

Kašparová, Irena; Láníková, Marie

Centralizovat, nebo rozvolnit? : analýza diskuse o individuálním vzdělávání na půdě Poslanecké sněmovny ČR optikou teorie modernity Petera Wagnera

Studia paedagogica. 2016, vol. 21, iss. 3, pp. [41]-61

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135917>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

CENTRALIZOVAT, NEBO ROZVOLNIT? ANALÝZA DISKUSE O INDIVIDUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA PŮDĚ POSLANECKÉ SNĚMOVNY ČR OPTIKOU TEORIE MODERNITY PETERA WAGNERA

TO CENTRALIZE OR TO DISSOLVE? AN ANALYSIS OF HOME SCHOOLING DISCUSSIONS IN THE CZECH CHAMBER OF DEPUTIES THROUGH THE LENS OF PETER WAGNER'S MODERNITY THEORY

IRENA KAŠPAROVÁ, MARIE LÁNÍKOVÁ

Abstrakt

Článek přináší diskurzivní analýzu poslanecké diskuse na téma individuálního vzdělávání, která probíhala v letech 2014 a 2015 a předcházela následnému zavržení legalizace této formy vzdělávání na druhém stupni ZŠ v roce 2015. Autorky zkoumají argumenty poslanců pro a proti této alternativě, kontextualizují je v současně sociálně-vědní literatuře na téma individuálního vzdělávání a post-socialismu a aplikují na ni teorii modernity Petera Wagnera. Dochází k závěru, že jádrem poslaneckého sporu a následného nepřijetí individuálního vzdělávání jako rovnocenného vzdělávacího přístupu není obsah či kvalita kurikula, ale moc a kontrola, která je skrze vzdělávání uplatňována. Rozhodující roli při této politické disputaci nehrají politici zastávající stanovisko pro ani proti, ale ti, kteří stojí v samém středu, zastávající stanovisko ano-ale. Zdůrazněním subjektivně vnímaných nedostatků stávajícího zákonného nastavení individuálního vzdělávání se zbavují politické odpovědnosti a nutnosti rozhodnout a posílají téma individuálního vzdělávání zpět do diskuse odborné.

Klíčová slova

individuální vzdělávání, organizovaná modernita, moc, Poslanecká sněmovna

Abstract

This paper offers a discursive analysis of a political discussion of home schooling which was held in 2014 and 2015 in the Czech Chamber of Deputies and which preceded the 2015 decision against the legalization of home schooling at the lower secondary school level. The authors examine the arguments for and against this alternative, contextualize it within current social science literature about home schooling in the Czech Republic and post-socialist theories, and apply the theory of modernity of Peter Wagner. They conclude that at the heart of the dispute is not a question of the quality of the curricula or the method of teaching but rather a question of the power and control that is exercised throughout the education system. Those who have the decisive voice in this political debate are neither those supporting home schooling nor those against it but those holding the in-between position. By underlining subjectively identified deficiencies of current home schooling law, they are foregoing the political responsibility and the necessity to make a decision and are returning the home schooling debate back to the scholars and experts.

Keywords

home schooling, organized modernity, power, Chamber of Deputies

Úvod

V průběhu minulého roku bylo možno v médiích sledovat poměrně intenzivní diskusi o legalizaci individuálního/domácího vzdělávání v ČR, do které se vedle odborné veřejnosti a laiků zapojili i politici. Právě jim se totiž již poněkolkáté 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. Cílem našeho bádání bylo provést diskurzivní analýzu poslanecké diskuse, 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 individuálního vzdělávání. Výchozím bodem pro naši analýzu zůstává fakt, 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. Teoreticky rámujeme argumenty pojetím modernity Wagnera (1994), jehož široká definice ponechává dostatečný prostor pro inkorporaci neoliberalních teorií (Birch & Mykhnenko, 2010; Makovicky, 2014) i teorií post-socialismu (Holý, 2001; Verdery, 1996). Analyzovaná primární data však neposkytují dostatečné vysvětlení příčin zvolených postojů a argumentací jednotlivých poslanců, a cílem tohoto textu proto není politická ani politologická kontextualizace zvolené diskuse. Namísto toho sleduje článek odlišné způsoby přímého či přeneseného využívání odborných pedagogických

argumentů pro podporu stranických zájmů, čímž poukazuje na reálné způsoby užití vědy v politice. Konstatujeme, že 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.

Diskuse o individuálním vzdělávání v ČR a o jeho praktickém rozuzlení ve stávajících změnách

Individuální vzdělávání (dále jen IV), někdy též neúplně označované jako domácí vzdělávání, představuje jiný způsob plnění školní docházky dítěte. Je upraveno školským zákonem (*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561 z r. 2004*) v § 40 a 41. Jeho podstata spočívá v možnosti zvolit pro dítě individuální formu výuky, kterou řídí jeho rodiče či jiní k tomu určení vzdělavatelé. Rodiny tuto formu vzdělávání volí nejčastěji ze zdravotních důvodů dítěte, kvůli specifickým zájmům či talentům dítěte či kvůli odlišným ideovým důrazům, které nejsou dle nich v běžném školství naplňovány – od náboženství, přes ekologii až ke kulturnímu kreativismu (Kašparová, 2015; Kostecká, 2014a). O vhodnosti legalizace této formy vzdělávání jsou vedeny četné spory nejen v ČR, ale i v zahraničí a řada evropských zemí tuto formu vzdělávání neumožňuje vůbec (Kostecká, 2014b; Mertin, 2003; Štech, 2003). V celosvětovém měřítku se k této formě vzdělávání politicky nejvstřícněji staví vybrané státy USA, jakkoliv celoplošně není ani zde situace jednoznačná (Murphy, 2012).

Prakticky je IV řízeno kmenovou školou, do které je žák zapsán. Škola má za povinnost minimálně dvakrát ročně provést přezkoušení žáka v návaznosti na svůj vzdělávací plán, ohodnotit jeho znalosti standardní formou pololetního a ročníkového vysvědčení a vypracovat vlastní posudek a zprávu, která je součástí žákova portfolia pro případnou kontrolu ze strany školní inspekce či ministerstva. IV v české praxi tedy velmi často představuje předávání standardizovaného kurikula kmenové školy individuální formou v domácím prostředí. Jen výjimečně je volba učiva a vzdělávacích aktivit ponechána plně na dítěti samotném, což znamená, že rodina praktikuje tzv. *unschooling* (Kašparová, 2012).

