
Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu

IRENA KAŠPAROVÁ*

Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Home Schooling as an Expression of Cultural Creativism

Abstract: The article reflects on whether and when it is possible to see home schooling as a reflection of cultural creativism as defined by Ray and Anderson. The heterogeneous nature of home schooling is explored here through the theoretical frame of the anthropology of education, with a more narrow focus on different parental ethnotheories (Harkness and Super) and the theory of capital (Bourdieu). Set against primary research, represented by two case studies, the article shows how families that practise home schooling enter the game of capital, how they justify their decisions, and how they negotiate their difference. Based on personal practice these families contribute to the overall transformation of the field of education. Given that they do so not from the position of a lobbyist or a movement leader but from a position where they are convinced of their ideological and action isolation, the author concludes that it is possible to consider here a parallel with cultural creativism.

Keywords: home schooling, anthropology of education, ethnotheory, cultural creatives

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2017, Vol. 53, No. 1: 79–100
<https://doi.org/10.13060/00380288.2017.53.1.303>

Úvodem

S rodinami vzdělávajícími děti doma jsem se poprvé setkala před více než deseti lety, kdy česká veřejná diskuse o domácím vzdělávání (DV) byla téměř neexistující. I u mne vzbudila neznámá alternativa především údiv, ale i profesní snahu mapovat genezi a vývoj situace. Můj zájem posílilo poznání, že jinakost neodsunula rodiny domácích vzdělavatelů za hranice většinové společnosti, ale naopak. Svou činností docílily – v podobě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 40–41 – vyjednání a včlenění své odlišnosti nejen do právního řádu naší země, ale pozvolna i do veřejné diskuse o alternativách ve vzdělávacím systému České republiky. Právní ukotvení možnosti DV představuje v evropském kontextu stále spíše neobyčejný

* Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Irena Kašparová, Ph.D., Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: irenakasparova@seznam.cz.

než obvyklý jev, formální podmínky jeho konkrétní realizace jsou v porovnání s jinými středoevropskými státy, vyjma Maďarska, více než vstřícné [Kostelecká 2010]. Přestože rodiny domácích školáků tvoří v českém školství stále zcela jistě menšinu, zvyšující se počet diskutérů a jejich svědectví na tematických sociálních sítích vypovídá o silícím zájmu o tuto formu vzdělání.

Následující text nahlíží na domácí vzdělavatele skrze optiku antropologie vzdělávání, úžeji pak jako na nositele specifických rodičovských etnoteorií. Ty tvoří z pohledu antropologie vzdělávání základní stavební kámen představ společnosti o schopnostech, možnostech a potřebách jejich dětí [Lancy 1975, 2008; Harkness, Super and Colleagues 2010]. DV má v současné době v České republice mnoho podob, které varíují od plnění školních sylabů v domácím prostředí až po volné, dítětem řízené učení (child-lead-learning), vycházející z principu unschoolingu [Holt 1997]. Právní opora jejich činnosti, fixovaná v zákoně č. 561/2004, představuje jasnou kotvu možností. Zároveň však otevírá prostor pro manipulaci a formování prostřednictvím hry o kapitály, jak o nich hovoří Bourdieu [1998]. Změny systému, které z takovýchto her vzchází, připisují Ray a Andersonová kulturním kreativcům [2000].

Záměrem mého textu je analyzovat působení kulturních kreativců v oblasti vzdělávání, podobně jako to v anglické literatuře učinil Eisler [2001]. Vystává tedy otázka: Můžeme hovořit o českých domácích vzdělavatelích jako o kulturních kreativcích? Co mají tyto dvě skupiny společného a v čem se liší? A následně – jsou-li mezi kulturními kreativci rodiny prosazující DV, jaké jsou jejich motivace a praktické dopady jejich působení? Své odpovědi opírám o primární etnografická data, zastoupená dvěma případovými studiemi rodin domácích vzdělavatelů ve druhé polovině textu, po představení teoretického a metodologického ukotvení.

Antropologie vzdělávání, rodičovské etnoteorie a kulturní kreativismus

Antropologie vzdělávání, jako podobor sociální a kulturní antropologie, se zrodila pod vlivem akulturačních teorií, aplikovaných především euroamerickou kulturou na rurální společnosti ve třicátých letech minulého století. Vzdělání bylo v počátcích nahlíženo především pohledem kulturního determinismu¹ a analyzováno optikou sociologie vědění.² Většina průkopníků se tehdy soustředila na analýzu procesu, jakým se kultura předává v prostředí školy a v prostředí samotné komunity a jak se tyto navzájem liší, s důrazem na vzorce komunikace a způsoby učení a vědění [Moore 2010: 209]. Ve své plnosti se však tento výsek angloamerické antropologie rozvinul v sedmdesátých letech minulého století [Geertz 1973; Lancy 1975; Illich 1971; Comitas, Dolgin 1979], jakkoliv jeho

¹ Viz například práce M. Meadové [1928] či A. R. Wallace [1898].

² Viz například práce É. Durkheima, M. Mauseho a R. Needhama [1963].

kořeny sahají zpět k É. Durkheimovi, G. Batesonovi či již zmiňované M. Meadové.³

Současná antropologie studuje neformální i formální procesy vzdělávání především jako mechanismy sloužící pro reprodukci sociální struktury a kulturních vzorců, do kterých se promítá individuální i kolektivní vnímání jednotlivce. Současně klade důraz na to, jak formální vzdělávání konceptualizuje vědění [Levinson 2000]. To je úzce propojeno s kulturně relativní distinkcí mezi dítětem a dospělým. Vzdělávací procesy, metody i instituce úzce odráží představy o tom, co v té které kultuře znamená být dítětem a jaké je jeho místo v širším uspořádání společnosti. Lancy [2008] v této souvislosti hovoří o dvou modelech snoubení a organizace dětství a vzdělávání.

Ten první nazývá *village learning model*. Praktikují jej především rurální společnosti a vyznačuje se neformálním procesem vzdělávání. Přirozené prostředí (obydlí, vesnice/město, okolní svět) je pro dítě vzdělávacím prostředím a všichni lidé v něm jsou jeho učitelé. Dítě je zapojováno podle svých možností do reálné práce dospělých a formální vzdělávání přichází na řadu nejčastěji až v souvislosti s iniciačními rituály či jakýmsi druhem učňovství v době puberty či pozdního dětství, pokud vůbec přichází. V rámci tohoto modelu je většina aktivity ponechána na dítěti, které samo rozhoduje, co, kdy, kde a jak bude dělat. Proces učení se přitom není samostatná, speciálně oddělená činnost. Je aspektem všech aktivit, kterých se dítě účastní. Neformální procesy vzdělávání zahrnují široké spektrum aktivit, jejichž podstatou je získávání nových schopností, znalostí či dovedností, ale nejsou nijak standardizovány ani unifikovány. Patří sem i proces socializace, což označuje chování, skrze které si jedinec osvojuje základní kognitivní modely své společnosti. Ty mu umožní orientaci v běžných událostech a vztazích v jeho vlastní kultuře. Jedinec je nejčastěji socializován ve své vlastní rodině, a to vztahy, které jsou citově (ať již pozitivně, či negativně) zabarveny [Cohen 2000; Rival 2000].

Druhý model je spojován s industriální společností, kde je výuka především formalizována a standardizována. Je považována za speciální, samostatnou aktivitu provozovanou ve zvláštním, k tomu vyhrazeném prostoru. Dítě je vyčleněno z širší společnosti dospělých do samostatného světa vzdělání, kde tráví čas s ostatními dětmi pod dozorem profesionálních školitelů. Výuka má výrazně menší přesah do jeho aktuálního světa. Spíše je koncipovaná jako příprava do světa budoucího, do kterého dítě právě skrze výuku dozraje a později vstoupí [Lancy 2008, 2010; Levinson 2000; Williamson 1979]. Zvládnout penzum faktických znalostí přitom představuje pouze malou část toho, co je smyslem a cílem vzdělání. Mnohem důležitější je osvojení si konkrétních procesů myšlení a struktury vztahů napříč společností [Williamson 1979]. Lancyho modely tvoří dva extrémní okraje reálného spektra vzdělávacích procesů, se kterými se můžeme napříč kulturami setkat, a jsou proto použitelné především jako referenční rámec.

³ Srov. Thompson [2006].

