

Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta
katedra sociální geografie a regionálního rozvoje



Silvie Kučerová

**ÚZEMNÍ DIFERENCIACE ELEMENTÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
V ČESKU V 2. POLOVINĚ 20. STOLETÍ
(Vliv na lokální a regionální rozvoj)**

Dizertační práce

Praha 2010

Školitel: RNDr. Pavel Chromý, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně s použitím níže uvedené literatury a pramenů. Prohlašuji, že jsem nepředložila práci ani její podstatnou část k získání jiného akademického titulu.

V Praze dne 21. března 2010

.....
Silvie Kučerová

Úvodem děkuji mému školiteli, dlouholetému učiteli, kolegovi a rodinnému příteli RNDr. Pavlovi Chromému, Ph.D. za to, že se objevil vždy, když bylo nejhůř. Můj dík za cenné rady patří neodmyslitelně i mému muži RNDr. Zdeňkovi Kučerovi, hledači červené nitě v odborných textech, bez něhož bych se v labyrintu dizertační práce jistě ztratila. Ráda bych pak poděkovala i všem ostatním, jež byli ochotni se mnou konzultovat různé části práce, pomohli slovem či skutkem a také těm, kteří se stali objekty výzkumu. Nakonec, ale ne v neposlední řadě, děkuji panu doc. RNDr. Ivanu Bičíkovi, CSc., jenž mi dal podnět k zaměření této dizertační práce, i když o tom možná neví.

Seznam výzkumných projektů

Předkládaná dizertační práce je výsledkem výzkumné činnosti autorky v rámci řešení následujících grantových projektů:

- 1) Marginalizace obcí a regionů v kontextu redukce sítě základních škol v Česku od poloviny 20. století. Grantový projekt GA UK (2008–2009), č. 110308, hl. řešitelka: S. Kučerová
- 2) Role lidského a sociálního kapitálu v procesu integrace periferií do regionálních struktur Česka v kontextu nové Evropy. Grantový projekt GA ČR (2007–2009), č. 403/07/0743, hl. řešitel: V. Jančák
- 3) Regionální diferenciací venkovských obcí Česka: disparity a možnosti rozvoje. Výzkumný projekt VaV MMR ČR (2007–2011), č. WD-01-07-1, hl. řešitel: R. Perlín
- 4) Hybné síly institucionalizace regionů: regionální identita a identita regionů v Česku v období jeho integrace do Evropy regionů. Grantový projekt GA ČR (2006–2008), č. 205/06/P386, hl. řešitel: P. Chromý
- 5) Geografická diferenciací regionální identity obyvatel v Česku v období vstupu České republiky do EU. Grantový projekt GA UK (2005–2006), č. 278/2005/B-GEO/PrF, hl. řešitel: P. Chromý
- 6) Územní ochrana – bariéra nebo nástroj rozvoje území? Grantový projekt GA UK (2007–2009), č. 150007, hl. řešitel: Z. Kučera

OBSAH

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ	7
ABSTRACT	10
1. ÚVOD	11
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	22
2.1. VZDĚLÁVÁNÍ JAKO GEOGRAFICKÉ TÉMA	22
2.2. GEOGRAFIE VZDĚLÁVÁNÍ A GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	28
2.3. PROMĚNY PŘÍSTUPŮ K VÝZKUMU SOCIOPROSTOROVÝCH ASPEKTŮ VZDĚLÁVÁNÍ	30
2.3.1. Přístupy první poloviny 20. století	31
2.3.2. Radikální přístupy 60. a 70. let 20. století	33
2.3.3. Přístupy posledních tří desetiletí	36
2.3.4. Výzkum aspektů vzdělávání v dichotomii město – venkov	39
2.4. ELEMENTÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A MĚŘÍTKOVÁ HIERARCHIE KLÍČOVÝCH INSTITUCÍ	41
2.4.1. Škola a stát	41
2.4.2. Škola a region	45
2.4.3. Škola a obec	50
2.5. SÍŤ ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL A ŠKOLA V SÍTI SOCIOPROSTOROVÝCH VZTAHŮ	56
2.5.1. Pozice elementární školy v systému socioprostorových vztahů	56
2.5.2. Možnosti geografického výzkumu elementárního vzdělávání	60
3. ZMĚNY PROSTOROVÉ ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKU V 2. POLOVINĚ 20. STOLETÍ	62
3.1. SOUČASNÉ ZAJIŠTĚNÍ ELEMENTÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKU	62
3.1.1. Základní školy a jejich zřizovatelé	63
3.1.2. Současné rozmístění základních škol v Česku ve vztahu k počtu žáků v obci	66
3.1.3. Geografické rozmístění škol a žáků	69
3.2. ANALÝZA PROMĚN PROSTOROVÉ ORGANIZACE ELEMENTÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V 2. POLOVINĚ 20. STOLETÍ A IDENTIFIKACE HLAVNÍCH PROCESŮ	77
3.2.1. Souvislosti proměn geografické organizace společnosti a elementárního vzdělávání v 2. polovině 20. století	77
3.2.2. Vývoj počtu elementárních škol v Česku v 2. polovině 20. století	82
3.2.3. Metodika studia vývoje sítě elementárních škol	87
3.2.4. Analýza vývoje sítě elementárních škol na měřítkové úrovni obvodů obcí	92

3.2.5. Rozdíly ve vývoji sítě elementárních škol v městských a venkovských obcích	101
3.3. VYMEZENÍ PROBLÉMOVÝCH ÚZEMÍ NA ZÁKLADĚ PROSTOROVÉHO VÝVOJE SÍTĚ ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL	109
3.3.1. Vymezení problémových oblastí na základě ukazatelů stability školské sítě	110
3.3.2. Vymezení problémových oblastí z hlediska intenzity zániku elementárních škol	115
3.3.3. Geografické podmíněnosti prostorové diferenciaci intenzity zanikání elementárních škol	117
3.4. TYPOLOGIE ÚZEMÍ ČESKA PODLE INTENZITY A OBDOBÍ ZÁNIKU ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL	121
3.5. POTENCIÁLNÍ DŮSLEDKY PROCESU ÚZEMNÍ KONCENTRACE ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL	129
4. DŮSLEDKY UZAVÍRÁNÍ ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL PRO FUNGOVÁNÍ LOKÁLNÍCH A REGIONÁLNÍCH KOMUNIT – PŘÍPADOVÁ STUDIE VENKOVSKÝCH PERIFERNÍCH OBLASTÍ	137
4.1. METODY SBĚRU DAT	137
4.1.1. Výběr zájmových území pro výzkum	138
4.1.2. Určení roků zániku základních škol v modelových lokalitách	141
4.1.3. Metoda anketárního šetření mezi představiteli obcí – předvýzkum ...	144
4.1.4. Kvalitativní metody výzkumu v zájmových územích	145
4.2. REFLEXE UZAVŘENÍ ŠKOLY AKTÉRY V ZÁJMOVÝCH ÚZEMÍCH	149
4.2.1. Obecné charakteristiky uzavřené venkovské školy	149
4.2.2. Reflexe představiteli samosprávy modelových obcí	151
4.2.3. Reflexe obyvateli modelových obcí	159
4.2.3.1. <i>Symbolika malé venkovské školy</i>	160
4.2.3.2. <i>Vliv politického prostředí na konsolidaci škol</i>	163
4.2.3.3. <i>Akt uzavření školy</i>	165
4.2.3.4. <i>Klady a zápory malé venkovské školy</i>	174
4.2.3.5. <i>Důsledky uzavření místní školy pro komunitu</i>	178
4.3. UZAVŘENÍ ELEMENTÁRNÍ ŠKOLY V SOUVISLOSTECH MARGINALIZACE OBCE A ZMĚN VZTAHŮ V KOMUNITĚ	187
5. ZÁVĚR	191
6. LITERATURA A PRAMENY	203
7. PŘÍLOHA	219
SUMMARY	246

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

SEZNAM TABULEK:

Tab. 1: Základní školy podle zřizovatele, 1. 9. 2007, Česko	63
Tab. 2: Kontingentní tabulka četností obcí podle kategorizovaných počtů obyvatel 6–14 let k 1. 3. 2001 a přítomnosti základní školy v obci k roku 2004, obce Česka	68
Tab. 3: Podíl žáků ve třídách víceletých gymnázií odpovídajících 2. stupni základní školy z celkového počtu žáků 2. stupně základního vzdělávání.....	74
Tab. 4: Vývoj celkového počtu elementárních škol, 1961–2004 (vybrané roky), Česko	99
Tab. 5: Procentuální index vážených počtů základních škol podle populační velikosti obcí, 1961 až 2004 (vybrané roky), Česko	103
Tab. 6: Bázický index váženého počtu základních škol v jednotlivých typech území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky)	126
Tab. 7: Datum uzavření základních škol v modelových lokalitách	144
Tab. 8: Respondenti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů	148
Tab. I: Chí-kvadrát test nezávislosti kategorizovaných proměnných	220
Tab. II: Bázický index váženého počtu základních škol v jednotlivých typech venkovských území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky)	227
Tab. III: Vybrané charakteristiky modelových lokalit	228
Tab. IV: Vybrané charakteristiky budov sledovaných uzavřených základních škol	233