IV coby uzákoněná forma jiného plnění školní docházky je v současné době možná pouze na prvním stupni základní školy a předcházela mu zákonem neupravená aktivita několika málo rodin, které se o IV zajímaly a jež v roce 1997 založily Společnost přátel domácího vzdělávání (Kostecká, 2003; Marvánová, 2001). Na základě jejich opakovaných žádostí objednalo ve školním roce 1998/1999 ministerstvo školství pokusné ověřování jiné formy plnění školní docházky. To trvalo do roku 2004, kdy byl schválen nový

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561, který v sobě obsahuje možnost jiné formy plnění povinné školní docházky. Skrze něj byla dosavadní praxe doma vzdělávajících rodin dětí na prvním stupni ZŠ inkorporována do českého právního řádu (Bačovská, 2011; Kostelecká, 2014b; Skoupá, 2012).

Odlišná situace přetrvává na druhém stupni základní školy. I zde probíhá pokusné ověřování jiné formy plnění školní docházky, a to od května 2007.¹ Žáci a jejich rodiny, kteří mají o tuto formu vzdělávání zájem, se na delegovaných školách mohou této formy vzdělávání účastnit po splnění identických podmínek jako na prvním stupni.² Ambivalentní ukotvení takového vzdělávání (tj. forma experimentu) není však žádným způsobem právně zaručeno, z čehož vyplývá i řada nejistot, včetně krajní možnosti jeho zrušení. I z těchto důvodů volají domácí vzdělavatelé a jejich sympatizanti po stejné formě legalizace, jaké se mu dostalo na prvním stupni. Navzdory pozitivnímu hodnocení ze strany účastníků se subjektů³ však toho zatím nebylo dosaženo a forma pokusného ověřování je měnicími se ministry školství pouze prodlužována a trvá již devátým rokem.

I když autoři poukazují na výskyt domácího vzdělávání v předválečné vzdělávací praxi v ČR (Kostelecká, 2003), polistopadový proces legalizace IV na prvním stupni nebyl přímočarý. Překážkou rychlejšího průběhu byla především nečinnost a absence hlubšího zájmu ministerstva školství o tuto alternativu, kterou demokratická euforie po pádu totalitního režimu pomohla vzkřísit k opětovnému životu (Skoupá, 2012). S přibývajícými lety experimentu 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). Co však nebylo veřejně zpochybnováno, bylo ideologické ukotvení IV, postavené v porevoluční demokratické době na principu slyšení všech menšinových hlasů, které komunistický režim přehlížel či utiskoval, ať již se jednalo o politické, národnostní či náboženské skupiny (Holý, 2001). Prostřednictvím IV získali

¹ 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.

² S tím rozdílem, že rodič/vzdělavatel musí předložit osvědčení o úspěšném absolvování vysokoškolského studia, minimálně na úrovni bakaláře.

³ Viz např. Pastorová, M., Altmanová, J., & Koubek, P. (2012). *Srovnávací analýza: Domácí (individuální) vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z www.nuv.cz/file/93.

rodiče předcházejícím režimem upírané právo spolurozhodovat o formě předávání vědomostí a hodnot svým dětem, čímž nová vládnoucí garnitura vyjádřila svou vůli odstříhnout se od praktik předrevoluční (1989) organizace společnosti a státu (tamtéž).

Od inkorporace IV na prvním stupni ZŠ do právního řádu ČR uběhlo více než deset let a navzdory této zavedené praxi můžeme sledovat, že stávající diskuse ohledně legalizace IV na druhém stupni ZŠ je značně odlišná. Z toho plyne jasná otázka po příčině. V následující části proto předkládáme teoretické zamyšlení nad principem modernity, neoliberalismu a multikulturalismu ve vzdělání, což představuje induktivní teoretický výstup našeho bádání a zároveň organizující prvek politické diskuse, týkající se všech individuálních forem vzdělávání v současné politické aréně ČR.

Modernita, postsocialismus a vzdělávání

Historie modernity je charakteristická rozporuplností, která spočívá v koexistenci a vzájemné tenzi dvou diskurzů: diskurzu svobody a diskurzu disciplíny. Moderní stav společnosti se má dle teoretiků modernity vyznačovat svobodou a demokracií, která vyvazuje jednotlivce z původních omezení, restrikcí a pověr a je střežena institucemi, jako je například demokratické politické zřízení. Jako protiváha k obrazu svobody se však vynořuje právě ona disciplinace těmito moderními institucemi, které mohou fungovat jako nový či jiný nástroj omezování jednání jednotlivců (Birch & Mykhnenko, 2010; Makovicky, 2014; Nosál, 2004; Wagner, 1994).

Pro uvedení do kontextu modernity volíme široké pojetí Petera Wagnera (1994), podle kterého je možné chápat modernitu ve třech stádiích, z nichž první, tzv. restriktivní modernita je typická pro konec osmnáctého století a první tři čtvrtiny století devatenáctého, kdy si vrchnost začala uvědomovat potenciál společenské změny, zatímco většinu obyvatelstva v té době tvořily nerovnoprávné masy. Tato fáze popisuje dobu časově vzdálenou a pro náš výzkum, na rozdíl od dalších dvou fází, není určující. Následuje organizovaná modernita, kterou Wagner rámuje lety 1890–1960. Ta představuje období konvencionalizace velkého množství sociálních praktik a jejich institucionalizace státním aparátem, ať již v podání socialismu či kapitalismu. Přestože obě státní zřízení charakterizovaly stejné principy jako konvencionalizace, homogenizace a standardizace, v každém z nich byly dovedené do jiného (v socialismu mnohem radikálnějšího) stupně. Socialistická strana (a s ní spojené masové organizace) se stala organizátorem autoritativních praktik. Veškerá organizace sociálních vztahů měla být vždy v ideálním případě řízena *shora*. Docházelo k potírání hranic mezi soukromou a veřejnou sférou a stát si nárokoval řízení jich obou (Holý, 2001; Wagner, 1994).