Významnou osobou, která svou teorií přemostila a zpětně propojila umělé rozdělení formálních a neformálních procesů vzdělávání, je Pierre Bourdieu [1998]. Společnost je v jeho vidění vystavěna na vztazích a vztahová je i sociální skutečnost. Pouze ve vztahu ke konkrétnímu prostoru a času získává jednání svůj skutečný význam. Například význam školní docházky nespočívá v jakési její vnitřní kvalitě či hodnotě, ale v síti vztahů té které doby a místa, ve kterém je zaznamenána. Jiný význam má pro každé dítě v dnešní České republice, jiný pro každé dítě v tomto geografickém prostoru před třemi sty lety, jiný pro současné dítě v Súdánu. Význam je seskládán z nespočetně mnoha vztahů, které v tomto konkrétním případě pochází jak z oblasti formálního, tak i neformálního vzdělávání.

Pokud je však skutečnost vztahová, předznamenává notně diferencovanou společnost. Přes existující rozdíly však struktura této společnosti drží pohromadě, a to na základě dvou principů diferenciacie, které (alespoň ve státech průmyslového typu) mají tu největší váhu – totiž kapitálu ekonomického a kulturního [Bourdieu 1998: 13; Kalenda, Karger 2011: 5–6]. Vzdělávací systém představuje pole střetu několika zájmových skupin s různou formou a mírou kapitálu. Vítěz má právo formulovat všeobecné kurikulum, které je užíváno tak dlouho, dokud jiní v pomyslném boji nezískají převahu a nenabídnou alternativu [Bourdieu 1998: 37–40]. Jinými slovy, vítěz rozhoduje, co, kdy, jak a proč (se) učit a jaká forma kapitálu pomůže k úspěchu na poli vzdělávání, či jinak – jaká forma kapitálu má být následně skrz vzdělání sama podporována [Bourdieu 1998; Bourdieu, Passeron 1990; Liessmann 2008].

Bourdieu poukazuje na to, jak spolu jednotlivé druhy kapitálu navzájem souvisí a jsou za určitých okolností zaměnitelné. Cílem této směny je posílení symbolického kapitálu [Bourdieu 1998: 125]. Ten je významný především tím, že jím může být cokoli, na čemž se skupina shodne, že ponese důležitost a relevanci, tj. může to být cokoli od vlastnictví vysokoškolského diplomu, schopnosti improvizace, přes herecké nadání politiků až po vlastnictví červených pionýrských šátek. Je to tedy výsledek zdánlivého společenského konsensu, který utváří celospolečensky akceptovaný univerzalizmus. Jak však Bourdieu i jeho interpreti argumentují, „univerzální kultura je vždy kulturou dominantní vrstvy a všechny univerzální hodnoty jsou ve skutečnosti hodnoty pouze zuniverzalizované, čili právě proto podezřelé“ [Bourdieu 1998: 118; Kalenda, Karger 2011: 9]. Přijmeme-li Bourdieho argumentaci, pak proměna symbolického kapitálu a s ní proměňující se univerzalizmus vede k širším společenským změnám, provázeným změnami dominantních diskurzů. Jedním z determinantů, které tuto proměnu strukturují a zároveň jí jsou sami strukturovány, jsou *rodičovské etnoteorie*.

Tento termín uvedli do sociální vědy Harkness a Super [2005, 2010]. Identifikovali kulturní modely sdílené rodiči v rámci stejné kultury, s jejichž pomocí dokumentují, jak si rodiče tvoří představy o přirozeném či správném chování dětí i jich samotných coby rodičů. Harkness a Super argumentují, že ačkoliv jsou tyto volby kulturně podmíněné, operují pod povrchem zjevné volby, tj. rodiče

si nejsou vědomi, že uplatňují ve svém jednání nějakou kulturní volbu, která je navíc vysoce kulturně relativní. Zatímco dítě, které neustále pokládá celou řadu otázek, je vnímáno americkou matkou jako aktivní a iniciativní, a proto se mu snaží na otázky odpovídat a stimuluje jej k dalším, holandský rodič stejné chování interpretuje jako nesamostatnost a neschopnost zabavit se sám, což je samo o sobě vnímáno jako překážka na cestě k vědění a vzdělání [Harkness, Super and Colleagues 2010].

Rodičovské etnoteorie popisují kulturní představy o vývoji dítěte a „způsobu, jakým mu má společnost asistovat na jeho cestě do dospělosti“ [Lancy 2010: 456]. Poučením, které z etnoteorie získáváme, je fakt, že se coby rodiče soustředíme vždy pouze na určité kvality a kompetence svých dětí, zatímco ostatní zůstanou nerozpoznány, tudíž nehodnoceny a nepodporovány. Z dřívějšího výzkumu českých rodičovských etnoteorií vyplývá, že představy rodičů spojené se vzděláním jich samotných a v návaznosti na to i jejich dětí jsou spojené s institucionalizací celého procesu [Kašparová 2014]. Mladé páry v očekávání dítěte navštěvují kurzy dobrého rodičovství, těhotné ženy těhotenské kurzy, mladé maminky chodí s miminky plavat, do cvičení, na angličtinu či do hudební školy a ve třech letech je ve většině případů předávají do školek, následně škol a družin [ibid.]. Vzdělávání je tak na všech úrovních dětství [Lancy 2008] v představách českých rodičů navázáno především na důvěru ve formální výchovu vedenou profesionály.⁴ Jak podotýká nestor antropologie vzdělávání, „dnes je diverzita ve vzdělání spojována spíše s relativním úspěchem na cestě skrze hierarchizovaný vzdělávací systém než s různými dovednostmi a znalostmi, které člověk získal před vstupem do dospělosti“ [Lancy 2010: 456]. Kulturní a sociální kapitál, který je efektivně předáván uvnitř rodiny, však nezávisí pouze na samotné míře kulturního kapitálu, který rodiče vlastní, ale rovněž na čase, který při jeho předávání mohou a chtějí věnovat rodiče (a především matky) svým dětem [Bourdieu 1986: 253]. Bourdieuho způsob přemýšlení o vzdělání dává poznat, jak se sociální odlišnosti ve vzdělání operacionalizují skrze individuální rodičovské aktivity a různé (ne)existující formy rodinné interakce.

Rodičovské etnoteorie jsou však tvořeny jak kulturně-společenskými faktory, tak i individuálními zájmy a hodnotami, což značí nejen jejich odlišnost napříč společnostmi, ale vysvětluje i různé modely uvnitř jedné a té samé kultury [Harkness, Super and Colleagues 2010]. Přestože většina rodičů stále spojuje své představy o vzdělání dětí s institucionalizovaným školstvím, existují alternativy. Jednou z nich je rodičovská etnoteorie, která se silně blíží výše popsanému *villagelearning* modelu [Kašparová 2014]. Svobodný jednotlivec si volí, co, kdy, jak a proč se bude učit. V souladu s touto etnoteorií se i dítě stává aktivní a autonomní a „buduje si své vlastní poznatky a vědomosti v souladu se svým vlastním tempem a v souladu se svými schopnostmi. Budování jeho znalostí není postaveno

⁴ Srov. Stemmark [2009]. V širším obecném teoretickém ukotvení popisuje Giddens [1991] tento fenomén jako důvěru v expertní systémy.

především na kalkulu do budoucnosti a s vidinou budoucího zisku, ale vychází z chvilkové podstaty jeho bytí“ [Lancy 2010: 457]. V praxi bývá tato etnoteorie nejčastěji praktikována formou DV nazývanou *unschooling* [Kašparová 2014] a zahraniční literatura jí již věnovala značnou pozornost [Ricci 2012; MacGrath 2010; Griffith 1998]. Průkopník této metody John Holt [1997] se snažil o reformu ve vzdělání, jeho projekt však inspiroval změny v mnoha dalších oblastech lidského soužití, nabral širšího působení a stal se pro jeho následovníky životním stylem.

Interakce odlišných rodičovských etnoteorií na poli vzdělání v České republice představuje to, co Bourdieu nazývá celospolečenskou hrou v rámci společenského/symbolického prostoru, o které se všichni shodují, že stojí za to ji hrát [Bourdieu 1998: 107]. To předznamenává vztah propojenosti i závislosti, nikoliv oddělení a odtržení. Různé druhy kapitálu jsou budovány na základě odlišných dědictví rodičovských etnoteorií a hrají spolu o podíl na symbolickém kapitálu. Vychýlením jeho poměru dosahují aktéři společenské změny. Významnými aktéry této hry jsou podle Raye a Andersonové kulturní kreativci [2000].