SEZNAM GRAFŮ:

Graf 1: Struktura základních škol v Česku podle počtu žáků ve školním roce 2007/08	72
Graf 2: Věkové složení žáků základních škol podle jednotek věku, 1. 9. 2007, Česko	76
Graf 3: Věkové složení obyvatelstva podle jednotek věku, 31. 12. 2007, Česko	76
Graf 4: Vývoj počtu elementárních škol, školní roky 1921/22–2007/08, Česko	83
Graf 5: Vývoj počtu úplných a neúplných základních škol podle populační velikosti obcí, 1961 až 2004 (vybrané roky), Česko	103
Graf 6: Vývoj průměrných hodnot váženého počtu základních škol v jednotlivých typech území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky)	125

Graf I: Bázický index vývoje váženého počtu základních škol podle jednotlivých typů území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky)	224
Graf II: Vývoj průměrných hodnot váženého počtu základních škol v jednotlivých typech venkovských území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky)	227
SEZNAM OBRÁZKŮ:	
Obr. 1: Pozice elementární školy v systému socioprostorových vztahů	57
Obr. 2: Počet škol na 100 žáků, obvody PoÚ, 2001	70
Obr. 3: Počet obyvatel ve věku 6–14 let, obce Česka	71
Obr. 4: Počet žáků na počet škol, obvody PoÚ	73
Obr. 5: Vyšetřené základní školy zaniklé v důsledku povrchové těžby a výstavby průmyslových objektů	91
Obr. 6: Přítomnost základní školy v obci ve vztahu ke krajské hranici, 1961–2004 (vybrané roky)	93
Obr. 7: Vážený počet základních škol v obcích Česka ve vztahu k okresní hranici, 1961–2004 (vybrané roky)	95
Obr. 8: Přítomnost základní školy v obci v roce 1961 ve vztahu k česko-německé jazykové hranici z roku 1930	98
Obr. 9: Podíl žáků v promilích, kteří konali cestu do školy přes 4 km, 1930, soudní okresy Československa	98
Obr. 10: Rozdíly vážených počtů základních škol mezi lety 1961 a 2004, obce Česka s populační velikostí méně než 3 000 obyvatel a s populační velikostí 3 000 a více obyvatel	105
Obr. 11: Rozdíly vážených počtů základních škol mezi vybranými roky, obce Česka	106
Obr. 12: Obce Česka, v nichž se mezi roky 1961 a 2004 nenacházela základní škola	112
Obr. 13: Obce Česka, v nichž se k roku 1961 nacházela jedna či více základních škol a k roku 2004 ani jedna základní škola	112
Obr. 14: Obce Česka bez základní školy a s nestabilní školskou sítí	113
Obr. 15: Obce Česka se stabilní sítí úplných devítiletých základních škol	113
Obr. 16: Obce Česka se stabilní sítí neúplných základních škol	114
Obr. 17: Index změny váženého počtu základních škol mezi roky 1961 a 2004, obvody PoÚ, Česko	116
Obr. 18: Index změny hustoty zalidnění mezi roky 1961 a 2001, obvody PoÚ, Česko	119

Obr. 19: Index změny relativního regionálního významu mezi roky 1961 a 2001, obvody PoÚ, Česko	120
Obr. 20: Typologie území Česka podle intenzity a období zániku základních škol, obvody PoÚ	125
Obr. 21: Vybraná modelová území a modelové lokality	139
Obr. 22: Vnímání marginálního postavení obce v souvislosti s uzavřením elementární školy	188
Obr. I: Kategorie obcí podle stability školské sítě	220
Obr. II: Rozdíly vážených počtů základních škol mezi lety 1961 a 2004 ve vztahu k hranici krajů, obce Česka	221
Obr. III: Bazický index změny váženého počtu základních škol, 1961–2004 (vybrané roky), obvody PoÚ	222
Obr. IV: Časové období, v němž došlo k největší relativní záporné změně váženého počtu základních škol, obvody PoÚ, 1961–2004	223
Obr. V: Časové období, v němž došlo k největší relativní záporné změně hustoty zalidnění, obvody PoÚ, 1961–2001	223
Obr. VI: První krok shlukování venkovských obcí Česka podle intenzity a období zániku základních škol, obvody PoÚ	226
Obr. VII: Typologie venkovských obcí Česka podle intenzity a období zániku základních škol, obvody PoÚ	226
Obr. VIII: Budovy sledovaných uzavřených základních škol, 2008 a 2009	237
Obr. IX: Oznámení o zrušení základní školy v Bušanovicích	245
Dotazník pro představitele modelových obcí	229

ABSTRAKT

Územní diferenciacie elementárního vzdělávání v Česku v 2. polovině 20. století (Vliv na lokální a regionální rozvoj)

Od druhé poloviny 20. století jsme v mnoha hospodářsky vyspělých zemích, Česko nevyjímaje, svědky procesu výrazné polarizace prostoru v souvislosti se změnami v rozmístění elementárních škol. Masové uzavírání škol, zejména na venkově, a koncentrace vzdělávací funkce do center regionů vychází z obecných procesů, jakými jsou změny geografické organizace společnosti, stejně jako ze specifických historických podmínek v každé zemi. V této práci se na příkladu Česka pokusíme představit pomocí metod, jež jsou geografům vlastní, změny, které proběhly v síti elementárních škol. Dále budeme specifikovat vybrané důsledky tohoto procesu na stabilitu a fungování lokálních komunit a jeho vliv na marginalizaci obcí.

ABSTRACT

Territorial Differentiation of Elementary Education in Czechia during the Second Half of the Twentieth Century (Its Influence on Local and Regional Development)

We are all witnesses to a process of extensive spatial polarization in the distribution of elementary schools in many economically developed countries, including Czechia, during the second half of the 20th and in the 21st century. Processes of mass school closures, especially in rural areas, and the concentration of educational services in regional centres, arise out of general processes, such as changes in the geographical organization of society, as well as the unique historical conditions of each country. With the example of Czechia we will demonstrate changes in the elementary school network using methods from geography itself and we will attempt to specify several consequences of this process that affect the stability and functioning of local communities and the marginalization of municipalities.

1. ÚVOD

Současná postmoderní společnost v hospodářsky vyspělých zemích si klade za cíl zpřístupnit vzdělávání co nejširšímu spektru jedinců. Mimo jiné proto, že vzdělání (znalosti, dovednosti, know-how) považuje za „hybnou sílu“ rozvoje (Lundvall, Johnson 1994), „surovinu“ pro fungování ekonomiky a nezbytnou součást kultury, jejího předávání a reprodukce (Kuldová 2007a; Řezníčková 2006). Přesto se tato „znalostní“ společnost jen obtížně vypořádává s řadou nerovností v přístupu ke vzdělávání.

Stejně jako v případě obecného vytváření rozdílů v úspěšnosti elementů a dílčích systémů (tj. částí celku), popisovaného například Hamplem (1998), se i zde jedná o důsledky působení mechanismů formujících jak společenské tak územní rozdíly. Široké spektrum společenských nerovností v přístupu ke vzdělávání bývá silněji pocíťováno, diskutováno v rámci společenských věd (např. Halsey, Lauder, Brown, Wells eds. 1997; Prokop 2005; Warrington 2005) i v praxi (např. Florián 2009) a je také ze své podstaty relativně snáze překonatelné. Jedná se o tzv. diskriminace nejružnější povahy (etnické, rasové, genderové aj.). O čem se však diskutuje mnohem méně, ačkoli rozdíly tohoto typu dosahují větších extrémů a jejich řešení bývá ještě omezenější, jsou územní nerovnosti v přístupu ke vzdělávání. Ty souvisejí s obecným vývojem geografické organizace společnosti: s prohlubující se specializací jednotlivých částí celku i s rostoucí organičností systému, tedy vzájemnou a obousměrnou funkční provázaností částí, a tudíž růstem polarizace prostoru z hlediska rozmístění určitých jevů (funkcí, aktivit), jejich územní koncentrací.