Pokud výstavbu organizované modernity analyzuje Wagner v termínech konvencionalizace sociálních praktik s vytvářením jasných hranic, pak její konec a současně i zhroucení socialismu představuje nástup rozšířené liberální modernity. Ta je charakteristická erozí oněch hranic a procesy de-konvencionalizace a de-institucionalizace. Nejedná se však o úplné odmítnutí předchozích hodnot a norem, ale spíše o umenšování jejich vlivu, jehož míra je předmětem přetrvávající diskuse a vyjednávání 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 (Birch & Mykhnenko, 2010; Makovicky, 2014). V liberální modernitě se tak do popředí dostává myšlenka omezených zásahů státu a zároveň aktivní individuální společenské sebe-organizace. Vyvstávají požadavky ve jménu plurality a diverzity a stát, který ztrácí svoji pozici hlavního lídra, deleguje některé své funkce na soukromé subjekty. Celý vztah mezi soukromou a veřejnou sférou se tak dává do pohybu (Birch & Mykhnenko, 2010; Hann, 2002; Holý, 2001; Makovicky, 2014; Verdery, 1996; Wagner, 1994). Navzdory posilujícím pravomocím soukromé sféry však i nyní zůstává stát dozorujícím elementem, který život jednotlivců a společnosti řídí.

V českém kontextu zpracoval společenskou transformaci z organizované do rozšířené liberální modernity antropolog Ladislav Holý (2001). Jako nejvýraznější proměnu mezi těmito dobami uvádí znovuobnovení občanského sektoru a s ním spojenou aktivizaci společnosti. Ta je však dle Holého stále velmi slabá. Organizovaná modernita českého socialismu, postavená na představě nemožné změny a z ní vyplývající veřejné nečinnosti, pošramotila schopnost občanského aktivismu a možnost představit si změnu, která s ním souvisí a z něj plyne. Z toho vychází i oblíbená praxe odkazování na slavnou českou (historickou) minulost národa, zatímco schopnost vlastního přičinění při proměnách současné společnosti je spíše upozadována (Holý, 2001).

Přesto (nebo právě proto) se po pádu komunismu v postkomunistických zemích, v Česku nevyjímaje, znovu zrodil občanský sektor, který působí jako průsečík veřejných aktivit a soukromých zájmů každého jednotlivce, jehož hlas tím (alespoň teoreticky) může být slyšen a záměry realizovány. Jako takový představuje občanský sektor místo setkávání veřejného a soukromého, skrze které jsou vyjednávány změny a proměny stávajícího nastavení politického i společenského řádu. V souvislosti s IV můžeme tento jev sledovat velmi ostře. Zatímco v dobách komunistického režimu stálo IV mimo zákon, sametová revoluce přinesla výraznou změnu. Praxe několika málo rodin, jejichž původní motivací bylo předávání odlišných (většinou s křesťanstvím souvisejících) hodnot, než jaké nabízel většinový vzdělávací systém, byla řadu let neformálně tolerována (Kostecká, 2003), než v roce 1997 vyústila v usta-

vení statusu pokusného ověřování a zároveň ve formování Společnosti přátel domácí školy, coby občanské platformy a politického partnera pro vyjednávání změny.

Proměna statusu IV 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 a okrajově i v souvislosti se vzděláním se modernitou v českém kontextu zabýval Igor Nosál (2004). Na příkladech diskurzivní reprezentace ohrožených a opuštěných dětí a s tím souvisejících diskusí o různých formách nutné institucionalizované péče o ně ukazuje, jak představy o konceptu dětství a dítěte v postsocialistické společnosti tkví ve dvou vzájemně soupeřících veřejných diskurzích. Těmi jsou diskurz dohledu a diskurz osvobození. Diskurz dohledu podle Nosála nahlíží dítě jako objekt převážně technické, medicínské péče, který je třeba vychovávat v rámci státem kontrolovaného systému. Ten dítěti poskytuje ideální podmínky pro vývoj (hygienické podmínky, nutričně vyváženou stravu, vhodné materiální vybavení). Oproti tomu diskurz osvobození vytváří představu individuálního dítěte jakožto subjektu s vlastními emocionálními a sociálními potřebami a zdůrazňuje sociální a emocionální vztahy a vazby coby konstituenty dobré péče, spíše než materiální a hygienickou vybavenost prostředí (Nosál, 2004). Tento diskurz podle Nosála (tamtéž) klade důraz na intimitu a rodinu a vede k rozkladu státního dohledu nad dětmi ve formě, v jaké jej prakticovala organizovaná modernita.

Vzhledem k tomu, že se historická cesta socialismu úzce prolíná s organizovanou modernitou, můžeme očekávat, že se bude polistopadové politické zřízení v ČR vůči ní vymezovat, což však nutně neznamená okamžité či úplné odmítnutí myšlenek, které ji konstituovaly (srov. Birch & Mykhnenko, 2010; Makovicky, 2014). Jak upozorňuje Nosál: „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, s. 172). Analýza debaty o IV představovaná v tomto textu poukazuje na postsocialistický vývoj české politiky, která je jaksi rozkročena mezi výše uvedenými dvěma mody modernity. Nejedná se přitom o žádný pevný postoj, ale spíše o lavírování a dynamické přenášení váhy, závislé na stávajících společenských proměnách či zpochybňovaných výsledcích post-transformační neoliberální a multikulturní politiky (srov. Birch & Mykhnenko, 2010; Makovicky, 2014). V následující pasáži předkládáme diskurzivní analýzu politické rozpravy poslanecké sněmovny ČR, která poukazuje na to, jak se různá pojetí modernity jednotlivých zákonodárců projektují do diskuse o IV za použití a podpory (často totožných) odborných vědeckých argumentů.

Metodologie výzkumu

Předkládaná stať je výsledkem diskurzivní analýzy těsnopiseckých zpráv ze zasedání Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR, které jsou veřejně přístupné skrze jeho digitální knihovnu.⁴ Konkrétně jde o sněmovní těsnopisecké zprávy z projednávání vládního návrhu zákona, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (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 proslovů týkající se uzákonění individuálního vzdělávání na druhém stupni ZŠ. Metoda diskurzivní analýzy staví na přesvědčení, že diskurz (různé formy veřejné promluvy a proudění informací) ovlivňuje struktury společnosti na úrovni sociálních situací, sociálních institucí a společnosti jako celku. Jako takový je jimi konstituován a zároveň se na jejich konstituci podílí (Fairclough, 1989). Analýza politické rozpravy je zajímavá především z toho důvodu, že rozkrývá převažující stanoviska reprezentantů dané společnosti, kteří diskurz nejenže konstituují, ale zároveň ve formě zákonů a práva mocensky vyhodnocují (Foucault, 2003).