Kulturní kreativismus uvedli do sociologie Paul Ray a Sherry Andersonová svým souborným dílem, vydaným v roce 2000. V průběhu téměř dvou desetiletí shromažďovali původní primární data mezi obyvateli USA prostřednictvím kvalitativních rozhovorů, fokusních skupin a dotazníkových šetření. Na jejich základě vytvořili seznam osmnácti bodů, uvedených v Příloze 1, které charakterizují jednání a názory tzv. kulturních kreativců. Patří mezi ně zejména vymezení se vůči stávající konzumní kapitalistické společnosti skrze různé formy prosazování mezilidské rovnosti, ekonomiky udržitelného rozvoje a odmítání univerzálních pravd a kritérií – ať už na poli politickém, náboženském, výchovném, či vzdělávacím [Ray, Anderson 2000: úvodní list – nestránkováno]. Kulturní kreativci svým jednáním iniciovali výraznou proměnu světového názoru, hodnot a způsobu života, potažmo kultury, která od šedesátých let minulého století nastala u přibližně 26 % obyvatel Spojených států amerických. Důležité přitom je, že se kulturní kreativci neomezují pouze na zájem a proměnu svého vlastního života a života svých blízkých. Svým jednáním přispívají k proměně hodnot celé své nativní kultury a skrze ni i k celosvětové změně [Ray, Anderson 2000: 4–5]. „Užitečný způsob, jakým můžeme nahlížet kulturu, je vnímat ji jako velký repertoár možných řešení různých problémů a vášní, které lidé v tu kterou dobu považují za důležité. Kulturní kreativci jsou lidé, kteří vytváří mnoho překvapivých řešení, upotřebitelných v budoucnosti“ [ibid.: 4].

Svou činností zasahují kulturní kreativci do všech aspektů společenského života. Změny hodnot a postojů, které sociologové zaznamenali, se týkají politiky, ekonomiky, ekologie, vzdělání, mezilidských vztahů, spirituality i mezinárodních vztahů. Původní výzkum Raye a Andersonové zároveň dokládá zajímavý fenomén, a totiž že kulturní kreativci netvoří samostatnou uvědomělou skupinu názorových vůdců či charismatických autorit, zájmovou skupinu či organizovanou subkulturu, ale žijí v přesvědčení, že působí osamoceni [Ray, Anderson 2000; Kalenda, Karger 2011], jakkoliv se někteří autoři na ně navazující snaží argumentovat opak [Florida 2002]. Přestože primárním záměrem kulturních kreativců

není formování skupinového hnutí, které bude vytvářet alternativní společenské zřízení, ekonomický systém či ideologii, navzájem se svými hodnotami a přístupem k životu podobají a početně tvoří významnou část americké (a jak výzkumy prokázaly) i západoevropské společnosti [Ray, Anderson 2000: 5]. Souhrnně bývá kulturně kreativní jednání nazýváno rovněž integrální kulturou [Goerner 2001; McIntosh 2007].

Analýza integrální kultury na poli vzdělávacím je v zahraniční literatuře poměrně hojně zastoupena [Eisler 2001; Knox 2002; Delacruz 2009; Bussey 2014]. Autoři kontrastují stávající většinový vzdělávací systém od předškolního vzdělávání [Eisler 2001] po univerzitu [Bussey 2014] s přístupem kulturních kreativců. Závěry jsou u většiny podobné: kulturní kreativci vyhledávají pro své vzdělání (a vzdělání svých dětí) méně formální, více flexibilní vzdělávací možnosti, které jsou často realizovány mimo hlavní vzdělávací proud. Prostřednictvím svého jednání dosahují toho, že kulturně kreativní hodnoty se stávají většinově přijímatelnými. Příklady působení kulturních kreativců se v Česku citují nejčastěji z oblasti ekonomie (např. uvědomělý nákup a produkce lokálních potravin či produktů Fair trade) a ekologie a alternativních životních stylů (recyklace, využívání obnovitelných zdrojů) [Kloudová a kol. 2010; Librová 2010]. Výše uvedené studie rovněž potvrzují závěry Raye a Andersonové [2000], totiž že kulturní kreativci významnou měrou přispívají ke změnám uvnitř systému.

Od sametové revoluce prošlo DV rapidní proměnou, od utopické nelegální praxe až po právně ukotvenou rovnocennou alternativu většinového vzdělávacího proudu. Následující část textu představí koncept a etablování DV v České republice a poukáže na znaky kulturního kreativismu, které významní aktéři a iniciátoři českého procesu legalizace DV vykazují.

Domácí vzdělávání v ČR

Domácí vzdělávání představuje v České republice menšinový způsob vzdělávání a týká se méně než 1 % školou povinných dětí.⁵ Pro české vědecké publikum bylo toto téma otevřeno teoretickou pedagogiky Yvonou Kosteleckou v rámci její disertační práce [2003]. Vedle kontextualizace DV v širším středoevropském prostoru [Kostelecká 2012] se Kostelecká věnuje popisu jeho geneze, ustavování a procesu legalizace ve světě i u nás [Kostelecká 2014]. To, co v době socialismu bylo pro většinu zajímavých se osob pouhým snem, začalo několik málo rodin praktikovat záhy po pádu železné opony koncem minulého století tím, že si pro své vlastní děti vytvořili doslova školu v obýváku. Rodiny praktikující DV čerpaly znalosti především ze zahraniční literatury a z vlastní intuice, nežily v žádné komunitě, ale spíše v představě vlastního osamocení. Řada z nich byla nábožensky založená

⁵ Podle Statistické ročenky školství Ústavu pro informace ve vzdělání bylo ve školním roce 2014/2015 podle § 41 školského zákona na prvním stupni vzděláváno 1038 dětí [<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>].

a velmi jim záleželo na možnosti předat své hodnoty a názory vlastním dětem. Nadšení několika málo rodin se však relativně záhy po sametové revoluci přerodilo ve vzájemnou spolupráci, vedoucí k formování Společnosti přátel domácí školy. Na její popud bylo v součinnosti s MŠMT v září 1998 spuštěno Pokusné ověřování jiné formy základního vzdělávání, tzv. domácí vzdělávání, jehož výsledky byly zapracovány do zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 40–41, čímž se DV na prvním stupni stalo platnou alternativou většinového vzdělávacího přístupu [Kostelecká 2003].

Relativně krátký proces legalizace DV v ČR kotví v součinnosti prvních aktivistů a tehdejších zákonodárců, která podporovala atmosféru přerodu závislé společnosti na společnost občanskou, samostatnou a zodpovědnou [Holý 2010]. Udané důvody pro DV, jakož i jejich akceptování českými zákonodárci v prvo počátcích⁶ odráží toto společenské rozpoložení. Michal Semín, jeden ze zakladatelů Společnosti přátel domácí školy, na jejím ustavujícím zasedání řekl: „Naším motivem není ani tak nespokojenost se vzdělanostní úrovní našich škol, hlavním motivem je znovudobytí primátu rodiny ve výchově.“⁷ Tehdejší politická reprezentace uznala platnost argumentace početně malého uskupení Společnosti přátel domácí školy a vykročila směrem k proměně domácího vzdělávání v právně ukotvenou možnost, otevřenou každé české rodině.

Někteří autoři hovoří v souvislosti s DV a jeho počátky o sociálním hnutí [Collom, Mitchell 2005; Apple 2010], které z rodinného programu přerostlo do rozměrů národního významu a celospolečenské diskuse. Tento argument snad můžeme přijmout v mezinárodním měřítku, neboť DV je nyní relativně běžnou alternativou v některých státech západní Evropy a zvláště pak v USA, kde počty doma vzdělávaných dětí překračují jeden a půl milionu a tvoří zhruba 4 %.⁸ V ČR však situace byla a je velmi odlišná a odpovídá dle mého názoru spíše výše definovanému kulturnímu kreativismu než sociálnímu hnutí. Pokusné ověřování v roce 1998 bylo zahájeno pro 62 dětí, které se tehdy do programu přihlásily, tj. kvůli 62 (či méně) rodinám. Přestože počet doma vzdělávaných dětí do roku 2005, kdy bylo DV uzákoněno na prvním stupni, vzrostl na 546,⁹ respektive na 1038 v roce 2014/2015,¹⁰ stále se pohybujeme pod hranicí jednoho procenta všech školou povinných dětí. Nejedná se proto o masivní alternativní hnutí, ale spíše o praxi jednotlivců, kteří dosáhli změny systémového nastavení školství. Právě

⁶ Pro popis průběhu akceptace domácího vzdělávání coby legální alternativy viz Skoupá [2012].

⁷ Individuální vzdělávání v dějinách výchovy [http://www.foller.cz/individualni-vzdelavani.html#_ftnref18].

⁸ Number of Homeschoolers in the USA [http://a2zhomeschooling.com/thoughts_opinions_home_school/numbers_homeschooled_students/] a Digest of Education Statistics [https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_206.10.asp?current=yes].

⁹ Statistická ročenka školství [<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>].

¹⁰ Statistická ročenka školství [<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>].

taková praxe odpovídá dle Raye a Andersonové [2000] aktivitám kulturních kreativců.