Proces koncentrace lze pozorovat také v síti škol, včetně elementárních. V českém prostředí o této problematice pojednává např. Hampl (2004). Uzavírání malých škol, lokalizovaných nejčastěji v nejadrových (periferních) či obecně ve venkovských oblastech a koncentrace vzdělávací funkce výhradně do sídel na vyšších stupních sídelní hierarchie z hlediska populační i ekonomické velikosti se nejčastěji zdůvodňují finančními úsporami a vyšší edukační kvalitou (specializací, vybaveností, profesionalitou personálu) velkých škol ve střediscích (Pacione 1984). Klesající počet potenciálních žáků v důsledku širších demografických změn v reprodukčním chování populace hospodářsky vyspělých zemí (Caldwell 2006) – tedy i Česka – a depopulace (migrační ztráty) periferních oblastí (Marada 2001; Perlín 1998) jen podněcují další prostorovou diferenciaci v rozmístění školských zařízení. S rozšiřujícími se možnostmi

dopravy, resp. nárůstem individuální dopravy i na venkově (Marada, Hudeček 2006) přibývají argumenty pro změny v prostorové organizaci sítě elementárních škol a stále více osob je nuceno každodenně dojíždět za povinným základním vzděláváním, často na značné vzdálenosti¹. Územní rozdíly v přístupu ke vzdělávání přitom nepředstavují o nic menší znevýhodnění dotčených skupin obyvatelstva než v případě prvně jmenovaných společenských nerovností (Solstad 2008; Warrington 2005). Změny v geografické distribuci jevů mají navíc povahu změn nevratných a obtížně „napravitelných“, jež mohou mít dalekosáhlé důsledky pro mikroregionální a lokální rozvoj.

Při studiu otázek vzdělávání ve vybraných lokalitách na tyto problémy stále častěji narážejí i odborníci z vědních disciplín, jakými jsou pedagogika či sociologie vzdělávání, jež se ve výzkumu problematiky edukace považují za klíčové. Z hlediska dominantního zaměření těchto vědních oborů a předmětu jejich studia se však se zmíněnými prostorovými aspekty vzdělávání vypořádávají poněkud obtížně (viz např. Gulson, Symes eds. 2007). Geografie pak v těchto otázkách překvapivě mlčí, ačkoli si teorie i praxe žádá interdisciplinární spolupráci při řešení širokého spektra socioprostorových, ekonomických a kulturních otázek vzdělávání.

V Česku se otázky prostorových aspektů vzdělávání zmiňovaly doposud spíše okrajově, v rámci jiných témat geografického výzkumu jako je regionální rozvoj (Blažek, Uhlíř 2002), rozvoj venkova (Perlín 1999, Perlín, Kučerová, Kučera 2010), problematika periferních oblastí (Jančák, Havlíček, Chromý, Marada 2008) či naopak rozvoj oblastí metropolitních a jádrových (Ouředníček ed. 2006). Všechny uvedené výzkumné směry se však v otázkách vzdělávání soustřeďují pouze na stranu „výstupů“, zdrojů v regionu přítomných, tj. na kvalitu lidských zdrojů jako vnitřního potenciálu rozvoje území. Víceméně na okraji zájmu doposud zůstávají investice do lidského (případně sociálního) kapitálu, tedy strana „vstupů“, analýza institucionálního prostředí zajišťujícího případné předpoklady regionálního rozvoje. Česká geografie pak zcela opomíjí studium významu vzdělávání pro utváření lokálního prostředí, lokálních a regionálních komunit, pro podporu a aktivizaci aktérů v místě (Chromý, Kučera, Kuldová 2005). A to i přesto, že školu lze z tohoto hlediska považovat za klíčovou instituci s přesahem do mnoha oblastí života komunity (Karlberg-Granlund 2009;

¹ Tyto vzdálenosti mohou představovat dokonce několik desítek kilometrů, uvažíme-li situaci v zemích s extrémními nerovnostmi osídlení – např. Norsko (Kvalsund 2004a), Finsko (Karlberg-Granlund 2009) aj.

Lyson 2002; Trnková 2009; aj.), za symbol soběstačnosti a autonomie obce a příslib její budoucí existence (Zemánek 2003).

Proto se tématem předkládané dizertační práce stala na prvním místě analýza prostorových změn elementárního vzdělávání v Česku a identifikace klíčových procesů ve vývoji školské sítě, které zůstávaly, zejména na celostátní úrovni, blíže neřešeny a nepoznány bezmála od první poloviny 20. století. Tehdy byla pro potřeby Atlasu republiky Československé (1935) zpracována na dlouhou dobu poslední analýza podoby sítě základních škol na území Česka a jejích vybraných podmíněností. Druhé hlavní téma našeho výzkumu představuje specifikace a interpretace důsledků proměn školské sítě na rozvoj mikroregionů a lokalit, marginalizaci obcí a regionů, na utváření vnitřního rozvojového potenciálu (lidského a sociálního kapitálu), na výslednou podobu kulturního prostředí a fungování místních komunit. Vybrané otázky z této oblasti výzkumu v Česku okrajově rozvíjí pouze negeografické pracoviště Ústavu pedagogických věd v Brně (Emmerová 2000; Trnková 2009). Problematiky se ve svém výzkumu dotknul také Vágai (2009).

Na základě dosud uvedených skutečností si předkládaná dizertační práce klade za cíl nastínit vhodné uchopení a lepší vzájemné provázání řešení témat prostorové organizace elementárního školství, nerovného přístupu ke vzdělávání a výchově, kvality lidských zdrojů, rozvoje znevýhodněných oblastí, socioekonomických a kulturních podmíněností vzdělávání a obsahu vzdělávání. Dominantní pozornost se zde věnuje analýze a interpretaci vývoje územní diferenciaci v poskytování elementárního vzdělávání a identifikaci dopadů těchto prostorových nerovností na fungování společnosti, zejména na mikroregionální úrovni. Výzkum se soustředí na analýzu změn, které se udály na území Česka v 2. polovině 20. století. Tedy v období, v němž se očekávají projevy nastupující obecné transformace společnosti z industriální na postindustriální a specifické nápravné posttotalitní transformace v Česku po roce 1989 (viz Hampl 2005). Výzkum se omezuje na analýzu elementárního, tj. základního školství, jehož absolvování je pro občany České republiky povinné ze Zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), a proto by k němu měli mít všichni žáci v daném věku garantovaný rovný přístup.

Cíle dizertační práce lze definovat v několika rovinách: (A) obecně vědní, (B) metodologické, (C) empirické a (D) aplikační.

(A) V obecně vědní rovině si dizertační práce klade za cíl určit pozici geografie ve výzkumu vzdělávání a vymezit předmět disciplíny „geografie vzdělávání“ (podle

Johnston 2000; Wahla 1988) s ohledem na charakter geografie jako komplexní vědy (Hampl 1998).

(B) Z hlediska metodologického se předkládaná práce snaží nalézt nejvhodnější metody výzkumu prostorových aspektů vzdělávání a způsob vyjádření zjištěných poznatků. Cílem je obohatit geografický výzkum o metody běžně užívané v pedagogice a příbuzných společenských vědách za účelem postihnout důsledky prostorových změn v přístupu ke vzdělání pro lokální a mikroregionální prostředí.

(C) Cíle v empirické rovině definujeme na dvou různých řádovostních úrovních: (i) na úrovni celku (Česka), tj. na národní úrovni a (ii) na úrovni částí celku, mikroregionální a lokální úrovni, tj. v zájmových územích. K nim se vážou následující výzkumné otázky.

(i) Na úrovni celku:

1) V kontextu výzkumů procesu polarizace prostoru analyzovat vývoj sítě elementárních škol v 2. polovině 20. století a následně identifikovat a interpretovat hlavní procesy charakterizující tento vývoj.

Jak se měnila síť elementárních škol v Česku v 2. polovině 20. století? Které hlavní procesy charakterizují vývoj sítě elementárních škol v posledních 50 letech? Charakterizují vývoj sítě elementárních škol obdobné procesy, které lze pozorovat v obecných proměnách geografické organizace společnosti? Které hlavní faktory způsobují proměny školské sítě? Jaké jsou hlavní rysy územní diferenciací Česka z hlediska vývoje sítě elementárních škol? Ve kterých oblastech Česka a ve kterém období 2. poloviny 20. století docházelo k největší redukci sítě základních škol? Existují v Česku oblasti, v nichž se síť základních škol ve sledovaném období naopak zahušťovala?

2) Interpretovat příčiny redukce sítě elementárních škol v jednotlivých typech území a to z hlediska intenzity jevu a období zániku škol.