V souladu s pravidly diskurzivní analýzy (Fairclough, 1989) byla v počátcích položena nikoliv teorie k otestování, ale výzkumná otázka, a to: *Jak byla na půdě poslanecké sněmovny diskutována legalizace individuálního vzdělávání na druhém stupni základních škol?* První fáze analýzy představovala rozřídění dat na argumenty pro a argumenty proti, nicméně to se ukázalo jako nedostatečné, neboť velká část dat nezapadala ani do jedné skupiny a zůstávala nezařazena v meziprostoru. Pro jejich zpracování byla tedy následně vytvořena třetí skupina, nazvaná *pro, ale*. Extrahovaná argumentace byla následně kódována podle opakujících se témat deskriptivními pojmy *degradace učitelského povolání, efektivita, přijímání odlišnosti, kolektiv, kvalita a místo vzdělávání, rovný přístup ke vzdělání, socializace, sociální izolace a vyčleňování, vztah občan vs. stát*. Tyto pojmy se postupně měnily v kódy analytické a induktivně naplnily Wagnerovy teorie *organizované a rozšířené liberální modernity*. Zatímco v úvodní kapitole představené teorie postsocialismu a domácího vzdělávání představují především situační a historizující kontext diskutovaného tématu, teorie organizované a rozšířené liberální modernity nabízí širší významový či filozofický kontext dané rozpravy.

⁴ Společná česko-slovenská digitální parlamentní knihovna: Dokumenty českého a slovenského parlamentu. (2013). Dostupné 11. října 2016 z <http://www.psp.cz/eknih/index.htm>.

Projektování modernity do argumentů proti individuálnímu vzdělávání

Integrace a důraz na kolektivní/třídní vzdělávání aneb IV jako vyčleňování

První a nejvíce do popředí vystupující argument proti individuálnímu vzdělávání spočívá v důrazu na integraci všech dětí do standardizovaného školního vzdělávacího systému, stejně jako vyzdvihování nezbytnosti zapojení dítěte do třídního kolektivu. Při této argumentaci jsou v souvislosti s IV nejvíce skloňovány pojmy jako *sociální izolace, vyloučení, vyčleňování, dítě ve skleníku, nedostatečná socializace*. Všechny tyto pojmy odkazují k tzv. vyčleňování dítěte ze školní docházky a tím pádem z třídního kolektivu, který je prezentován jako nenahraditelný a životně důležitý pro dítě.

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 individuálního 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 navrhuji možnost a rozšíření vyčleňování žáků ze školního prostředí do domácí výuky jen proto, 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 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 (IV) 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 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).

V duchu organizované modernity je kladen důraz na kolektiv, na standardizované a institucionalizované školní vzdělávání zajišťované státem. Odborná literatura v této souvislosti připisuje škole roli ochránce kultury dané společností a zároveň jediné 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, s. 5). Socializace poskytovaná rodinou dítěte je považována zastánci této rétoriky za nedostatečnou, protože představuje formu kulturní selektivity a 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 je prezentována jako umělé prostředí, chránící jedince od okolního, 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 vyloženě škodlivé prostředí pro vývoj dítěte: někdejší ministr školství Marcel Chládek označil IV za líheň extremismu (Feřtek, 2015). 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 – srov. 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 představy a zájmy dítěte, ale především dozorující instituce – totiž státu (James & James, 2004; Munroe & Gauvain, 2010).

Hlavní zodpovědnost za výchovu dítěte podle odpůrců IV spočívá na bedrech státu, v jehož zájmu je, bez ohledu na ideologické přesvědčení jeho vůdců, zaručit předání standardizovaných znalostí a dovedností všem svým občanům, přičemž standardizovaná školní docházka představuje ideální formu transmise (Štech, 2003; 2007). V duchu Nosálovy (2004) teorie o disciplinačním diskurzu, typickém pro organizovanou modernitu, můžeme sledovat důraz na nezbytnost kolektivního výcviku dětí v instituci školy. Paradoxem zůstává, že političtí odpůrci IV, 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 IV týká. I zde je kladen důraz na homogenitu a standardizaci. Žáci s postižením jsou zde bráni jako rukojmí, kdy změna systému, umožňující jejich integraci, zároveň znamená, že nebudou existovat výjimky v podobě IV. Zdůrazňovány nejsou důvody pro integraci, ale její výsledná, homogenní podoba.

Zastánci argumentace proti IV, a to jak na rovině odborné, tak i na rovině politické, nahlízejí a prezentují tuto formu vzdělávání v opozici ke standardnímu školství. Argumentují, že zatímco IV předává v jejich vidění nestandardní a náhodně/individuálně volené vědomosti a kulturu v osobním rodinném prostředí, většinové školství je řízeno státem a odbornými učiteli a předává standardizované penzum vědomostí formou odosobněné autority. Samotný zákon, praxe i odborná literatura však dokládá opak. Skrze instituce státem delegovaných škol zůstává i ve stávajícím nastavení individuálního vzdělávání stát výsostným tvůrcem i revizorem obsahu i formy předávaných vědomostí (Kašparová, 2015).

*Rovný přístup ke vzdělání, otázka kvality, expertní systémy
a degradace povolání učitele*

Druhým výrazným argumentem proti IV je nedostatečné zajištění rovnosti. Odpůrci IV odůvodňují své stanovisko na základě principu rovného přístupu ke vzdělání. Jak bude ukázáno později, stejné pozadí používají i propagátoři IV. Pro každou skupinu má však rovnost odlišný význam. Pro odpůrce IV předznamenává rovnost homogenitu, což opět rezonuje ve Wagnerově pojetí organizované modernity. 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 na místo inkluze, typická pro organizovanou modernitu.

Návrhem (uzákonit IV 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 lidé, kteří pro tento předmět nebo ten který předmět mají svoji aprobaci (poslankyně Marta Semelová, 2. čtení).

