlišti rodin s domácím vzděláváním (např. pokud je škola daleko, nejsou sponzorované obědy či mimoškolní aktivity domškoláky využívány, není možná dlouhodobá zápůjčka např. laboratorních pomůcek atd.). Domácí vzdělávání je individuální volba konkrétních rodin. Systém neposkytuje kompenzaci za nevyužití zdroje v kmenové škole. To znamená, že náklady na vzdělání nese ve zvýšené míře samotná rodina, potažmo její hlavní živitel/ka. To proto, že většina rodin s domácím vzděláváním volí možnost jednoho klíčového vzdělavatele, který je s dětmi na plný úvazek doma a věnuje se výuce, zatímco druhý rodič přebírá většinu finanční zodpovědnosti za svou rodinu. Tento fakt výrazně omezuje možnosti individuálního vzdělávání pro nízkopříjmové rodiny či rodiny samoživitelů. „*My si můžeme dovolit domácí školu, protože nás manžel živí a taky proto, že jsme se vědomě rozhodli pro skromnost. Třeba nakupujeme oblečení v secondhandu, snažíme si vypěstovat si některé potraviny doma, zavařujeme na zimu ovoce. Mimoškolní aktivity jsou dost drahé. Máme čtyři děti, tak jsme jim to museli zredukovat –*

¹² Příkladem toho je ZŠ Březová – viz <http://www.zsbrezova.eu/index.php/o-nas/napsali-o-nas/474-skola-pro-cely-svet>, /cit. 15.9.2015/

maximálně dva kroužky na jednoho. Na víc nemáme“ (Mirka). V tomto ohledu se domácí vzdělávání vrací ke svým exkluzivním kořenům zcela zřetelně, neboť je finančně nákladné a vyžaduje finanční i pracovní oběti či přenastavení hodnot všech členů rodiny stejnou měrou, jako i kdysi.

5) Vyjádření pedagogicko-psychologické poradny

Pro rodiny, které prošly přihlašovací sítí domácího vzdělávání až sem, vyvstává poslední – většinou nejproblematičtější – bod celého procesu. K žádosti je potřeba doložit vyjádření pedagogicko-psychologické poradny. Tato instituce má řadu kompetencí, mimo jiné pracuje s dětmi, které jsou jakýmkoliv způsobem jiné – ať už se jedná o jejich mentální, fyzické, sociální či jiné odlišnosti. Odlišnost je zjišťována pomocí různých testů, které následně třídí děti do zavedených kategorií. O testování dítěte může požádat rodič, ale může je doporučit (a v některých případech i vyžadovat) i škola. Nejčastěji zde bývají testovány děti s výchovnými a vzdělávacími problémy. Na základě přidělené diagnózy jsou posléze v souladu se stávajícím školským zákonem integrovány do většinového vzdělávacího systému prostřednictvím různých úlev a podpor (např. prodloužený čas na testy, úlevy v kurikulu apod.) (McDonald & Lopes 2014; Bartoňová & Vítková 2013).

„Přišli jsme tam (do pedagogicko-psychologické poradny – poznámka IK) a paní, která nás měla na starosti nám rovnou řekla, že nám pozitivní vyjádření dát nechce, protože si myslí, že domácí vzdělávání ochuzuje děti o kamarády z řad vrstevníků. Ptala se nás, proč to Honzovi chceme udělat, když není nijak postižený, proč ho nechceme dát mezi děti. Možná by jí to tak nevadilo, kdyby měl třeba nějaké poruchy učení, nebo nějakou nemoc. Chtěla jsem hned odejít, ale ona se nás začala vyptávat na důvody pro domácí vzdělávání a proč nejsme spokojeni v naší stávající škole. Trvalo to docela dlouho, připadala jsem si jako v televizní debatě s Jilkovou. Ale nakonec nám to vyjádření stejně nedala. Tak jsme šli jinam – napsala jsem do poradny, kterou vede pan Alvin. O něm jsem se dozvěděla z webu Svoboda učení. Poslal nám vyjádření poštou, stačilo zodpovědět mailem na jeho dotazy a bylo to. Je známý tím, že věří v domácí vzdělávání. Byla to úleva“ (Eliška). Podobné reakce poradenských center zaznamenala celá řada rodičů domškoláků, za všechny zkušenost Daniely: „Ředitel nám řekl: vy máte úplně zdravé děcko, vám já to doporučení nedám. Nemyslím si, že takové vyčleňování je pro děti dobré.“ Tento názor rezonuje s dikcí bývalého politického režimu, ukotveném v univerzalismu, kde myšlenka inkluze či exkluze dítěte ve vzdělávacím systému byla výlučně postavená na jeho duševním či fyzickém zdraví. Zatímco zdravé děti neměly na výběr být vzdělávány jinde než ve státní škole pod dozorem státem vzdělaných pedagogů, jistá forma domácího vzdělávání byla přípustná pro děti s mentálními poruchami či fyzickým handicapem. Ty byly totiž považovány za občany, jejichž hodnota nebyla pro režim a stát zásadní a důležitá, proto ani jejich výchova a vzdělání nebyly tak striktně pod státní supervizí.¹³ Snad z důvodů vlivu ideologie minulosti tak zůstává domácí vzdělávání pro některé (většinou věkově starší) úředníky a administrátory symbolem exkluze, jakási nechtěná praxe, která by měla být odstraněna skrze nástroje, které jim v jejich pozicích propůjčil stát. Na filozofické rovině se tak zde rodiny domácích vzdělavatelů potýkají s velmi silným oponentem, jehož rolí je tradičně jak definice, tak ale i diagnóza odlišnosti. Paradoxem zůstává, že zatímco školský zákon nestanoví, že vyjádření pedagogicko-psychologické poradny musí být pro domácí vzdělávání příznivé (je