Lze na území Česka vymezit oblasti, ve kterých byl proces zániku základních škol intenzivnější než v jiných oblastech nebo zde uzavírání probíhalo v jiném časovém období? Jak spolu územně souvisejí oblasti s největší intenzitou zánikání škol a oblasti vymezené jako periferní/marginální? Jaké jsou hlavní příčiny zániku škol v jednotlivých oblastech Česka a v jednotlivých sledovaných časových etapách?

(ii) Na úrovni částí celku:

3) Zjistit, zda, případně jaký, má dopad proces koncentrace lidských aktivit (redukce sítě elementárních škol) na stabilitu a fungování lokálních/regionálních komunit a nepřímo tak na kvalitu vnitřního rozvojového potenciálu oblasti.

Které události a procesy následovaly po uzavření školy v obci? Změnila se nějak stabilita a fungování lokální komunity po uzavření školy v obci? Můžeme regiony s vysokou koncentrací uzavřených základních škol a obce, v nichž byla základní škola zrušena, považovat za periferní/marginalizované a v jakém smyslu?

4) Zhodnotit percepce významu školy pro stabilitu lokální/regionální komunity a rozvoj obce/regionu dotčenými osobami v regionu.

Co představuje základní škola pro venkovskou obec? Jaké jsou klady a zápory (ne)přítomnosti školy v obci? Jak je vnímán zánik školy v sídle/obci místními obyvateli a aktéry v území?

V souhrnu lze zaměření výzkumu v empirické rovině charakterizovat jako hledání odpovědi na otázku: Jak spolu vzájemně souvisí marginalizace regionů a obcí, stabilita lokální/regionální komunity a existence/neexistence základní školy v obci?

K výzkumu dopadů socioprostorových změn elementárního vzdělávání na proměny mikroregionálního prostředí přistupujeme s následujícími hypotézami (1–3):

1) *Protože poskytování vzdělávacích služeb lze považovat za jednu ze základních střediskových funkcí* (viz např. Dostál, Markusse 1989; Marsden 1997) – ačkoli musíme uvažovat výrazné kvalitativní rozdíly mezi jednotlivými stupni vzdělávání – *měl by i vývoj sítě základních škol odrážet obecné proměny forem hierarchické organizace společnosti* tak, jak je definují Hampl, Gardavský, Kühnl (1987) (srovnej Hampl 1998; Hampl 2005). Vývoj sítě základních škol by tak měl charakterizovat jednak proces územní koncentrace s různou dynamikou během sledovaného období a dále proces polarizace prostoru z hlediska výskytu základních škol v obcích i celých regionech (viz 2. hypotéza). Při ztotožnění se schématy teorií stádií (Rostow 1960; Bell 1973 aj.) by měly charakteristiky sítě základních škol odpovídat industriálnímu a postindustriálnímu vývojovému stádiu společnosti, přičemž obecné procesy byly v českém prostředí navíc deformovány specifiky centralizovaného rozhodování v období totality a důsledky specifických masových migračních přesunů a s ním spojených změn věkových struktur populace v českém pohraničí po 2. světové válce (Srb 2004).

Jako mezník v přechodu od industriální k postindustriální společnosti uvádí Hampl (2005) pro Česko 80. léta 20. století. Zde by tedy proces extenzivní koncentrace jevů (zejm. obyvatel) měl být již završen a nahrazen intenzivními vývojovými tendencemi, tedy posilování koncentrace vztahů (rozhodování, řízení, moci). Specifikem období komunistického režimu je zpomalené ukončování koncentrace obyvatel, a to zvláště na nejnižší měřítkové úrovni regionů v důsledku preference růstu menších měst. Jelikož v případě základního vzdělávání nelze hovořit o progresivní službě, ale o základní občanské vybavenosti, která by měla spíše odpovídat rozložení populace vzdělávaných osob, *očekáváme větší dynamiku koncentrace základního vzdělávání v industriálním období proti období postindustriálnímu, tedy přibližně během 70. let 20. století*. Očekáváme navíc, že se v tomto období projeví výsledky do praxe uváděné střediskové soustavy osídlení, jež představovala totalitní nástroj řízení vývoje měst a celého systému osídlení, včetně rozhodování o rozmístění investic, pracovních příležitostí, služeb, výstavby, a tudíž i obyvatel (blíže např. Perlín 1999).

Další zvýšená dynamika koncentrace základních škol bude následovat v tzv. transformačním období po roce 1989 (Hampl a kol. 1996), kdy se obnovují principy volného trhu. Tyto mechanismy poptávky a snaha ekonomických úspor pravděpodobně povedou k uzavírání malých, finančně náročných škol v periferních oblastech. Proti tomu však může decentralizace rozhodování a obnova samosprávy vést k jevu zcela opačnému, ke snaze o „nápravu křivd“ totalitního režimu, tedy k opětovnému zřizování dříve uzavřených základních škol, zejména ve venkovských obcích. Proto předpokládáme, že *koncentrace základních škol v 90. letech 20. století bude územně selektivní* nejen podle výše poptávky (měřené počtem žáků), ale také podle míry regionální identity obyvatel a jejich angažovanosti v lokální samosprávě (k tomu např. Kuldová 2005b).

2) Podle Zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) je školní docházka v Česku povinná po dobu devíti školních roků (nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne věku sedmnácti let). Protože toto základní vzdělání je povinné a výše jmenovaný zákon mimo jiné uvádí také zásadu rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, domníváme se, že by mělo být všem žákům v Česku umožněno se takového vzdělávání bez větších obtíží zúčastňovat. Přičemž zmiňovaná zásada rovnosti přístupu ke vzdělání má nejen společenský, ale též prostorový, geografický aspekt (Hampl 1998; Musil, Müller 2008). Domníváme se, že žáci z oblastí, kde není

základní škola nebo kde byl v průběhu času větší počet škol uzavřen, jsou znevýhodněni vůči těm, kteří mají školu velmi blízko svého bydliště. *Nepřítomnost a uzavírání základních škol v regionu může být prostorovým výrazem nerovného přístupu k základnímu vzdělávání a nedílnou součástí marginalizace určitých oblastí.* Neboť, jak uvádí Solstad (2008), je otázkou, zda ohrožení škol jejich uzavřením není v rozporu s principem společenské spravedlnosti a rovného přístupu ke vzdělávání. Význam tohoto jevu je o to vyšší, že škola plní kromě své hlavní vzdělávací a výchovné funkce i řadu dalších funkcí, zvláště ve venkovských oblastech (Neate 1981, cit. v Pacione 1984).

Proto předpokládáme, že se oblasti s absencí a nejvyšší intenzitou zániku škol v námi sledovaném období (2. polovina 20. století) budou výrazně překrývat s tzv. periferními oblastmi (pojem chápán ve smyslu Friedmanna 1966) na makroregionální (státní) úrovni tak, jak je vymezili jiní autoři (např. Marada 2001; Musil, Müller 2008). Význam této charakteristiky pro vymezení periferií dokládají např. poznatky z výzkumu ve vybraných periferních mikroregionech (Jančák 2001) nebo tvrzení Musila (2008) (v dílčí studii k Musil, Müller 2008), který k charakteristice periferních oblastí v Česku poznamenává (s. 8 rukopisu): „Také technická infrastruktura je často ve špatném stavu. V mnoha případech jsou zavřené základní školy, kulturní a veřejná vybavenost.“

Přitom je nutné si uvědomit, že proces polarizace prostoru, a tedy i rozlišení centrálních, jádrových území a proti nim území necentrálních, periferních, marginálních² je proces komplexní (Hampl, 2000), často při něm nepůsobí výlučně jediný faktor a periferie (stejně jako jádro) ve výsledku vzniká vzájemnou kombinací celé řady faktorů (Havlíček, Chromý 2001). Proto také nelze při procesu marginalizace, během něhož se určité území stává znevýhodněným proti jiným oblastem a posouvá se na pomyslné škále jádro–periferie, vždy jednoznačně rozhodnout, které jevy a procesy

² Většina odborníků zabývajících se problematikou periferních oblastí chápe pojmy „periferní“ a „marginální“ jako synonyma (viz Havlíček, Chromý 2001). Přesto někteří autoři vymezují „marginální oblast“ jako odlišné od „periferie“. Např. Andreoli (1991, cit. v Leimgruber 1994) uvádí, že periferní oblasti jsou integrovány do ekonomického systému skrze vztahy směny s jádrem. Proti tomu marginální regiony jsou od systému izolovány, jsou samy sobě zároveň i centrem, nejsou sice jinému centru podřízené, samy o sobě však stojí mimo systém. Je nutno poznamenat, že takto zcela izolované prostory najdeme v současném vztahově provázaném světě velmi zřídka. Vzhledem ke vztahové otevřenosti jádra a jeho relativní závislosti na jiných zdrojích a funkcích obsažených právě v ne-jádrových, tedy i periferních územích, se posledně jmenovaná území ocitají v izolaci naprosto výjimečně (Hampl 1998). V tomto textu budeme proto i my volně zaměňovat pojmy „periferní“ a „marginální“ s tím, že pojem „marginální“ použijeme v situaci, kdy se určitý jedinec, komunita, či územní společenství sami o své vůli cítí být na okraji zájmu a znevýhodnění, tedy „marginalizovaní“, jelikož pojem „periferizovaný“ by zněl velmi neobvykle.