Státem garantovaný učitel je prezentován jako zcela nenahraditelný a současně je vidina vzdělávání dítěte rodičem některými poslankyněmi a poslanci odmítána jako *degradace učitelského povolání*. Nezbytnost institucionalizovaného školního vzdělávání je zde legitimizována odkazem na nezbytné expertní vědění (Nosál, 2004). Rodiče nejsou dostatečně kompetentní k tomu, aby byli

schopni dítě vše naučit bez pomoci učitelů a tento systém tak má snižovat kvalitu vzdělávání. Expertní forma vzdělání (pedagogická aprobace) je zdůrazněna oproti státem určenému obecnému vzdělání.⁵

Překvapuje mě, že právě ti poslanci a poslankyně, již prosazovali bezpodmínečně patričnou kvalifikaci na všech školách bez výjimek, dnes se stejnou vehemencí prosazují vzdělávání žáků rodiči, kteří tyto požadavky na kvalifikaci a aprobovanost nesplňují. Návrhem 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 patričného vzdělání, či kvalifikovaní lidé, kteří pro tento předmět nebo ten který předmět mají svoji aprobaci (poslankyně Marta Semelová, 2. čtení).

Homogenní standardizované prostředí garantuje pro odpůrce IV potřebné hmotné vybavení, považované za nezbytné pro nabytí konkrétních znalostí. Názor je legitimizován a podpořen úspěchem tohoto 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 IV ochuzuje dítě o důležité vzdělávací podněty, čímž vytváří nerovnost v jeho přístupu ke vzdělání. Úkolem politické reprezentace je ochránit práva dítěte na rovné vstupy do života, poskytované standardním vzdělávacím systémem. Vzhledem k tomu, že tento je řízen expertními systémy (odborně školenými vzdělavateli) a ve standardizovaném prostředí, je prezentován politiky jako jediný objektivní a zároveň referenční systém.

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 domácím 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).

⁵ Podle stávajícího zákona musí domácí vzdělavatelé disponovat minimálně ukončeným středním vzděláním s maturitou (pro vzdělávání dětí na prvním stupni ZŠ) nebo bakalářským titulem (pro vzdělávání dětí na druhém stupni ZŠ).

Poslanec Kořenek nezpochybňuje použitou citací dopisu kvality ani metody standardního vzdělávání; nepátrá a nezjišťuje, proč byla daná žačka záškolačkou ani proč propadala. Zpochybněno je zde IV, které z této nedostatečně školačky udělalo školačku průměrnou a ještě jí poskytlo volný čas – tj. dokázalo to, co se standardnímu procesu nepodařilo, což je z principu organizované modernity neakceptovatelné, a proto nemožné. Setká-li se stoupenec organizované modernity s takovým příkladem, vypořádává se s ním nejčastěji způsobem zesměšnění či zpochybnění (Wagner, 1994). Prezentace prostoru školy jako jediného vhodného pro vzdělávání představuje důraz na konvenčnost a standardizaci vzdělávání, který je vlastní organizované modernitě. Materiální vybavenost a standardizované expertní vědění učitelů je prezentováno jako podmínka a zároveň garance kvality a možnosti nabývání rovnosti ve vzdělání a následné efektivní participace ve většinové kultuře.

Výše uvedené úryvky poslaneckých vystoupení představily argumenty PROTI legalizaci individuálního vzdělávání, které na půdě Parlamentu ČR v době projednávání tohoto zákona zazněly. Nejčastější projevy nesouhlasu zdůrazňovaly význam celospolečenské integrace, realizovatelné skrze masové/kolektivní formy vzdělávání. IV stojí vůči tomuto přesvědčení v opozici a bylo zde představováno diskutéry jako vyčleňování. Často byl kladen důraz na kvalitu vzdělávání, kdy obecně předpokládaná pravda souzní s myšlenkou, že pouze vyškolený personál, nikoliv rodič, je schopen kvalitu vzdělání nabídnout. S tím souvisí proklamovaná obava o degradaci povolání učitele. Zvýznamňován byl rovněž rovný přístup ke vzdělávání, jehož nevysloveným opakem je egalitářský přístup IV. Nad všemi těmito argumenty stojí a vzájemně se prolíná spor o vztah mezi občanem a státem, dozorem a svobodou, přesněji spor o hranice soukromé a veřejné sféry, který bude detailně rozebrán v následující kapitole. Souhrnně pak můžeme konstatovat, že argumenty proti legalizaci IV souzní s ideologií organizované modernity, jak ji nahlíží a vykresluje Wagner (1994), a s diskurzem dohledu, o kterém hovoří Nosál (2004). Není bez zajímavosti, že přestože existují v českém odborném pedagogickém i psychologickém diskurzu argumenty na podporu této argumentační linie (Štech, 2003; 2007; Kašćák, 2006), nebyly politiky v diskusích užity.

Projektování modernity do argumentů pro individuální vzdělávání

Vývoj přístupu k základnímu vzdělávání v naší historii prošel od práva na vzdělání, přes povinnost se vzdělávat, k v současnosti částí politické scény propagované *povinnosti projít určitým vzdělávacím procesem*, a to bez ohledu na to, kolik se toho dítě naučí. 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. V 21. století se tomuto způsobu bránit je skutečně tmářství (poslankyně Anna Putnová, 3. čtení).

Argumenty pro uzákonění individuálního vzdělávání na druhém stupni ZŠ jsou rovněž spíše výjimečně podpořeny argumenty z odborné literatury. Na podporu svých názorů poslanci využívají především výstupy ze studií dokládajících mnohaleté pilotování IV a následně z odborníky artikulovaných pozitivních výsledků a zkušeností s tímto přístupem. Stěžejní argumenty podporující IV kladou důraz především na dva body, které budou diskutovány níže. Jsou jimi a) obecná povinnost inkluze a s ní přímo spojená efektivita domácího vzdělávání a b) širší reflexe vztahu občana a státu. Všechny příspěvky diskutérů této argumentační linie se nesou v duchu rozšířené liberální modernity, která se vyznačuje redukcí zásahů státu do soukromí občanů a přináší s sebou podporu plurality, de-konvencionalizace a rozvolnění vztahů mezi soukromou a veřejnou sférou.

Inkluze a efektivita

Politici argumentující pro IV artikulují inkluzi zásadně odlišným způsobem od výše uvedené linie jeho odpůrců. Inkluze nespočívá v povinnosti být zařazen a zařadit se do homogenizované a standardizované školní třídy, ale v přijetí alternativy, jakož i v jejím zrovnoprávnění. V duchu této logiky rodiče praktikující IV nevyčleňují své děti z kolektivu, ani jim neupírají právo na rovné vzdělání, ale volí pro ně jinou alternativu. Ta, jak ukazují průzkumy pilotního ověřování, je přinejmenším stejně kvalitní a efektivní jako většinové školství. Toto je premisa, ze které vychází první ze dvou stěžejních argumentů pro legalizaci IV. Pro prosazující politiky představuje tento přístup respektování a přijímání jiných variant a v současnosti běžných různých životních stylů. Zároveň vytváří podporu a možnosti pro žáky s hendikepem či abnormálním nadáním a nabízí standardizované systémové řešení v případě specifických rodinných situací. Jak ukazuje následující citace, i zde vycházejí poslanci často z vlastní dřívější učitelské praxe. Její explicitní artikulací přenášejí svůj příspěvek do debaty z obecné roviny do roviny expertní, čímž maskují politickou premisu sporu, který je zdánlivě přenesen do oblasti odbornosti.