¹³ Jako příklad přístupu komunistického režimu k handicapovaným dětem můžeme uvést následující úryvek: „dětem s poruchami sluchu se nedostává impulzů, které následně rozvíjí jazyk... a jiné vyšší principy, jako například zápal pro práci a lásku ke kolektivu soudruhů a socialistické společnosti“ In *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, **Svazek 2**, Czech Socialist Republic (Czechoslovakia). Ministerstvo školství, Slovak Socialist Republic (Czechoslovakia). Ministerstvo školstva SPN, 1970, str. 59

potřeba doložit pouze 'vyjádření pedagogicko-psychologické poradny'), v praxi je negativní vyjádření často důvodem pro zamítnutí žádosti vedením školy.

Shrnutí

Předchozí odstavce této kapitoly představily pět kroků, které pro rodiče, usilující o formalizaci domácího vzdělávání, znamenají výzvu, se kterou je třeba si (mnohdy kreativním způsobem) poradit. Její úspěšné zvládnutí vyžaduje dle mého názoru značnou míru společenského, kulturního i ekonomického kapitálu, tj. schopností a zdrojů, kterými disponují především lidé vzdělaní, vynalézaví, nápadití a movití. Podmínky pro domácí vzdělávání, ačkoliv rovné pro všechny, umožní pouze některým rodinám jít touto cestou. Tím vzniká exkluzivní paradox: zatímco zákon vznikl z důvodů inkluze doma vzdělávaných žáků do většinového systému, jeho podmínky z něj vylučují značnou část populace a vytváří exkluzivní skupinu domácích vzdělavatelů. Navíc je během selektivního procesu posilován dualismus dvou exkluzivních skupin, tj. my vs. oni, kdy rodiče-žadatelé pomyslně stojí proti univerzálnímu pojetí školy, ztělesněnému ve vedení a pracovnících speciálních pedagogických zařízení.

Školský zákon sám o sobě nezavdává právo na domácí vzdělávání. Nestačí pouze dodat všechny potřebné dokumenty, které zákon požaduje a které byly popsány výše. Rozhodnutí o ne/povolení připadá výlučně vedení kmenové školy. Objektívni evidence a materiály představují jakousi masku nebo obranný štít pro subjektivní rozhodnutí ředitele/ředitelky. Vzhledem k tomu, že ne každé vedení každé školy je filozofii domácího vzdělávání nakloněno, školský zákon stanoví situaci *de jure*, nikoliv *de facto*. Namísto aby každá základní škola vzdělávala domácí školáky, vznikají školy na domácí školáky specializované, kolem nichž se tito následně soustřeďují. Rodiče domácích školáků opakovaně zdůrazňují, jak důležité je vybrat vhodnou základní školu, aby vzdělávání dětí probíhalo formou, která nebude zátěží a frustrací. To platí především pro domácí vzdělávání na druhém stupni, které je v zákoně ukotveno teprve od roku 2016. Vzhledem k tomu, že téměř dekádu před tímto uzákoněním již bylo možné vzdělávat se individuálně na druhém stupni na tzv. pilotních základních školách, získaly tyto v průběhu experimentu cenné zkušenosti, které je předurčují k vedení vzdělávacího trhu i po rozšíření možnosti domácího vzdělání na druhém stupni na všechny školy. Zkušenosti z mého výzkumu naznačují, že většina těchto původně 'pilotních' škol vybudovala svou identitu nikoliv na odlišnosti, dozoru a kontrole nad domácím vzděláváním, ale na spolupráci a inkluzi s rodinami domškoláků. Ta je typická tím, že nediktuje, co se nesmí. Nehledá důvody, proč něco nejde, ale způsoby, jak odlišnost pojmout do sebe a umožnit její využití třeba i jiným – například v klasickém systému vzdělávaným – žákům. Příkladem toho může být např. e-learning či skypové vyučování ZŠ v Březové.¹⁴ Alespoň okrajově tak mohou být (byť jen vybrané) metody domácího vzdělávání otevřeny skutečně pro všechny děti.

¹⁴ www.zsbrezova.eu