představují důsledky a které příčiny perifernosti. Nicméně vždy dochází k více či méně řízené ztrátě klíčových (v daném kulturním prostředí oceněných) funkcí a atributů příslušného územního celku a území začíná být v různém rozsahu a určitých aspektech v rámci systému na okraji zájmu. Při procesu marginalizace se přitom jedná a) jak o ztrátu určitých společností ceněných atributů a funkcí územní jednotky, tak b) již samotná absence určitých atributů a funkcí indikuje marginalizaci územní jednotky. V tomto ohledu budeme a) *obce a regiony s uzavřenou základní školou považovat za marginalizované a zároveň b) na makroregionální úrovni se pokusíme vymezit problémové, periferní oblasti pomocí ukazatele vysoké intenzity zániku základních škol.*

3) Přítomnost elementární školy v obci, zejména ve venkovské oblasti, hraje důležitou roli pro fungování obce a lokální komunity. Nejedná se přitom pouze o otázku občanské vybavenosti a obslužnosti sídel z hlediska vzdělávání a výchovy, a tedy významný faktor ovlivňující např. migrační atraktivitu obce a setrvávání trvale bydlících, především mladých obyvatel v obci (např. Kvalsund 2004a). Škola může představovat také důležité místo socializace, prostředníka v komunikaci mladých lidí s lokální či regionální komunitou nebo institucemi, a tím ovlivňovat tvorbu sociálního kapitálu v daném území a přispívat k formování regionální identity obyvatel (např. Miller 1995; Chromý, Janů 2003; Kühnlová 2000). Uzavřením základní školy pak může být řada těchto, pro lokální komunitu významných funkcí, ztracena, ačkoli velkou část jich potenciálně zastupují i další instituce (ať už formální jako jsou různá občanská sdružení a spolky či pouze neformální skupina přátel, sousedů).

Proto se domníváme, že obyvatelé sídel a obcí, kde došlo k uzavření školy během námi sledovaného období (2. polovina 20. století), budou vnímat ztrátu vzdělávací instituce velmi negativně. Budou postrádat její služby a funkce. Očekáváme, že budou mít méně příležitostí pro společné setkávání obce, jelikož škola zabezpečovala většinu kulturního a společenského života. Jak uvádí Zemánek (2003, s. 129): „Už samotná přítomnost sebemenší malotřídky je symbolem soběstačnosti obce a kontinuity jejího vývoje s nadějí do budoucna“. Z toho důvodu předpokládáme, že obyvatelé sídel a obcí, v nichž došlo k uzavření základní školy, nebo dokonce celých regionů s vysokou koncentrací zániku škol, se budou cítit marginalizovaní. Tyto obce a regiony budou migračně neatraktivní pro mladé rodiny s dětmi. Očekáváme zvýšenou emigraci z obcí a

regionů po uzavření základní školy a celkovou degradaci životního (obytného) prostředí.

(D) V neposlední řadě si pak předkládaná dizertační práce klade v aplikační rovině za cíl nastítnit potenciální oblasti spolupráce geografie s dalšími vědními disciplínami, jichž se otázky spojené s poskytováním vzdělávání dotýkají a to včetně oblasti aplikovaného výzkumu v regionální politice a regionálním rozvoji. Že je tato interdisciplinární spolupráce potřebná a žádaná, dokládá mimo jiné například vydání monotematického čísla časopisu *Studia Paedagogica* (2008), které bylo věnováno tématu „škola a místo“ a bylo otevřeno přispěvatelům z nejrůznějších oborů. Dále též například zájem ze strany představitelů lokální a regionální samosprávy o řešení a plánování kapacit vzdělávacích zařízení ve střednědobém horizontu (např. Burcin, Kučera, Šídlo 2007; Tesárková 2007) či mnohé iniciativy Evropské asociace pedagogického výzkumu (European Educational Research Association – www.eera-ecer.eu) v oblasti podpory mezinárodní spolupráce nad vybranými problémy vzdělávání.

Naplňování výše představených cílů dizertační práce a řešení výzkumných otázek a hypotéz odpovídá také struktura práce a postup při výzkumu. Práci lze rozdělit do tří hlavních částí. V první části se zabýváme teoretickými východisky studia, ve druhé makroregionální analýzou proměn prostorové organizace vzdělávání v Česku v 2. polovině 20. století a ve třetí mikroregionálním a lokálním šetřením důsledků změn v přístupu k elementárnímu vzdělávání pro fungování a organizaci místních komunit. V každé kapitole je před vlastním představením výsledků výzkumu podrobně popsána jeho metodologie.

V první části diskutujeme postavení geografie ve výzkumu prostorových aspektů vzdělávání, provádíme komparaci různých přístupů k tomuto tématu jednak mezi společenskovědními obory, jednak z hlediska proměn témat a předmětu výzkumu v čase. Představením složité sítě prostorových vztahů, v nichž se každá vzdělávací instituce nachází, se pokoušíme definovat několik úhlů pohledu, jimiž lze problematiku vzdělávání nahlížet, a specifikujeme oblasti výzkumu, ve kterých by se mohla uplatnit právě geografie.

Druhá část práce pojednává o současné prostorové diferenciaci Česka z hlediska zajištění a poskytování elementárního vzdělávání, která je výsledkem dlouhodobého vývoje v čase. Následuje tedy analýza proměn geografické organizace elementárního

vzdělávání v Česku v posledních 50 letech s použitím retrospektivně územně upravené databáze počtů škol v jednotlivých obcích Česka ke čtyřem časovým průřezům (1961, 1976, 1990, 2004), jež sumarizujeme i do řádovostně vyšších územních jednotek. Provádíme komparaci se změnami prostorové distribuce dalších charakteristik, které se jeví jako faktory ovlivňující podobu školské sítě, a diskutujeme širší společenské podmíněnosti daného vývoje. Výsledkem druhé části práce je mimo jiné vymezení potenciálních problémových oblastí znevýhodněných v přístupu k elementárnímu vzdělávání. Ty jsme definovali jako území s vysokou mírou redukce (konsolidace a uzavírání) škol.

Terénní výzkum v nich je předmětem třetí části dizertační práce. Výběr případových studií je omezen na venkovské periferní oblasti, v nichž očekáváme nejvyšší kumulaci faktorů vedoucí k jejich dalšímu znevýhodňování (marginalizaci). Ve třetí části práce hodnotíme již výhradně marginalizaci pocíťovanou místními obyvateli a aktéry v území, tedy subjektivní veličinu. Kromě identifikace důsledků uzavření elementární školy v místě či širším regionu se zaměřujeme také na zhodnocení percepce významu školy pro komunitu. Poznatky porovnááme s výsledky dalších odborníků v oblasti vzdělávání, především ze zahraničí.

V závěru se potom snažíme naplnit cíle dizertační práce definované v úvodu, zodpovědět výzkumné otázky a potvrdit či vyvrátit vyslovené hypotézy.