Myslím, že domácí vzdělávání je i na druhém stupni jedna z cest, jak pomoci dětem, jež jsou nějakým způsobem vymežovány 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 vím, že ne vždy učitelé zvládnou všechno tak, jak by si přáli i děti, i rodiče (poslanec Herbert Pavera, 3. čtení).

Vyšší efektivita IV je poslancem Paverou zmiňována v souvislosti s dětmi s odlišnými vzdělávacími schopnostmi či hendikepem. Zaznívají však i podpůrné argumenty pro IV v souvislosti s dětmi, které žádné odlišné schopnosti či hendikep nemají. Tyto příspěvky vyzdvihují především možnost zapojit se do skutečného praktického života a získání poznání z něj pramenícího, které velkému kolektivu zůstává povětšinou odepřeno, nebo je simulováno v umělých či cvičných podmínkách. Jak argumentuje poslanec Jirí Mihola (2. čtení): „Právě ten individuální přístup dovoluje daleko více praktického poznávání, než umožňuje škola.“ V tomto bodě dochází k jednomu z mnoha politických i odbornostních střetů. Zatímco někteří politici a odborníci spatřují funkci školy v její schopnosti abstrahovat utilitární a praktické myšlení (Štech, 2007), jiní vyzdvihují její nedostatečnost v rovně přenesení se z abstraktního vědění do reálného světa – jako například poslanec s pedagogickým vzděláním Mihola, který argumentuje, že díky individuálnímu přístupu mohou děti ze svých dispozic vytěžít víc než v běžné třídě. Dostanou se do věkově heterogenního kolektivu a získají širší sociální vazby, než jak by tomu bylo ve třídě. Socializace s vrstevníky je přirozeným způsobem zajišťována především v odpoledních hodinách, prostřednictvím volnočasových aktivit.

Nicméně rodiče jsou si rizika nedostatečné socializace vědomi, a proto se aktivně snaží vytvářet příležitost pro společné trávení času s dětmi z jiných rodin i jiných sociálních prostředí. Díky vyšší efektivitě domácího 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).

Oba autoři předešlých citací opět vyzdvihují pozitiva plurality a diverzity, hodnoty typické pro liberální modernitu. Tento – jak by jej Nosál (2004) nazval – diskurz osvobození nahlíží děti perspektivou individualizace a subjektivizace. Stát stanoví limity, v rámci kterých je možno trávit čas podle vlastního uvážení (nebo uvážení rodičů), dítěti je věnována individuální pozornost, jsou zjišťovány a respektovány jeho přání a zájmy ve všech aspektech života, je nasloucháno jeho hlasu. Perspektiva individualizace a subjektivizace však není bezbřehá, ale pohybuje se v odborníky a státem vymezeném prostoru, čímž je zajištěna minimální požadovaná standardiza-

ce (půlroční přezkoušení, školní konzultace, organizované volnočasové aktivity). Zmenšující se, avšak stále existující vliv státu je další prvek typický pro rozšířenou liberální modernitu (Wagner, 1994). Stát, jak argumentuje Bourdieu (1999), zůstává i v dobách rozšířené liberální modernity strážcem metakapitálu, v němž je symbolický kapitál vzdělání pevně ukotven.

Reflexe vztahu občan–stát

Druhý stěžejní argument spočívá v přesvědčení, že za vzdělání dítěte jsou zodpovědní rodiče a že jsou to právě oni, kdo ví, co je pro jejich dítě nejlepší. „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, druhé čtení). Poslankyně Putnová otevírá prostor pro decentralizované rozhodování v podobě jednotlivců (rodičů) a skupin (Asociace domácího vzdělávání), což je jev typický pro postsocialistický vývoj společnosti (Hann, 2002; Holý, 2001; Verdery, 1996), a neoliberalní přístup (Birch & Mykhnenko, 2010; Makovicky, 2014). 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).

Ve svém jádru tedy celá tato debata představuje spor o vztah mezi občanem a státem, o to, kdo je zodpovědný za vzdělání dětí – zda rodič, nebo stát; či ještě hlouběji – komu dítě, resp. jeho budoucí pracovní síla a jednání přinese jaký užitek, a kdo má tedy právo o něm spolurozhodovat. Jedná se o ideologické paradigma, o kontroverzi v představě o vztahu mezi soukromou a veřejnou sférou, o rozpor, jak dalece by měl stát zasahovat do záležitostí rodiny a řídit ji; zda se vydávat cestou neoliberalizace, či centralizace. Z námi analyzovaných dat není možné vyvodit odpovědi na příčinu, nicméně můžeme konstatovat, že zatímco odpůrci IV, jak bylo ukázáno výše, v souvislosti se školstvím jasně preferují cestu opětovné striktnější centralizace, jeho podporovatelé vnáší do veřejného prostoru již zmiňovaný diskurz osvobození, který se snaží děti dostat ze „struktur a praktik kolektivních institucí dohledu“ (Nosál, 2004, s. 191). Vyzdvihují formu rodinné péče a výchovy dětí, typickou pro neoliberální přístup. Ideový střet politické orientace vyjadřuje ve svém vystoupení poslankyně Putnová:

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, jak 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 (poslankyně Anna Putnová, 2. čtení).

Explicitně se zde projevuje rozpor mezi diskurzem osvobozujícím a disciplinačním. Poslanci a poslankyně, kteří argumentují pro uzákonění tohoto systému, sami tento spor reflektují jako rozpor mezi dvěma ideologiemi – neoliberálního rozvolňování a centralizovaného řízení. Poslanec Jiří Zlatuška ve 3. čtení uvádí: „Samozřejmě komunistický pohled na to, jak má vypadat vzdělávání, je jiný než pohled liberální nebo pohled lidí, kteří reprezentují společnost, jež je založena více na svobodách“. Neumožnění individuálního vzdělávání vidí jako opakování nebezpečí, plynoucí z všeprostopující kontroly rodin a jejich životů, realizované minulým komunistickým řízením země.