S rostoucím počtem doma vzdělávaných dětí je rovněž možné sledovat sílící diversifikaci v důvodech pro tuto alternativu. Spoluzakladatel Společnosti přátel domácí školy uvádí, že v počátcích byla většina rodin praktikujících DV motivována přesvědčením, že chtějí předávat takové hodnoty, které v běžném kurikulu nebyly dostatečně obsaženy (náboženské, environmentální).¹¹ Dnešní situace je odlišná a poukazuje na to, že se jedná o velmi heterogenní skupinu. Praktici DV hovoří o dvou, respektive čtyřech skupinách, do kterých lze nyní domácí vzdělavatele rozdělit podle důvodů, které pro DV mají [Zimčík 2015]. První tři skupiny využívají DV z důvodů *praktických* – tj. tato možnost dovolí jejich dítěti plné rozvíjení při zachování jeho specifity, což většinový vzdělávací proud nedovede. Patří sem rodiny (1) vrcholových sportovců či umělců, ale také rodiny s dětmi, které (2) zažily šikanu nebo (3) mají speciální vzdělávací potřeby (extra nadané děti, děti s různým druhem postižení). DV je pro tuto skupinu rodin volbou z důvodu, že subjektivně vnímají většinový vzdělávací systém jako neschopný integrovat jejich vlastní dítě. Ve většině případů mají rodiče vůči většinovému vzdělávacímu systému výhrady spíše praktického než ideového typu. Ve chvíli, kdy většinový vzdělávací systém nabídne vhodnou integraci jejich dětí, zvažují návrat svých dětí do něj.

Čtvrtá skupina je odlišná a pro účely této analýzy jsem ji pojmenovala jako *přesvědčení* domácí vzdělavatelé. Sem patří rodiny, které chtějí dětem předávat hodnoty, které nenachází v běžném vzdělávacím systému. Jsou to nejen příslušníci různých církví, ale také lidé s odlišným názorem na soužití s prostředím, přírodou či osobnostním nastavením. Jak bude představeno v poslední části textu, tyto rodiny většinou nelavírují mezi možnostmi DV a možností integrace dětí zpět do většinového systému. DV považují za jedinou možnou cestu, jak uplatnit svůj vliv a předat dětem rodinou sdílené hodnoty [Kostecká 2003; Zimčík 2015]. Z těchto řad pochází i první domácí vzdělavatelé v ČR. Jak dokládá prohlášení M. Semína, jejich motivem byla především snaha o získání většího vlivu a kontroly nad tím, co se jejich děti učí. Přejít do institucionálního vzdělávání spatřovali průkopníci tohoto způsobu učení v ČR jako oslabení svého vlivu. Domnívám se, že právě a pouze v souvislosti s touto kategorií domácích vzdělavatelů můžeme hovořit o kulturním kreativismu ve vzdělání. Svou individuální činností dosahují postupně a dílčí proměny strukturálního nastavení vzdělávání v ČR, jak bude ukázáno níže na dvou případových studiích. Zatím byli úspěšní na úrovni prvního stupně základního školství. Diskuse rámuje právní ukotvení DV na druhém stupni zřetelně odráží proměny názorů politické reprezentace i veřejnosti na vliv, sílu i moc různých typů kapitálu [Bourdieu 1998] vyjednaných v souvislosti s DV na prvním stupni v roce 2005.

¹¹ Individuální vzdělávání v dějinách výchovy [http://www.foller.cz/individualni-vzdelavani.html#_ftnref18].

Metodologie výzkumu

V textu použitá primární data pochází z mého etnografického terénního výzkumu z let 2011–2014. Během této doby jsem realizovala v šesti rodinách domácích školáků dlouhodobé zúčastněné pozorování. Měla jsem možnost opakovaně sledovat výukové metody rodičů, strategie učení a získávání informací dětí, společně jsme trávili jejich volný čas a navštěvovali mimoškolní aktivity – placené i neplacené kroužky, spontánní happeningy, společenské události. Bylo mi to umožněno proto, že vedle profesního zájmu o DV jsem rovněž jeho aktivní praktikující, tj. sama učím své děti doma. Všichni moji respondenti byli seznámeni s mým profesním zájmem a souhlasili s tím, že se stanou předmětem sociálněvědního zkoumání. Vlivem dlouhého trvání mého výzkumu jsem navázala s většinou rodin velmi úzký kontakt, který mi umožnil opakovaně doptávání a ověřování pozorovaných informací. V řadě případů jsem rovněž měla možnost zúčastnit se spolu s rodinou pololetního či závěrečného letního přezkoušení ve škole a sledovat její interakci s formální institucí, která její počínání zároveň zaštiťuje i umožňuje. Rozhovory i terénní data jsem následně přepisovala a kódovala v programu Atlas.ti.

Kvalitativní výzkum je mozaika poskládaná z mnoha příběhů.¹² Vedle výše uvedených šesti případových studií jsem během tohoto období pořídila dalších 52 rozhovorů s rodiči a dětmi ze 16 různých rodin, které praktikují DV ve své každodennosti, dále pak 18 rozhovorů s pedagogickým personálem na školách, které tyto děti v pravidelných intervalech testují.¹³ Většina rozhovorů s rodinami proběhla v jejich domácím prostředí. Zde jsem zároveň sledovala dynamiku rodinné interakce, rodinné a pracovní prostředí i atmosféru. Pokud to bylo možné, snažila jsem se vést rozhovor se všemi členy rodiny: tj. s dětmi, rodiči i případnými dalšími osobami, které se na vzdělávání podílejí (prarodiče, kamarádi rodičů apod.). Zajímala jsem se o jejich názory na vzdělávání, učení a učení se, odlišnosti od většinového systému, jakož i o příběhy a diskurzy (politické, společenské, filozofické, náboženské), které tito aktéři používají jako vysvětlení pro své odlišné chování. Zaznamenávala jsem jejich příběhy, ve kterých aktivují pro své jednání různé formy nabytého kapitálu, ale i příběhy minulé, rekonstruuující a propojující jejich vlastní minulost se současným světem.

Po celou dobu trvání výzkumu jsem rovněž součástí dvou největších sociálních sítí/diskusních fór, které se této tematice věnují (svobodauceni.cz; domaciskola.cz). Pravidelně se účastním jejich společenských i vzdělávacích akcí (konference, workshopy, neformální setkávání) a zahrnuji psané výstupy z těchto

¹² Srov. Kašparová, Suralová [2014].

¹³ Na prvním stupni základní školy se jedná o běžnou základní školu, na které je dítě vzdělávané doma přihlášeno k povinné školní docházce. V případě školáků na druhém stupni základní školy se pak jedná o jednu z pilotních škol, určenou Ministerstvem vnitra, kde je v současné době možné přihlásit dítě k domácímu vzdělávání. V obou případech jsou tyto školy povinny zajistit pravidelné přezkoušení žáka, jakož i pracovat v součinnosti s rodiči na vzdělávacích pokrocích žáka.

to akcí do svých dat pro následnou analýzu. V souladu s předpoklady kvalitní etnografické práce tak vzniká soubor dat poskládaný z mnoha zdrojů, jehož podstatou je popsat úzký výsek lidské interakce z co možná nejširší perspektivy [Hammersley, Atkinson 1995].

Tři rodiny, u kterých jsem prováděla dlouhodobé pozorování, praktikují DV z praktických důvodů (1× šikana, 1× mimořádný talent dítěte, 1× problémy dítěte s chováním), tři rodiny z důvodů přesvědčení (1× náboženské důvody, 1× environmentální důvody, 1× obecně odlišná představa o náplni školních osnov). V šestnácti referenčních rodinách, se kterými jsem prováděla rozhovory, byl poměr praktických důvodů k důvodům odlišného přesvědčení devět ku sedmi.

Při aplikaci kritérií kulturních kreativců, tak jak je stanovili Ray a Andersonová [2000] a jak jsou popsána v Příloze 1, vyplynulo, že všechny rodiny v mém vzorku, které praktikují DV z důvodů přesvědčení, splňují zároveň definici kulturních kreativců. Přes toto pojetí však tvoří různorodou skupinu z pohledu společensko-ekonomicko-rodinných vztahů, které reprezentují. Jsou mezi nimi rodiny úplné i rozvedené, plně i částečně pracující, žijící ve městech i na venkově, nábožensky založené i ateisté. Naproti tomu rodiny volící DV z praktických důvodů do kategorie kulturních kreativců Raye a Andersonové nezapadají. Přestože v některých (navzájem různých) bodech se s kritérii shodují, nedosahují stanovený minimální počet [Ray, Anderson 2000].