Samostatnou časově velmi náročnou činností představovalo získávání potřebných dat pro výzkum. Pouhé pořízení výše jmenované databáze obcí Česka s údaji o počtu a druhu elementárních škol za čtyři časové průřezy trvalo 1,5 roku. Nejenže bylo třeba všechny údaje vyhledat v primárních datových zdrojích za co možná nejnižší územní jednotky, ale dále jsme museli data přepočítat tak, aby odpovídala současnému územnímu vymezení obcí, tedy vývoji počtu škol v jejich stávajícím správním obvodu. Pro jediného výzkumníka nebylo jednoduché ani pořízení veškerých hloubkových rozhovorů v zájmových územích a jejich doslovná transkripce podle hlasového záznamu. Problémy finanční povahy (nákup dat z Českého statistického úřadu, výjezdy do zájmových území aj.) se podařilo úspěšně vyřešit zejména díky grantovému projektu s názvem „Marginalizace obcí a regionů v kontextu redukce sítě základních škol v Česku od poloviny 20. století“ podpořeného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy, jíž autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Předkládaná dizertační práce by tedy měla postihnout obě hlavní dimenze geografického výzkumu vzdělávání. Na jedné straně prostorovou distribuci vzdělávání

(vzdělávacích institucí) a identifikaci hlavních vztahů mezi nimi a na straně druhé regionální dopady procesů odehrávajících se v síti elementárních škol v konkrétních regionech či lokalitách. Pouze vzájemným propojením obou dimenzí, a především pak řady dalších poznatků příbuzných vědních disciplín, je možné pochopit komplexní problematiku poskytování, přijímání a výsledků vzdělávání. Tato dizertační práce je jen dílčím a nutně omezeným příspěvkem k onomu poznání. Ačkoli by daná problematika zasloužila mnohem více pozornosti geografů, není v silách jednotlivce ani v rámci omezeného rozsahu jediné dizertační práce možné ji obsáhnout v její úplnosti.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

2.1. VZDĚLÁVÁNÍ JAKO GEOGRAFICKÉ TÉMA

Ačkoli problematika vzdělávání je tradičně považována spíše za výsadu pedagogů, právě geografie může k tomuto tématu přispět sobě vlastním studiem reality. Jak uvádí Hampl (1998), předmětem geografie, kterou lze označit za tzv. komplexní vědu, by mělo být zkoumání celkové organizace komplexů (tedy relativně komplexních celků) a vnějších interakcí elementů (tj. základních jednotek, částic systému). Přitom by se mělo odhlížet od vnitřních podmíněností těchto elementů. Vnitřními podmíněnostmi elementů se totiž zabývají vědy tzv. elementární, které by naopak neměly blíže zkoumat vnější prostředí (podmíněnosti), v němž se elementy vyskytují. Pokud označíme jednotlivá školská zařízení za elementy, nebude se geografie zabývat děním v rámci nich, například vztahy mezi žáky a učitelem, natož podobou vzdělávacího procesu, ale vzájemnými podmíněnostmi mezi různými vzdělávacími institucemi (viz Arum 2000). Stejně tak ovšem může geografie studovat vnější vazby mezi školou a dalšími prvky určitého systému, ať už přírodními či společenskými (blíže Hampl 2003, který navíc rozlišuje společenské jednotky podle jejich povahy a podmíněností chování/jednání na „objekty“ a „subjekty“), nebo vztah školy vůči jejímu okolnímu (nikoli jen bezprostřednímu) prostředí.

Johnston (2000) tak přímo definuje *geografii vzdělávání* (v originále „*geography of education*“), dílčí obor v rámci geografie, který by se měl specializovat na výzkum prostorových aspektů vzdělávání a výchovy. Podle Johnstona (2000, s. 203) představuje geografie vzdělávání „studium územních rozdílů v poskytování, přijetí a výstupech vzdělávacích zařízení a prostředků“³. Na základě příkladů uváděných ve zmiňovaném pojednání a v pracích několika dalších autorů (Bradford 1991; Marsden 1977; Wahla 1988) lze shrnout, že geografie vzdělávání by se měla zabývat:

- 1) lokací, prostorovým rozmístěním různých vzdělávacích institucí jakožto prvků občanské vybavenosti, které zabezpečují reprodukci a množování vybraných znalostí, dovedností, postojů a hodnot v rámci společnosti;
- 2) geografickými podmíněnostmi přístupu ke vzdělávání z hlediska všech řádovostních úrovní, ať už se jedná o prostorovou dosažitelnost školských zařízení a jejich kapacitu, různorodost sociálního, ekonomického a kulturního prostředí žáků, které následně

³ V anglickém originále: „The study of spatial variations in the provision, uptake and outputs of educational facilities and resources.“

ovlivňuje jejich přístup, postoj a motivace ke vzdělávání nebo prostorovými dopady politiky vzdělávání;

3) výstupy vzdělávacího procesu – nositeli poznatků a dovedností a jejich vlivu na okolní prostředí (v každodenním jednání, rozhodování, zapojení do pracovního procesu), otázkami produkce pracovní síly (kvalifikace) a vytváření potenciálu rozvoje území (úrovně dosaženého vzdělání, životní hodnoty jedinců) skrze jejichž nerovnoměrné rozmístění v prostoru a nestejně uplatňování znalostí a dovedností jedinců vznikají další regionální i sociální nerovnosti a nové vazby v prostředí.

Prvním, a na dlouhou dobu i posledním, kdo vnesl koncept *geografie vzdělávání* do české vědy, je Wahla (1988). Vlivem své doby a převahy témat v české geografii tehdy řešených však chápe a vymezuje předmět studia „*geografie vzdělání obyvatelstva*“, jak tuto disciplínu nazývá, proti Johnstonově (2000) definici velmi úzce a staticky (s. 25): „Geografie vzdělání obyvatelstva (...) studuje vliv socioekonomických faktorů na teritoriální rozmístění a územní struktury vzdělávacích soustav, obecné zákonitosti vzniku a vývoje těchto soustav v regionálním a globálním měřítku.“ Už jen užití pojmu „vzdělání“ se v této souvislosti jeví jako nepřilíš vhodné. Podle Bertranda (1998) aj. totiž *vzdělávání*⁴ označuje proces osvojování znalostí, dovedností, postojů a hodnot, zatímco *vzdělání* můžeme chápat spíše jako produkt, výsledek tohoto procesu. Když jsou tak podle Wahly (1988) objektem zkoumání jím definovaného geografického oborou a) vzdělávací soustavy, b) vzdělávací instituce, c) osoby vzdělávající, d) osoby vzdělávané a e) obyvatelé území z hlediska dosažené kvalifikace, zahrnuje tento výčet jak proces, tak jeho výstupy, kdy označení procesu by mělo být nadřazené celkovému dosaženému stavu (bez procesu by stavu nebylo dosaženo). Dále je otázkou, proč by se měla geografie vzdělávání omezovat pouze na výzkum vlivu socioekonomických faktorů, když podobu územních struktur ovlivňuje celá řada dalších faktorů včetně fyzickogeografických, kulturních, historických apod. (viz Bradford 1991; Green, Letts 2007; Kvalsund 2004a aj.). Především však Wahlovo (1988) pojetí disciplíny předpokládá pouhý popis určitého dosaženého stavu prostorového vzorce různých jevů a neuvažuje hlubší příčiny a již vůbec ne důsledky takového uspořádání. Jedná se

⁴ Ponecháváme stranou diskusi pojmů „vzdělávání“ a „výchova“ a původem nečeského pojmu „edukace“, který někteří autoři (např. Prokop 2005; Průcha, Walterová, Mareš 2003) volí pro vhodnější vyjádření podstaty výchovně-vzdělávacího procesu, jelikož vzdělávání a výchovu lze v moderní pedagogice od sebe stále obtížněji oddělovat (viz např. Řezníčková 2003a; Tonucci 1994). Jedinec totiž dost často při procesu učení nenabývá pouze určité znalosti a dovednosti, ale formují se též jeho hodnoty, postoje, názory a tento proces lze označit i jako „výchovu“. Nicméně termín „edukace“ není zatím ani v české pedagogické literatuře zcela ustálený, a proto budeme častěji užívat široký pojem „vzdělávání“ zahrnující obě složky procesu a termíny „edukace“ a „vzdělávání“ budeme pro potřeby dizertační práce chápat jako synonyma.

o nedynamické uchopení problematiky, nezohledňující vývojové souvislosti. V jeho publikaci dominují příklady práce se statisticky dobře podchytitelnými ukazateli (dosaženého vzdělání obyvatelstva, struktury vzdělávacích zařízení v určitých regionech, výdajů ve školství a financování školství). Ačkoli se zde objevují i některé složitější analýzy, např. vzájemného vztahu míry negramotnosti a dalších socioekonomických a sociokulturních ukazatelů, které se zdají být ovlivněny pracemi Park, Burgess, Mackenzie (1925), Marsden (1977) aj., Wahla (1988) o nich nepojednává. Nevelké množství jím citovaných českých autorů se soustředilo na výzkum školských institucí a to nejčastěji škol středních či vysokých. Ačkoli narozdíl od škol základních představují takové instituce progresivnější formy vzdělávání a pomocí jejich lokalizace lze vhodněji poukazovat na vyšší funkce určitých sídel, na důležité postavení určitých regionů apod. (Marsden 1977), neméně důležitým výzkumným tématem je otázka dostatečného zabezpečení povinného základního vzdělávání, jakožto primární výchovně-vzdělávací služby obyvatelstvu a základní občanské vybavenosti sídel. Ovšem zjišťování, zvláště regionálních, údajů o základním školství ze statistických pramenů je časově značně náročné a pramenná základna je pro takové účely velmi chudá. Nejspíše proto zůstává analýza prostorové diferenciací základního školství opomíjená, a to zdaleka nejen v Česku.