Neartikulovaná, avšak z kontextu jasně patrná, je zde negativní zkušenost řady poslanců s minulým komunistickým režimem, který – přes deklarovanou rovnost a inkluzivitu – řadě z nich znemožnil či výrazně ztížil cestu tehdejší vzdělávacím procesem. Tento spor idejí o to, „kde je hranice mezi občanem a státem“ (poslanec Miroslav Kalousek, 3. čtení), proto musíme rovněž nahlížet optikou socialistické minulosti Česka. Modus rozšířené liberální modernity, jak již byl výše popsán, je typický převáděním státních funkcí na soukromé subjekty (Wagner, 1994). V souvislosti s IV to znamená, že úkol vzdělávat již nepatří pouze státu, ale může být v případě zájmu převeden částečně i na rodiče. Důležité zde přitom zůstává slovo „částečně“ – neboť ani v době liberální modernity se stát nezbavuje řídicí pozice úplně.

Zajímavostí zůstává, že jakkoliv je současná legální podoba IV výrazně formována státem, zastánci rétoriky pro i proti jejímu rozšíření na druhý stupeň tento fakt nezvýrazňují, naopak. Vystupují jako dva protilehlé tábory, kdy odpůrci prezentují IV coby anarchistické pojetí vzdělávání budoucích generací, které je ohrožující pro samotnou podstatu naší kultury kotvící v rovnosti přístupu, zatímco příznivci IV se soustředí na re-definici pojmů rovnosti, inkluze a integrace v souladu s teoriemi liberální modernity. Mimo hlavní diskusní proud tak zůstává fakt, že IV na druhém stupni v současné době je a zůstává možné i platné (přesněji jeho výsledky jsou rovnocenné těm získaným skrze standardní vzdělávání), jakkoliv je nabyté ve formě experimentu, či přesněji „pokusného ověřování“.

Diskurz argumentů *pro, ale...*

Na pomezí argumentů pro a argumentů proti IV se vytváří specifický diskurz argumentů *pro, ale*. Při jejich bližší analýze zjistíme, že se jedná nejčastěji o hybridizaci předchozích dvou linií. Na jedné straně tito poslanci reflektují současné proměny společnosti, prosazující vyšší míru individualismu a občanského aktivismu, na druhé straně však upozorňují, že tato není možná bez jasně stanovených pravidel a řízení z centra státu. Více než ideová linie argumentace vystupují u této skupiny do popředí návrhy praktických řešení a reflexe stávající pokusně ověřovací situace.

Podporuji domácí 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 IV může pomoci žákům s výrazným zdravotním hendikepem, máme žáky, kteří mají i jiné problémy a kdy skutečně pro IV je důvod. Ale je potřeba stanovit jasná pravidla ... Není možné to nechat tak vágně upraveno, jak je to v současné době (poslanec Petr Kořenek, 2. čtení).

Navzdory liberálnímu uvedení do tématu („podporuje domácí vzdělávání, ale...“) vykazuje argumentace *pro, ale* stejné atributy, které artikulují diskutéri proti IV. Vyzdvihuje nutnou přesnější, tedy větší kontrolu ze strany státu, organizovanost, přesnější standardizaci a především pak důraz na institucionalizaci celého procesu a stanovení manévrovacího prostoru jak pro ředitele a učitele, tak i rodiče a žáky. Do hry vstupují nově také argumenty poukazující na administrativní zátěž, která by byla uvalena na základní školy, pokud by všechny měly poskytovat IV. I v této oblasti vystupuje řada poslanců, kteří jsou bývalí učitelé či ředitelé škol. Tito politici podporují svou argumentaci vlastní dlouholetou praxí, čímž znovu odvádí pozornost od politické podstaty sporu a soustředí se na praktické nedostatky stávajícího nastavení IV. Vytváří dojem, že pokud by IV bylo definováno přesněji, jinak či lépe, jeho legalizaci by podpořily. Tím odsouvají diskusi z roviny politické zpět na rovinu odbornosti.

Zatímco odpůrci IV vystupují jako jasní stoupenci centralizace a jeho propagátoři jako neoliberalové, poslanci stojící na pomezí těchto dvou táborů neoperují ve svých proslovech ideologií, ale opírají se nejčastěji o autoritu získanou svou vlastní praxí. I když jejich příspěvky odkazují především k praktickým dotazům, návodům či nedostatkům IV, jádrem tématu zůstává míra angažovanosti státu. Vágnost stávajícího právního nastavení je pro účely fixního zákona vnímána jako nedostatek, stejně tak jako volnost interpretace a konání, svěřené v tuto chvíli do rukou ředitelů základních škol. Volání po upřesnění pravidel je pouze lícová strana argumentace této skupiny poslanců, jejíž rub tvoří spokojenost se stávajícím nastavením IV, jak je patrné i z následujícího citátu:

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).

Z principu je pokusné ověřování stále jen ověřováním a může být kdykoliv zrušeno, proto v rámci těchto pilotů nemůže IV nikdy nabýt pevného legitimního statusu. Odmítnutím změn ve stávajícím hybridním nastavení IV

je však zřejmé, že právě tato forma je převažujícím rozložením politických sil v Parlamentu ČR považována za dostatečnou a vhodnou. Na jedné straně existuje příležitost praktikovat IV pro ty, kteří o něj mají zájem. Na druhé straně stát neztrácí kontrolu nad obsahem učiva a do značné míry ani formou výuky, která je v pravidelných intervalech kontrolována na monitorovacích institucích. Rozhodujícími členy politické disputace nejsou tedy centralisté ani zastánci neoliberálních teorií, ale středem kráčící praktici a podporovatelé status quo. Vzhledem k tomu, že další projednávání školského zákona není v blízké budoucnosti na pořadu dne, můžeme předpokládat, že se IV bude touto cestou ubírat i v nejbližších několika letech.