Z výše uvedených důvodů jsem pro ilustraci podoby kulturního kreativismu v souvislosti se vzděláním volila rodiny, které praktikují DV z názorových důvodů. Dva níže představené příběhy poukazují, alespoň zčásti, na různost přesvědčených domácích vzdělavatelů, jejich motivací i praktik. Přestože zde z prostorových důvodů pracuji s relativně malým vzorkem, na pozadí výše uvedeného dlouhodobého výzkumu a soudíc podle narůstajícího počtu frekventantů výše uvedených sociálních sítí, jakož i podle narůstajícího počtu domácích školáků napříč naší republikou můžeme očekávat, že si obdobné kognitivní, kulturní i sociální procesy osvojí i další rodiny v naší zemi. Přesah této studie do širšího sociogeografického kontextu spočívá v průsečíku jednotlivých výpovědí na mikro úrovni a strukturálních faktorů, jež formují společnost jakožto celek.

Domácí vzdělavatelé jako kulturní kreativci? Případová studie rodiny Zelených a Svobodových

Kulturně kreativní Zelení¹⁴

Zelení se považují za kulturní kreativce a s konceptem Raye a Andersonové byli seznámeni již před začátkem mého výzkumu. Rodina bydlí v domě z recyklovatelného materiálu (většinu tvoří dřevo, hlína a sláma), který si vlastnoručně

¹⁴ Všechna vlastní jména byla změněna pro zachování anonymity.

postavila na okraji malé zapadlé vesnice v horách, kam se přestěhovala se svými malými dětmi z velkého města před šesti lety. Život rodiny se točí kolem udržitelnosti přírodních zdrojů a soběstačnosti. Většinu toho, co sní, si sama vypěstuje, na pozemku má rovněž malou elektrárnu, studnu a čističku vody. Manželé Zelení jsou oba třicátníci, vysokoškolsky vzdělaní, s bohatou zkušeností ze zahraničí, kde pobývali jako studenti a následně i pracovně. Zajímají se o koučování, osobnostní rozvoj, meditační techniky, team-building a živí se částečně tím, že lektorují různá setkání na podobná témata.

Nejdůležitější kvalitou života je pro ně svoboda snad až v absolutním slova smyslu. V domácnosti absentují předměty běžně spojované s modernitou, které obdobně jako Anderson [1983] považují Zelení za prostředky kontroly a restriktci svobody. Nejsou zde mobilní ani pevné telefony, chybí televize. Dostupnost internetu si dobrovolně omezují pouze na limitovanou dobu. Domácnost zrušila veškeré časoměříče, neboť diktát času je v jejich filozofii zbytečným omezováním osobní svobody. Zelení volí pomalý oproti rychlému času [Eriksen 2009]. Děti jsou v této rodině vzdělávány podle metody *unschoolingu*.

Děti se budí, kdy potřebují, oblečou si, co potřebují, jedí, když mají hlad, a učí se to, co právě potřebují... Janička se naučila sama číst, prostě to potřebovala a přišlo jí to užitečné. Pavlík teď dozrává do stejného stádia. Jediné, co jsem pro to udělala, bylo, že jsem neustále dokola kolem nich rozkládala zajímavé knížky. Chtěli prostě vědět, co v nich je, tak četli. Takhle to děláme se vším do školy. (matka Mirka)¹⁵

Zelení jsou si vědomi toho, že jejich životní filozofie je velmi odlišná od většinové společnosti, a proto jsou velmi vděční za legální možnost učit své děti doma. V opačném případě by zvažovali stěhování do jiné země, aby nemuseli žít v ilegality. Přes tuto faktickou právní vstřícnost věnovali i oni značnou pozornost výběru školy, která by byla naopak vstřícná jejich odlišným výukovým metodám. Obdobně jako Svobodovi níže i Zelení potvrzují rozvolněnost a s ní související limity stávajícího právního ukotvení zákona o DV.

Dost dlouho jsme hledali pro děti školu, která by byla vhodná pro obě strany. Dokonce jsme si jeden čas mysleli, že budeme muset odejít do zahraničí, ale pak jsme narazili na školu v Kletné, kde nás přijímají vstřícně... Dozvěděli jsme se o ní skrze naše virtuální přátele, kteří také učí doma... Zajímají se tam především o děti, o je-

¹⁵ Text v bloku představuje výňatek z terénních poznámek zaznamenaný během primárního etnografického výzkumu autorky, jak je popsán výše. Jedná se především o výňatky z rozhovorů, e-mailové korespondence a zhuštěného popisu pozorované činnosti či místa. V případě rozhovorů byla z doslovných prepisů odstraněna vycpávková slova a pauzy. Vzhledem k tomu, že předmětem výzkumu není syntaktická stránka výpovědí, nýbrž obsah sdělení, domnívám se, že tento zásah nepředstavuje analytickou újmu a zjednodušuje čtení.

jich rozvoj. Mají svoje vlastní způsoby, jak děti testují, zjišťují jejich vědomosti. Tak třeba já musím zaznamenávat, co přes den Jana a Pavlík dělají, s čím si hrají, co vytváří, protože děti samy si dělají poznámky pouze tehdy, když je to pro ně důležité. Potom to všechno s učiteli diskutujeme. Chápu, že musí uspokojit systém, a tohle mi nevádí. Přestože ani já, ani moje děti nepotřebujeme vést žádné záznamy o našich činech. Prostě to prožíváme. (matka Mirka)

Důraz na svobodnou vůli každého člověka bez rozdílu věku či pohlaví určuje vztahy nejen uvnitř rodiny Zelených, ale i jejich interakci s okolním světem. Přestože žijí na samotě, obklopeni lesem a pastvinami, nepřipadají si izolovaní. Skrze virtuální sítě, ke kterým si všichni v rámci rodiny umožňují omezený přístup, jsou vplétáni do událostí, aktivit a setkání s komunitou podobně smýšlejících lidí napříč republikou. Naproti tomu kontakt s místními lidmi je velmi omezený.

Pracuji mimo dům pouze tehdy, když pořádám vzdělávací kurzy. Jinak jsem doma, na zahradě, v lese nebo ve včelíně. Lidí z vesnice nepotkávám. Zkusili jsme se seznámit, když jsme se přistěhovali, ale já pivo nepiju, takže do hospody mě to netáhne. Do kostela nechodíme, no a to, co prodávají v místním koloniálu, to nejíme... nemáme vlastně důvod do té vesnice moc chodit... Taky máme zkušenost, že místní drbny nás pomlouvají, že necháváme děti běhat v létě nahé a že jim nestříháme vlasy, to moc člověku nepřidá na vůli se s nimi kamarádit. (otec Honza)

Zelení si váží především své vlastní svobody a volnosti, kterou jim jejich životní styl poskytuje. Současně si uvědomují existenci a fungování právního rámování, které jejich život formuje a snaží se s ním sžívat. Kulturní kreativismus se prolíná všemi aspekty jejich života. Volí životní styl podobající se životu rurálních komunit, spočívající v udržitelném rozvoji a využití přírody, v soběstačnosti a dobrovolné skromnosti. Tyto hodnoty chtějí předávat i svým dětem, což jim je umožněno prostřednictvím DV. I v této souvislosti však bylo potřeba volit v rámci nabídky institucí podporujících DV takovou školu, která jejich odlišný životní styl uzná za vhodný a DV schopný, proto výběru školy věnovali velkou pozornost. Na základně nastavených společných pravidel (škola musí na základě dostupných materiálů posoudit vývoj dítěte, proto matka zaznamenává, s čím si děti hrají, co tvoří, čemu se věnují a následně toto prezentuje v rámci výukového portfolia) se stali průkopníky inovace a škola v Kletné přijala jejich výukovou metodu unschoolingu jako rovnocennou většinovému vzdělávacímu proudu. Tím otevřeli Zelení prostor pro podobně smýšlející a jednající rodiny. Jejich aktivita na poli vzdělávání nebyla zamýšlena jako cílená propagace unschoolingu či školy v Kletné. V souladu s charakterem kulturního kreativismu žijí dál svůj (prostorově izolovaný) život v Krkonoších, přesvědčení o vlastní odlišnosti. Přesto je jejich vliv veřejně patrný. Svou občasnou aktivitou ve virtuálním prostoru, kde se setkávají lidé se zájmem o DV, poskytují svým svědectvím dostatek informací pro ty, kteří o podobném stylu života uvažují či ho již praktikují.