Obecně lze tedy konstatovat, že pozice geografie vzdělávání v rámci geografie není příliš zřetelná. To nevyplývá ani tak z jejího nejasného předmětu studia (podrobně diskutováno výše), jako spíše z nedostatečné institucionalizace, myšleno ve smyslu etablování výzkumného směru. Kromě Johnstona (2000) a určité modifikace definice u Wahly (1988) se již dále s jejím vymezením setkáváme pouze u Marsdena (1977), který však geografii vzdělávání nijak nedefinuje, pouze uvádí, že (s. 21) „geografie vzdělávání je teprve ve svých počátcích“ a cílem jeho příspěvku je v krátkosti nastínit, jakým způsobem může geografie se svojí teorií a metodologií přispět ke studiu vzdělávání (zde na příkladu historických studií vzdělávání ve Velké Británii). Hones, Ryba (1972) užívají zmiňovaný pojem dokonce v názvu svého článku, v němž se ptají, proč dosud nebyla ustanovena vědní disciplína geografie vzdělávání, když mohou existovat takové specializované obory jako geografie voleb, geografie zdravotnictví apod. Ovšem sami se omezují také pouze na výčet příkladů dílčích výzkumných témat, nikoli na vymezení disciplíny geografie vzdělávání jako takové.

Také sám Johnston (2000) dává za příklad velmi malý počet prací z oblasti geografie vzdělávání. Cituje studii Bradforda (1991), který se zabývá prostorovými

dopady celonárodního hodnocení prestiže britských škol, ale na geografii vzdělávání se přímo neodkazuje. Druhá uváděná publikace Bondi, Matthews, eds. (1988) představuje výstup z pracovního semináře studijní skupiny sociální geografie Institutu britských geografů, kde jsou mezi přispěvateli vedle geografů také pedagogové, sociologové a politologové. Taková publikace sice poukazuje na potřebu interdisciplinární spolupráce v oblasti vzdělávání, zároveň však dokumentuje naprostý nedostatek geografických prací v daném oboru a přejímání geografických výzkumných témat jinými vědními disciplínami.

O chybějícím hlasu geografie v prostorových otázkách vzdělávání nejnověji svědčí i publikace vydaná australskými pedagogy – Gulson, Symes, eds. (2007). V jejím úvodu stojí sice jako motto výrok vyznívající pro geografů velmi příznivě (s. 1): „Zdá se, že geografie se nyní stává nejpopulárnější akademickou disciplínou ze všech. (Eagleton 1997).⁵“ Ovšem to, co je v publikaci středem zájmu, není vlastní geografie, nýbrž snaha o začlenění konceptu prostorovosti do výzkumů prováděných v pedagogice a sociologii. Nejedná se nadto ani o systematickou práci s prostorem, výzkum uspořádání prostoru, jako spíše o pouhou snahu hovořit o prostoru, zmiňovat tento pojem. Závěrem příspěvku Greena, Lettse (2007) je tak například konstatování, že prostor není homogenní a že na různých místech panují různé společenské, přírodní, kulturní a hospodářské podmínky, které je třeba uvažovat při analýze vzdělávacího procesu. Z jimi prezentovaného výzkumu však není dostatečně zřejmé, jak sami tito autoři s konceptem prostoru pracují.

Jednu z mála úspěšných spoluprací geografa a kolegů z jiné vědní disciplíny na téma vzdělávání, nadto v poněkud neobvyklé oblasti – zdraví, představuje publikace Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian (2001) z Nového Zélandu. Tento článek otištěný v periodiku *Health & Place* nabízí geografům další směry uplatnění při řešení otázek spojených s uzavíráním škol: v souvislostech se zdravotním stavem obyvatel, tedy konkrétně s ohledem na psychiku členů komunity. Autoři uvádějí, že škola může přispívat v širším slova smyslu ke zdraví komunity, kdy jako místo vzájemného setkávání představuje součást tzv. komunitní „terapeutické krajiny“⁶ (s. 309).

Zatímco v geografii tedy nebyla výzkumná témata spojená s problematikou vzdělávání více rozpracována, například v anglo-americkém světě se na tomto poli silně angažují společenské vědy jako pedagogika a sociologie. Je nutné poznamenat, že *vědy*

⁵ V anglickém originále: „geography...now looks set to become the sexiest academic subject of all.“

⁶ V anglickém originále „therapeutic landscape“ (viz Gesler 1992).

o vzdělávání (education sciences) v západních zemích se velmi liší od tradiční pedagogiky v českém prostředí, jsou pojímány daleko širěji. Například Průcha (2002, s. 31) k tomu poznamenává: „Pedagogika se v anglo-saském prostředí (a odtud i v mezinárodních kodifikacích) chápe jako soubor věd o edukaci zahrnujících teorii a výzkum. Tradiční české pojetí pedagogiky (s důrazem na její normativní funkci) se tak jeví jako zúžené.“ V rámci anglo-amerických společenských věd o vzdělávání se poměrně úspěšně konstituovala vědní disciplína *sociology of education* – viz Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. (1997), která se svým zaměřením snaží pokrýt i témata dotýkající se geografie, jako vztah školy a jejího zázemí, škola a místo, škola a komunita, nerovný přístup ke vzdělávání apod. Průcha (2002) tento obor označuje jako „*sociologickou pedagogiku*“, zatímco Průcha, Walterová, Mareš (2003) uvádějí pojem „*pedagogická sociologie*“. Podle našeho názoru by bylo vhodnější užít doslovný překlad „*sociologie vzdělávání*“. Rozhodující ovšem je, že daný obor, který by měl pomoci pedagogické teorii i praxi zjišťovat společenské souvislosti vzdělávání, z českého pedagogického (případně sociologického) výzkumu téměř vymizel. Za jeden z výstupů v tomto směru by se dal považovat sborník příspěvků z pedagogické konference ze 60. let 20. století (Hintnaus ed. 1969) a teprve v posledních letech se iniciativou Ústavu pedagogických věd v Brně formuje výzkumná skupina zabývající se vztahem školy a jejího zázemí (Emmerová 2000; Trnková 2006; viz též monotematické číslo časopisu *Studia Paedagogica* 2008 věnované tématu “Škola a místo”).

Pokud se však prostorovými aspekty vzdělávání zabývá výhradně obor na pomezí pedagogiky a sociologie, mnohé souvislosti zůstávají v takovém případě nutně opomíjené. Sociologie vzdělávání, narozdíl od geografie, řeší dominantně společenské důsledky vzdělávání, přičemž příčiny zpravidla spíše konstatuje a pojímá je jako dané – determinované určitými vnějšími faktory. Autoři se ve svých výzkumech soustředí na přílišný územní detail (modelové situace, případové studie jediné školské instituce apod.) a pokud analyzují prostorovou diferenciaci vzdělávání, děje se tak nejčastěji na nejvyšších řádovostních úrovních – rozdíly mezi státy, případně velkými administrativními jednotkami (viz Trnková 2008; Woodhall 1997). Velmi často je předmětem analýzy pouze několik souborů územních jednotek rozdělených podle určitého kritéria a autoři následně zjišťují významové rozdíly mezi těmito soubory bez ohledu na prostorové rozmístění. Například Lyson (2002) pracuje s dvěma soubory obcí v americkém státě New York, rozdělenými podle jejich populační velikosti, mezi nimiž vyšetří statisticky významné rozdíly ve vybraných socioekonomických

charakteristikách. Ve své studii se však již dále vůbec nezabývá územním rozmístěním těchto obcí a prostorovou diferenciací charakteristik.