Závěr

Náš text se věnuje analýze poslanecké debaty, která se na půdě Parlamentu ČR vedla v letech 2014 a 2015 v souvislosti s legalizací individuálního vzdělávání na druhém stupni základní školy. Za podpory citací z veřejně dostupných přepisů poslaneckých diskusí ukazujeme, jak se poslanci profilují ve třech táborech, které zastávají a prosazují odlišná stanoviska. První tábor, silně zastoupený komunistickými poslanci a poslanci náležícími spíše doleva politického spektra, prosazuje vyšší než současnou míru centralizace školství a legalizaci IV na druhém stupni v žádném případě nepodporuje. Stěžejní je zde pojetí rovné příležitosti, která je vykládána jako proces homogenizace a standardizace. V případě, že se jednotlivci odmítají tohoto procesu účastnit, jsou nahlíženi jako ti, kteří rovné příležitosti maří. Za podpory Wagnerovy teorie modernity ukazujeme, jak tento přístup ladí s jeho pojetím organizované modernity, a jako takový je tedy typický pro centralizované společenské systémy, spojované nejvíce se způsobem řízení státu v první polovině minulého století.

Druhá skupina poslanců legalizaci IV podporuje. Obdobně jako jejich odpůrci i oni argumentují rovnými příležitostmi, efektivitou IV a měnícím se vztahem mezi občanem a státem. Rovnost však není artikulována jako homogenita a standardizace, ale jako akceptace a zrovnoprávnění plurality, která je navíc v souvislosti s IV podpořena pozitivním hodnocením ze strany pilotujících organizací.

Analyzovaná diskuse tedy 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 používají obdobné či totožné odborné argumenty pro zdůraznění svého postoje a liší se ponejvíc jejich ideologickou interpretací. V této souvislosti je velmi zajímavé pozorovat profilaci třetího, početně nejméně zastoupeného, a přesto ve výsledku rozhodujícího tábora disku-

térů, nejčastěji politiků-učitelů/ředitelů, kteří prosazují stanovisko *ano, ale*. To se vyznačuje hybridizací neoliberalismu a centralizace, jehož ideálním modelem je stávající status quo, poskytující prostor zájmovým se jednotlivcům, jakož i jasný mocenský dohled skrze určené pilotní školy a jejich ředitele. Ve svých vystoupeních se soustředí na kritiku IV nikoliv z pohledu ideologie, ale z pohledu praxe. Svou podporu tudíž podmiňují lepším/jiným nastavením IV, čímž přesouvají diskusi o IV zpět na rovinu odborné a společenské diskuse.

Poděkování

Autorky děkují za podporu poskytnutou ze specifického výzkumu na FSS MU.

Literatura

- Bačovská, M. (2011). *Domácí vzdělávání u nás a v zahraničí* (seminární práce). Litomyšl: Vyšší odborná škola pedagogická.
- Birch, K., & Mykhnenko, V. (Ed.). (2010). *The Rise and Fall of Neoliberalism: The Collapse of an Economic Order?* London: Zed Books.
- Bourdieu, P. (1999). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman, Inc.
- Feřtek, T. (2015, 23. ledna). Proč vidí Chládek v domácím vzdělávání líheň extremismu. *Respekt*. Dostupné z <http://www.respekt.cz/vzdelani/proc-vidi-chladek-v-domacim-vzdelavani-lihen-extremismu>.
- Follerová, J. (2006). *Individuální vzdělávání – domácí škola* (závěrečná práce). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Foucault, M. (2003). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Hann, M. C. (Ed.). (2002). *Postsocialism: Ideals, Ideologies and Practices in Eurasia*. London: Routledge.
- Holý, L. (2001). *Malý český člověk a skvělý český národ*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- James, A., & James, A. (2004). *Constructing Childhood. Theory Policy and Social Practice*. New York: Palgrave.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formativnej síle organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kašparová, I. (2012, listopad). *First Steps to Unschooling as a Result of Current Institutional Child-Care Crisis in the Czech Republic*. Příspěvek prezentovaný na konferenci s názvem Proceedings of Belgrade International Conference on Education, Bělehrad, Srbsko.
- Kašparová, I. (2015). The right to be included: Homeschoolers combat the structural discrimination embodied in their lawful protection in the Czech republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 61–174.
- Kostecká, Y. (2003). *Domácí vzdělávání* (dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Kostecká, Y. (2014a). Doma, nebo ve škole? *Studia pedagogica*, 19(1), 65–81.
- Kostecká, Y. (2014b). Domácí vzdělávání a legislativa: Studie postkomunistických států střední Evropy. *Orbis scholae*, 8(1), 9–26.

- Makovicky, N. (Ed.). (2014). *Neoliberalism, Personhood and Postsocialism: Enterprising Selves in Changing Economies*. Farnham: Ashgate.
- Marvánová, G. (2001). *Experiment domácí vzdělávání v ČR* (diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Mertin, V. (2003). Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 53(4), 405–417.
- Munroe, R. L., & Gauvain, M. (2010). The cross-cultural study of children's learning and socialization: A short history. In D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins (Eds.), *The Anthropology of Learning in Childhood* (35–63). Plymouth: AltaMira Press.
- Murphy, J. F. (2012). *Homeschooling in America: Capturing and Assessing the Movement*. Thousand Oaks: Corwin.
- Nosál, I. (2004). Diskurzivní re-konstrukce dětství: Mezi nostalgií a nejistotou. Analýza čtyř textů. In I. Nosál (Ed.), *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: Studie ze sociologie dětství* (198–218). Brno: Barrister & Principal.
- Skoupá, N. (2012). *Domácí vzdělávání. Genealogie a mocenské aspekty fenoménu* (diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Pastorová, M., Altmanová, J., & Koubek, P. (2012). *Srovnávací analýza: Domácí (individuální) vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z www.nuv.cz/file/93.
- Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 53(4), 418–436.
- Štech, S. (2007). *Mise školy – chránit kulturu i rozvíjet dítě*. Dostupné 11. října 2016 z www.konzervativizmus.sk/article.php?1435
- Verdery, K. (1996). *What Was Socialism and What Comes Next?* Princeton: Princeton University Press.
- Wagner, P. (1994). *A Sociology of Modernity: Liberty and Discipline*. London: Routledge.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Kontakt na autorky

Irena Kašparová

Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita

E-mail: kasparov@fss.muni.cz

Marie Láníková

Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita

E-mail: lanikov@mail.muni.cz

Corresponding authors

Irena Kašparová

Department of Sociology, Faculty of Social Studies, Masaryk University

E-mail: kasparov@fss.muni.cz

Marie Láníková

Department of Sociology, Faculty of Social Studies, Masaryk University

E-mail: lanikova@mail.muni.cz