Svobodovi a důležitost „normality“ v kulturním kreativismu

Svobodovi koncept kulturního kreativismu v době, kdy začínali s DV, neznali, přesto s ním žili v souladu. Rodina bydlí v rodinném domě v obytné čtvrti na předměstí krajského města, kam se přestěhovala v době, kdy byly děti malé. Svobodovi jsou čtyřicátníci, oba vysokoškolsky vzdělaní, oba se považují za relativně úspěšné žáky a studenty a jejich školní docházka probíhala klidně, bez větších nepříjemností či negativních vzpomínek. Během vysokoškolských studií oba pobývali nějaký čas v zahraničí. Otec pracuje jako podnikatel, matka na částečný úvazek ve školství. Rodina je nábožensky založená (křesťané) a vedle duchovních záležitostí se zajímá o sporty, umění, kulturu i politiku. Na rozdíl od Zelených nejsou Svobodovi soběstační co do pěstování jídla a nežijí (co do materiální vybavenosti domácnosti) odlišně od většinové společnosti. Dům stavěla stavební firma, je napojen na veřejné sítě, v domácnosti je telefon, TV i internet.

Svobodovi jsou běžná rodina: „Říkala jsem své švagrové, že máš čtyři děti a učíš je všechny doma, a ona mi na to povídá: ‚Cože? Janka? Vždyť ona vypadá úplně normálně?!‘“ (matka Jana, popisující slovy sousedky postavení jejich rodiny v širší sousedské komunitě). Učit doma je pro Svobodovy normální a běžné a nepovažují to za excentričnost či výjimečnost. Svě životy si uspořádali tak, aby tímto stylem mohli žít.

Ředitelka nás od toho na té první škole zrazovala, co mohla. Říkala mi pořád: „Paní Svobodová, vždyť vy jste úplně normální rodina, proč do toho chcete jít?“ ... Mně to tak přijde přirozené, celá rodina se tím domácím učením víc stmelila, zklidnila. Máme na sebe víc času, děti se víc užijou... Lidi to hodně zajímá, jak se to dá stihnout, ale ono se to opravdu dá! Možná mi to nevěří, nevím, ale podle mě je to o prioritách a pro mě je priorita, aby se děti učily rády a samy si za tím šly. A to se nám doma daří a myslím, že to vidí i ti učitelé ve škole, když jdeme třeba s Eduardem na přezkoušení. Víím, že to není cesta pro všechny rodiče, ale určitě to je prospěšné všem dětem. Od té doby, co DV praktikujeme, se pro to rozhodly tři moje kamarádky a ani jedna zatím nelitovala. (matka Jana)

Normalita, s jakou přistupují Svobodovi k víceméně ojedinělé praxi, upozorňuje okolí na jejich odlišnost a zároveň nabízí odlišnou perspektivu DV, než jaká byla vykreslena na sociálních sítích:

To hned poznáš, kdo učí děti doma. Jsou to takové ty biomatky v domácnosti, bez make-upu, ověšené nevychovanými dětmi, neustále aktivní a činné, s přiměřeně starým chlapem v Rejoicekách. Máš pocit, že jsou to superženy a nedovedeš si představit, jak to dělají. (Lilli, 15. 6. 2014, e-mimino.cz, diskuse o domácí škole)

V podání Svobodových je DV realizovatelné normální, běžnou, v mnoha ohledech standardní rodinou, což z něj činí normální, běžný a v mnoha ohledech i standardní způsob výuky i života. Stejná je i podstata svědectví, které svým výjimečně běžným jednáním – coby kulturní kreativci – okolní společnosti předávají.

Nejdůležitější kvalitou života je pro ně smysluplnost, radost a užitečnost vlastního konání z pohledu křesťanské etiky. Ta v jejich interpretaci spočívá v přesvědčení, že člověk, kterému je umožněno co nejširší rozvinutí vlastních schopností (ne však na základě omezování možností druhého), může být více a lépe užitečný a nápomocný svým bližním. V pomoci bližním pak spatřují rodiče Svobodovi svobodu oprostění se od restrikcí okolního sebestředného světa a volbu výše uvedených alternativních hodnot, které jediné přinášejí skutečné naplnění života.

DV praktikují čtyři roky, od doby, kdy byl nejstarší syn ve druhé třídě.

Dany začal být těžce utilitární. Snadno a záhy rozklíčovал vzdělávací systém. Brzy se naučil, že stačí, aby se učivo naučil nazpaměť, nechal se vyzkoušet a pak má několik týdnů od paní učitelky pokoj. Navíc za to dostane dobré známky a paní učitelka ho má ráda. ... Nudil se. Začal ztrácet nadšení a radost z nových poznatků. Proto jsme se rozhodli pro domácí školu. (matka Jana)

Úryvek z rozhovoru dokládá schopnost rodičů Svobodových i jejich syna odhalit způsob, jak formální vzdělávání konceptualizuje vědění [Levinson 2000]. Odmítnutí stávajícího státního systému přichází nikoliv vlivem neúspěchu (Dany byl jedničkář a oblíbený), ale navzdory jeho úspěchu. Uvědomují si, že obsah učiva není to, co je podstatou vzdělávacího systému [Williamson 1979]. Na pozadí jejich rozhodnutí stojí odlišná perspektiva, odlišná představa o podstatě vzdělání. Dítě ve státním školství získává dovednost, která v jejich očích zamezuje poznání, spíše než aby jej umožňovala. Volí pro své dítě jiný způsob předávání. Jejich kulturní kapitál jim poskytuje dostatečný rozhled v alternativách, které se nabízí ke stávajícímu státnímu školství.

Socializace a vzdělávání se u Svobodových prolínají a jejich hranice je téměř nemožné od sebe oddělit. Právě jejich vzájemná symbióza stojí v samém centru etnoteorií vzdělávání Svobodových. Vzdělání, které je realizováno vlastní cestou v kolektivu rodiny, vede k individuální svobodě, která následně stimuluje touhu po vědění. Domácí škola zde nepředstavuje v první řadě hnutí odporu (resistance movement), ale spíše příležitost, šanci k plnější seberealizaci, kterou není radno zahodit a které se zároveň vyplatí řadu jiných věcí obětovat.

Bydlíme v místě, kde je to bezpečné. Nebo to tak aspoň vnímáme. Všechny děti tu v okolí běhají venku, lítají venku jako já, když jsem byl malý. To se mi tu hned zalíbilo. ... Když se nemůžeš svobodně hejbat ve svém volném čase, dělat si co chceš, jenom proto, že město je nebezpečný, k čemu pak takový život je? Zvlášť pro děti, ne? V tom se s manželkou shodneme, že je to důležitý. Ne ty děti pořád dozorovat a řešit za ně jejich spory. Ať si to vyřídí sami, to je to, co je posílí. To je největší škola do života. (otec David)

Odlišná perspektiva vzdělávání u Svobodových postavená na přirozenosti a normalitě zvolené cesty poodhaluje i rozdílný přístup k expertnímu vědění

[Giddens 1991], které není soustředěno pouze do rukou učitele, ale je rozděleno mezi rodiče-vzdělavatele, širší spolupracující okolí a především děti samotné. Legitimizace této odlišnosti je potvrzována dvěma způsoby: jednak zaznamenávanými pokroky ve vlastním vzdělávání:

Eduard se zajímá o 2. světovou válku. Vlastně oba naši chlapci se o tyto události dost zajímají, takže toto téma jsme zpracovávali jako velká skupina. Přečetli jsme vše, co jsme doma měli o válce, v encyklopediích. Dívali jsme se na řadu filmů a dokumentů. Diskutovali jsme o menšinách a jejich příbězích z války – o Židech, Romech, Slovanech, Němcích, Teutonech. Debatovali jsme o smrti, o Bohu, o roli Boha v těchto událostech. (matka Jana)

A jednak formální autoritou – v tomto případě ředitelkou státní školy, kam Svobodovi dochází na přezkoušení:

Za celou dlouhou dobu jsme tu neměli rodinu, která by toho chtěla nějakým způsobem zneužít nebo nějak to své dítě zanedbávat. Přirozeně, existuje řada různých metod, které všechny vedou ke vzdělávání dítěte, to u těch našich rodičů vidím, ale oni nejlépe to své dítě znají a dovedou určit, co mu prospěje a co ne. V tomhle jim věřím. My jako kolektiv kantorů jsme především průvodci na jejich cestě vzděláváním, ne jejich kati. (ředitelka školy)

Porozumění a podpora alternativního domácího vzdělávání skrze expertní autoritu smysluplně propojuje Svobodovy se světem většinového školství. Svobodovi učí jinak, zároveň je však pro ně důležité, aby jejich jinakost byla přijata a legitimizována experty z většinového vzdělávacího proudu. Citace dokládá klíčové propojení a finální podporu kulturních kreativců z řad gatekeeperů většinového vzdělávacího systému, který DV umožňuje – totiž ředitelů přezkušujících škol. Jejich získávání probíhá především na základě individuální praxe domácích vzdělavatelů, prezentované během přezkušování, a v individuální komunikaci mezi rodiči a vedením školy.

Rodič je vždy v podřízeném postavení k řediteli školy, jehož expertíza vědění mu umožňuje relativně arbitrárně vykládat pravidla, práva a povinnosti ustavené zákonem pro realizaci DV. Vzájemné vyjednávání rodičů a ředitelů tudíž přestává dialog či konflikt etnoteorií vzdělávání i poměru a rozložení symbolického, kulturního i ekonomického kapitálu. Můj výzkum poukazuje na ambivalenci stávajícího řešení skrze zákon č. 561/2004 Sb., § 41 o individuálním vzdělávání. Jakkoliv se jeho přítomnost může jevit jako ukotvení práva na alternativu, jeho faktická realizace je podrobena přísnému drobnohledu expertního vědění a jako taková víceméně vylučuje odškolnění procesu vzdělávání [Illich 1971]. V tomto světle představuje DV spíše alternativu závislou na většinovém systému než samostatné paralelní pole rovnoprávné většinovému vzdělávacímu proudu. Řečeno slovy P. Bourdieua – domácí vzdělavatelé nevytváří novou vlastní hru, ale vstupují do rozehrané hry, kterou jim stojí za to hrát.

Závěr

Zatímco stávající české texty se věnují kulturnímu kreativismu především v souvislosti s alternativními životními styly a ekologií [Librová 2010], ekonomii a uměleckým průmyslem [Kloudová a kol. 2010], tento článek poukazuje na provázanost kulturního kreativismu s oblastí DV. Antropologie vzdělávání rámuje DV jako vyústění odlišných rodičovských etnoteorií, které jsou vyjednávány a praktikovány v rámci hry o symbolický kapitál ve vzdělání. Nepředstavuje paralelní alternativní pole fungující nezávisle na většinovém vzdělávacím systému, ale právě naopak. Právním ukotvením otevírá prostor pro jeho modifikaci a variaci. Ty se dějí působením především jedné skupiny domácích vzdělavatelů, v textu definovaných jako *přesvědčení*, která zároveň splňuje kritéria kulturních kreativců, jak o nich hovoří Ray a Andersonová [2000]. Tato skupina volí DV z důvodů odlišných a specifických etnoteorií vzdělávání, které vnímají jako důležitou možnost rodičů působit na vzdělání svých dětí přímo – jako vzdělavatelé. Vedle této skupiny však existuje další skupina domácích vzdělavatelů využívající DV z praktických důvodů, prostých ideové odlišnosti [Zimčík 2015; Kostecká 2003]. Tito rodiče se nejčastěji cítí jako uživatelé určité služby poskytované státem, nikoliv jako její spolutvůrci a myšlenky kulturního kreativismu nesdílejí.

Kulturní kreativci z řad domácích vzdělavatelů jsou zde zastoupeni rodinou Zelených a Svobodových. Jejich příběhy rozkrývají odlišnou perspektivu, jíž nahlízejí na vzdělání, která je vyústěním odlišných životních strategií, řízených alternativními etnoteoriemi vzdělávání. Jako takové představuje DV pro rodiny, které jej praktikují z důvodů přesvědčení, spíše životní styl než výukovou metodu. Navzdory právnímu ukotvení či politické diskusi nemá DV homogenizující schopnost, naopak. Současný zákon o DV poskytuje prostor pro jeho individuální vyjednávání, které probíhá mezi všemi aktéry této hry, přičemž praxe jednotlivců, jak ukazuje příběh Zelených a jejich vyjednání přijetí unschoolingu mezi plnohodnotné způsoby vzdělávání, má výrazný celospolečenský dopad a pro některé doslova „mění svět“.¹⁶

Jelikož je DV vnímáno v rodinách, které ho praktikují z důvodů přesvědčení, spíše jako životní styl, není zde silné odlišení mezi socializací a učením. To vyvolává představu podobnosti mezi tradičním rurálním způsobem výuky, praktikovaným dodnes v některých odlišných kulturách světa, a některým ze způsobů domácího vzdělávání v průmyslové společnosti: unschoolingem či vzájemným učením napříč generacemi, důrazem na odpozorované učení orientované na praxi a okamžitou zkušenost [Lancy 2008]. Podobnost je však pouze zdánlivá. Zatímco rurální způsob klade důraz na spolupráci dospělých a dětí napříč celou komunitou, rodina s DV většinou není součástí žádné podobně smýšlející vesnice – vyjma té virtuální. Okolí spíše než jako podpůrné vzdělávací prostředí působí

¹⁶ Dílo Raye a Andersonové [2000] tuto „proměnu světa“ vlivem kulturních kreativců doslova uvádí ve svém titulu.

jako pole pro vyjednávání vlastní odlišnosti kulturních kreativců a jejich životního stylu. Vyjednávání působí i jako spouštěč širší společenské diskuse, která tuto alternativu normalizuje, např. ve spádových školách, v institucích dalšího vzdělávání, v církvích, v komunitních centrech apod., jak dokládá příběh Svobodových. Skrze jejich jednání přijímá okolí DV jako uskutečnitelné, oprošťuje jej od nádechu exotiky a excentričnosti a vztahuje je ke svému vlastnímu současnému či budoucímu jednání. Po vzoru kulturních kreativců, bez ambice charismatického vůdce, otevírají skrze své jednání prostor pro změnu života jiných.

Teoreticky je článek rámován Bourdieuo teorií kapitálů [1998]. DV představuje ve své podstatě exkluzivní pozici úzce navázanou na ekonomický, kulturní i společenský kapitál členů rodiny [ibid.]. Co vypadá jako nahodilost, je naopak strukturální nastavení. Pouze rodině, kde některý člen dosáhl ve většinovém systému uznání vyjádřeného formou maturitního vysvědčení či vysokoškolského diplomu, je umožněno vyučovat své dítě doma. Potenciální skupina zájemců je tak filtrována jemným sítem již v počátcích a stát strukturálním nastavením podmínek zákona o DV zaručuje, že pouze ti, kteří jím byli náležitě ovlivněni (prošli formálním vzděláváním, získali dostatečný kapitál a byli formálně testováni), mohou vytvářet alternativy. Tím je zaručeno, že stávající vzdělávací systém, zakořeněný ve vlastních žácích, nezmizí úplně, nýbrž skrze jejich zkušenosti přejde – alespoň částečně – i do žáků DV. Ne náhodou totiž domácí vzdělavatelé považují za největší výzvu odškolnit především a v první řadě sami sebe [Illich 1971; MacGrath 2010; Griffith 1998]. Debata o DV tedy rozkrývá nejen filozofickou podstatu vědění, ale především debatu o vědění jako nástroji kontroly.

IRENA KAŠPAROVÁ *vystudovala sociální antropologii a rozvojová studia na univerzitě v Edinburghu a sociologii na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Mezi její dlouhodobé profesní zájmy patří kultura a politika Romů, rozvojová studia, antropologie vzdělávání a antropologie náboženství. Nyní působí jako odborná asistentka na oboru sociální antropologie (katedra sociologie) a výzkumnice na Ústavu populačních studií FSS MU.*

Literatura

- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities*. London: Verso.
- Apple, M. W. 2010. „Doing the Work of God. Home Schooling and Gendered Labor.“ Pp. 145–154 in M. W. Apple (ed.). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1986. „The Three Forms of Capital.“ Pp. 241–260 in J. G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., J. Passeron. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Bussey, M. 2014. „Liberal Education May Be Dead but the Magic Will Not Die.“ *On the Horizon* 1 (22): 3–6, <https://doi.org/10.1108/OTH-09-2013-0034>.
- Cohen, A. Y. 2000. „The Shaping of Men’s Minds: Adaptations to Imperatives of Culture.“ Pp. 83–107 in B. A. U. Levinson (ed.). *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*. New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Collom, E., D. Mitchell. 2005. „Home Schooling as a Social Movement: Identifying the Determinants of Homeschoolers Perceptions.“ *Sociological Spectrum* 25: 273–305, <https://doi.org/10.1080/027321790518807>.
- Comitas, L., J. Dolgin, 1979. „On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect.“ *Anthropology and Education Quarterly* 9 (1): 87–89.
- Delacruz, E. 2009. „Old World Teaching Meets the New Digital Cultural Creatives.“ *International Journal of Art & Design Education* 28 (3): 261–268, <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01620.x>.
- Digest of Education Statistics* [online]. National Center for Education Statistics [cit. 1. 11. 2015]. Dostupné z: https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_206.10.asp?current=yes.
- Durkheim, É., M. Mauss, R. Needham. 1963. *Primitive Classification*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisler, R. 2001. *Tomorrow’s Children: A Blueprint for Partnership Education in the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Eriksen, T. H. 2009. *Tyranie okamžiku*. 2. vyd. Praha: Doplněk.
- Florida, R. L. 2002. *The Rise of the Creative Class... and How It’s Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Griffith, M. 1998. *The Unschooling Handbook: How to Use the Whole World as Your Child’s Classroom*. Three Rivers Press.
- Goerner, S. J. 2001. *After a Clockwork Universe: The Emerging Science and Culture of Integral Society*. Edinburgh: Floris Books.
- Hammersley, M., P. Atkinson. 1996. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Harkness, S., Ch. M. Super. 2005. „Themes and Variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures.“ Pp. 61–79 in K. H. Rubin, O.-B. Chung (ed.). *Parental Beliefs, Parenting and Child Development in Cross-Cultural Perspective*. New York: Psychology.
- Harkness, S., Ch. M. Super and Colleagues. 2010. „Parental Ethnotheories of Children’s Learning.“ Pp. 65–82 in D. F. Lancy, J. Bock, S. Gaskins (ed.). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Plymouth: AltaMira Press.
- Holt, J. 1997. *Growing without Schooling: A Record of a Grassroots Movement*. Holt Associates.
- Holý, L. 2010. *Malý český člověk a skvělý český národ*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLOŇ).
- Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
- Individuální vzdělávání v dějinách výchovy* [online]. [cit. 15. 10. 2015]. Dostupné z: http://www.foller.cz/individualni-vzdelavani.html#_ftnref18.
- Kalenda, J., T. Karger. 2011. „Kreativní třída v kritické optice Bourdieuho teorie.“ *Research Gate* [online]. Dostupné z: <http://www.researchgate.net/publication/226045543>.

- Kašparová, I. 2014. „How to Educate Czech Children: Social Network as a Space of Parental Ethnotheories.“ Pp. 85–92 in *SGEM Conference on Anthropology, Archaeology, History, Philosophy: Conference Proceedings*. Sofia, Bulgaria: SGEM.
- Kašparová, I., A. Souralová. 2014. „Od lokální k cikánské škole: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele.“ *Orbis Scholae* 1/2014.
- Kloudová, J. a kol. 2010. *Kreativní ekonomika. Trendy, výzvy, příležitosti*. Praha: Grada.
- Knox, A. B. 2002. „A Shared Vision for Adult and Continuing Education.“ *Adult Education Quarterly* 52 (4): 328–333, <https://doi.org/10.1177/074171302400448645>.
- Kostecká, Y. 2003. *Domácí vzdělávání*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Kostecká, Y. 2010. „Home Education in the Post-communist Countries: Case Study of the Czech Republic.“ *International Electronic Journal of Elementary Education* 3 (1): 29–44.
- Kostecká, Y. 2012. „The Legal Status of Home Education in Post-communist Countries of Central Europe.“ *International Review of Education* 58 (4): 445–463, <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9298-0>.
- Kostecká, Y. 2014. „Doma, nebo ve škole?“ *Studia Paedagogica* 19 (1): 65–82, <https://doi.org/10.5817/SP2014-1-4>.
- Lancy, D. F. 1975. „The Social Organization of Learning: Initiation Rituals and Public Schools.“ *Human Organization* 34: 371–380, <https://doi.org/10.17730/humo.34.4.1128g2343367m162>.
- Lancy, D. F. 2008. *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lancy, D. F. 2010. „Children’s Learning in New Settings.“ In D. F. Lancy, J. Bock, S. Gaskins (ed.). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Plymouth: AltaMira Press.
- Levinson, B. A. U. (ed.). 2000. *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*. New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Librová, H. 2010. „Individualizace v environmentální perspektivě: sociologické rámování mění pohled a plodí otázky.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 46 (1): 125–152.
- Liessmann, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- MacGrath, S. 2010. *Unschooling: A Lifestyle of Learning*. Lulu.com. Publishers.
- McIntosh, S. 2007. *Integral Consciousness and the Future of Evolution*. St. Paul: Paragon House.
- Mead, M. 1928. *Coming of Age in Samoa*. New York: William Morrow Paperbacks.
- Moore, L. C. 2010. „Learning in Schools.“ Pp. 207–232 in D. F. Lancy, J. Bock, S. Gaskins (ed.). 2010. *The Anthropology of Learning in Childhood*. Plymouth: AltaMira Press.
- Number of Homeschoolers in the USA [online]. [cit. 10. 10. 2015]. Dostupné z: http://a2zhomeschooling.com/thoughts_opinions_home_school/numbers_homeschooled_students/.
- Statistická ročenka školství: výkonnostní ukazatele [online]. 2015. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie [cit. 1. 11. 2015]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>.
- Ray, P. H., S. R. Anderson. 2000. *The Cultural Creatives: How 50 Million People Are Changing the World*. New York: Three River Press.
- Ricci, C. 2012. *The Willed Curriculum, Unschooling, and Self-Direction: What Do Love, Trust, Respect, Care, and Compassion Have to Do with Learning?* Ricci Publishing.
- Rival, L. 2000. „Formal Schooling and the Production of Modern Citizen in the Ecuadorian Amazon.“ Pp. 108–122 in B. A. U. Levinson (ed.). *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*. New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Skoupá, N. 2012. *Domácí vzdělávání – genealogie a mocenské aspekty fenoménu* [online].

- Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita [cit. 14. 10. 2015]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/252615/fss_m/DP_Skoupa_Nikola.txt.
- Stemmark. 2009. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání* [online]. Praha: Stemmark [cit. 1. 10. 2015]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10098_1_1/download/.
- Thompson, K. (ed.). 2006. *The Early Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Wallace, A. R. 1898. *The Wonderful Century*. Toronto: George T. Morang.
- Williamson, B. 1979. *Education, Social Structure and Development*. London: The Macmilland Press Ltd., <https://doi.org/10.1007/978-1-349-16081-5>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 40–41.
- Zimčík, L. 2015. „Individuální vzdělávání není nebezpečné.“ *Ředitelův Blog* [online]. Škola Březová [cit. 2. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.zsbrezova.eu/index.php/rediteluv-blog/12-individualni-vzdelavani-neni-nebezpecne>.

Příloha 1

Kulturní kreativec podle Raye a Andersonové [2000] splňuje současně minimálně deset z níže uvedených kritérií:

- 1) Miluje přírodu a současně má vážnou obavu o její ničení,
- 2) je si silně vědom problémů celé planety (globální oteplování, destrukce deštných pralesů, přelidnění, ztráta ekologické udržitelnosti, vykořisťování lidí v chudších zemích) a prosazuje nárůst aktivit, které se zabývají těmito problémy, jako je například omezení ekonomického růstu,
- 3) je ochoten platit vyšší daně nebo poplatky za spotřební zboží, pokud ví, že jeho peníze jsou užívány k obnově životního prostředí a na zastavení globálního oteplování,
- 4) připisuje vysokou důležitost posilování a udržování svých mezilidských vztahů,
- 5) uznává hodnotu nezištné pomoci druhým a zároveň vyzdvihuje jejich jedinečné talenty a schopnosti,
- 6) pracuje jako dobrovolník,
- 7) intenzivně pečuje o svůj psychický a spirituální rozvoj,
- 8) spiritualitu či náboženství považuje ve svém životě za důležité, ale kriticky pohlíží na roli náboženství v politice,
- 9) požaduje více rovnosti pro pracující ženy a více žen v podnikání, v politice a ve vedoucích funkcích,
- 10) není mu lhostejné násilí na ženách a dětech napříč různými kulturami a kontinenty,
- 11) politik a vláda se dle něj má soustředit především na vzdělání a prospěch dětí, obnovu životního prostředí a sociálních vazeb a vztahů a na politiku udržitelného rozvoje,
- 12) politicky mu nevyhovuje levice ani pravice a usiluje o nalezení cesty, která není pouhým kompromisním středem,
- 13) má sklon být spíše optimističtější, pokud jde o budoucnost, a nedůvěřuje médiu prezentovanému pesimistickému pohledu na svět a společnost,
- 14) aktivně usiluje o zapojení se do tvorby nového a lepšího života ve svém okolí a ve své zemi,
- 15) má obavu z činnosti velkých korporací cílících na maximalizaci zisku, bez ohledu na nespravedlivé zabírání půdy, vytváření ekonomických problémů či vykořisťování chudších zemí,
- 16) má svoje finance a výdaje pod kontrolou a zbytečně neutráčí,
- 17) nezajímá se o bohatství a luxus a odmítá důraz na objektivně hodnotitelný úspěch,
- 18) má rád lidi a místa, která jsou v jeho nativní kultuře považovaná za exotická či vzdálená, a rád se seznamuje s jejich obyvateli a způsoby jejich života.