Negeografické vědní disciplíny tedy o prostorových souvislostech vzdělávání hovoří zřídka, a proto např. Kvalsund (2004a, s. 49) o norském pedagogickém výzkumu uvádí: „... regionální dimenze vzdělávání je výjimečně zmiňována (...), vztah mezi školou a lokální komunitou zahrnuje pouze historický aspekt. Převážná část výzkumu vzdělávání se tak stále uzavírá do třídy a do školní budovy.“ Je otázkou, zda je participace geografie na výzkumu problematiky vzdělávání ostatními vědními disciplínami vždy žádaná. Nicméně potenciál pro uplatnění geografů je na tomto poli velký a prozatím nevyužitý. Nedostatky geografického výzkumu vzdělávání, jak v českém, tak v zahraničním prostředí, bychom mohli shrnout do následujících bodů:

- neprovázanost výzkumných témat, neexistence komplexního výzkumu všech aspektů vzdělávacího procesu zmiňovaných v Johnstonově (2000) definici geografie vzdělávání: poskytování, přijetí a výstupy vzdělávání
- nedostatečná analýza dlouhodobého vývoje prostorové organizace vzdělávání (při analýze příliš krátkého časového období nelze uspokojivě vysvětlit příčiny a důsledky změn)
- upřednostňování výzkumu výstupů vzdělávacího procesu (lidský a sociální kapitál) před vstupy do procesu a jeho zajištěním (instituce a jejich zázemí, případně širší institucionální prostředí)
- upřednostňování „tvrdých“, statistických dat před výzkumem „měkkých“ faktorů, kvalitativních ukazatelů
- v souvislostech vzdělávání opomíjení témat nové kulturní a nové regionální geografie, otázek spojených s regionální identitou, společenským vědomím, úlohou společenských subjektů v rozhodování, lidským a sociálním kapitálem
- absence preciznější územní lokalizace zkoumaných vzdělávacích zařízení a prostorových vztahů mezi nimi a jejich zázemím
- absence výzkumu elementárního vzdělávání
- nezavršená institucionalizace oboru geografie vzdělávání a nejasné vymezení předmětu jejího výzkumu, nedostatečná komunikace uvnitř oboru a mezi geografii vzdělávání a příbuznými obory (např. pedagogikou)
- nedostatečná angažovanost geografů v aplikovaném výzkumu regionálních aspektů školství. Důsledkem toho je, že v regionálním rozvoji a politickém rozhodování o občanské vybavenosti, stejně tak ve školství samotném bývají upřednostňovány

ekonomické studie hodnotící pouze finančně vyčíslitelnou cenu provozních nákladů a úspor (viz např. Bradford 1991; Tantarimäki 2010)

Alespoň část nastíněných problémů bychom se proto rádi pokusili uchopit v předkládané dizertační práci.

2.2. GEOGRAFIE VZDĚLÁVÁNÍ A GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Nedostatečná institucionalizace geografie vzdělávání má za následek její mnohdy nejasnou pozici vůči oblasti *geografického vzdělávání* (též *vzdělávání v geografii*). Obě geografické disciplíny mají sice do určité míry společný objekt zájmu – vzdělávací instituce, osoby s nimi spjaté a jejich zázemí, ovšem jejich předmět studia a poslání se výrazně liší. Zatímco v předkládané dizertační práci se zabýváme geografii o vzdělávání, v druhém případě se jedná o výzkum aspektů vzdělávání v (o) geografii. Hlavní příčinou vzájemné záměny disciplín je tak podobnost slov v jejich označení a především nedostatečná názorová shoda v pojetí obou disciplín mezi odborníky, a tudíž jejich nejednotná prezentace navenek.

Didaktika geografie (geografické vzdělávání), jako jedna z tzv. *oborových didaktik* se v Česku dlouhodobě považovala výhradně za hraniční disciplínu mezi příslušným vědním oborem (v tomto případě geografii) a pedagogickými vědami (blíže např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000; Řezníčková 2006; Skalková 2007; Slavík 2003). Toto pojetí vycházelo z doby ustanovení systematické profesní přípravy učitelů různých stupňů škol, kdy pro každý výukový (učební) předmět existovala jakási metodika, předpis pro vyučování daného předmětu, komentář k učebním osnovám, k čemuž se od poloviny 20. století přidala na příslušných univerzitách zajišťujících vzdělávání učitelů snaha ustanovit oborové didaktiky jako svébytné akademické disciplíny s vlastní metodikou, teorií a předmětem výzkumu. Tímto vznikl názor, že vyučovací předměty na nižších stupních škol jsou jakousi zjednodušenou kopií svých mateřských oborů. Úlohou učitele je pak metodicky správně předložit sumu dosavadních vědeckých poznatků z mateřského oboru žákům k naučení a veškeré informace podat ve zjednodušeném odborném jazyce s ohledem na věk žáků (Slavík 2003). S dynamicky rostoucí šíří i hloubkou poznání se ovšem takové pojetí výuky stalo neudržitelné a nezvládnutelné. Uvedený přístup navíc nereflektuje ani paradigmatické proměny mateřského oboru, ani vývoj pedagogické teorie a praxe

(Herber 2005; Hynek 2002; Kühnlová 2000; Kuldová 2008b; Průcha 2002; Singule 1992).

V posledních desetiletích se proto postupně zformovalo nové, širší tzv. „komunikační“ pojetí oborových didaktik, které např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek (2000) specifikují jako *didaktickou „komunikaci“* příslušného oboru. Podle nich je předmětem výzkumu oborových didaktik jako samostatných vědních disciplín proces zprostředkování poznatků (výsledků, metod atd.) v daném oboru od jeho tvůrců k jeho uživatelům (jednotlivcům i celé společnosti). Výrazem „komunikace“ ovšem rozumějme komunikaci oboustrannou, resp. obousměrnou. To znamená, že uživatelé zpětně poptávají tvůrce po určitých „produktech“ a to vědomě i nevědomě – prostřednictvím svého každodenního jednání, tj. prostřednictvím *aplikace* nabytých znalostí, dovedností a postojů. Věda reaguje na společenskou poptávku tím, že hledá odpovědi na otázky, které většinu populace nejvíce trápí⁷, a následně dosažené geografické poznání *aplikuje* zpět do praxe skrze vzdělávání. Řezníčková (2006, s. 4) k tomu s ohledem na vzdělávání v geografii poznamenává: „Východiskem komunikačního procesu je vědní disciplína geografie, jeho těžištěm pak víceúrovňový proces tvorby, realizace a hodnocení geografického kurikula a jeho cílem určitá geografická gramotnost jedince i určitá míra geografického vzdělání celé společnosti.“

V tomto širším komunikačním pojetí se mnohdy přestává hovořit o „*didaktikách*“, jelikož daný pojem pocházející z pedagogického myšlení 17. století označuje pouze cestu, zásadu učení. Objevuje se slovní spojení „*vzdělávání v daném oboru*“ – zde v geografii – nebo též *vzdělávání geografii* (Řezníčková 2003a), tj. *vzdělávání* určitým nahlížením světa, prostřednictvím určitého způsobu poznávání, jelikož „*lidské poznání lze charakterizovat jako proces permanentní tvorby modelů reality*“ (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000, s. 30). Pojem „*oborové (např. geografické) vzdělávání*“ dále lépe reflektuje situaci v západních zemích (zejm. v anglo-americkém světě), kde se neuzívá např. „*didactics of geography*“, ale mnohem častěji „*geographical education*“ (geografické vzdělávání) (viz Mezinárodní charta geografického vzdělávání, The International Charter on Geographical Education 1992, 2006; srovnej Hynek 2002; Kuldová 2008b).

⁷ Kumulace nezodpovězených otázek a nalézání jejich nových způsobů řešení je hnací silou paradigmatických proměn každé disciplíny, geografické vzdělávání a geografii nevyjímaje (Kuhn 1997).

Pro potřeby jasného oddělení didaktiky geografie (geografického vzdělávání) a vzdělávání v geografii v předkládané dizertační práci je nutné se vyrovnat s dvěma následujícími aspekty:

a) Pokud budeme v této práci chápat didaktiku geografie v jejím komunikačním pojetí, Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek (2000) uvádějí mezi jejími znaky také skutečnost, že *oborová didaktika (zde didaktika geografie) překračuje hranice vzdělávací sféry a zabývá se i všemi předpoklady a důsledky vzdělávání v oboru*. V tomto případě by se zdálo, že se výzkumná pole obou oborů překrývají, jelikož jsme výše uvedli, že geografie vzdělávání studuje také výstupy vzdělávacího procesu – nositele poznatků a dovedností a jejich vliv na okolní prostředí při uplatňování vzdělání. Geografie vzdělávání se však bude soustředit na vlastní socio-prostorové důsledky jednání osob s určitým vzděláním, zatímco didaktika geografie spíše formuluje z povahy jejich jednání východiska pro modifikaci podoby vzdělávacího procesu, jeho obsahu, formy apod.

b) Vztah vzdělávací instituce (školy) a jejího zázemí (prostředí, komunity) lze např. podle Millera (1995) charakterizovat dvěma základními způsoby: *1) Škola slouží komunitě, poskytuje jí určité funkce, služby (základní výchovně-vzdělávací a další přídatné); 2) komunita a okolní prostředí slouží škole jako kurikulum, prostor pro výuku, předmět výuky*. V obou případech je při výzkumu vztahu vzdělávání a komunity důležité zohledňovat stav poznání v geografickém vzdělávání, týkající se potřeb společenských uskupení na různých řádovostních úrovních, metod a forem výuky, geografické gramotnosti obyvatel. Jinými slovy komunita a zázemí školy může posloužit jako kurikulum a vhodné edukační prostředí pouze v případě, že učitel bude mít jasnou představu o tom, k čemu, jak a proč žáky vést (Kühnlová 1997, 1998), a v opačném případě škola může komunitě uspokojivě sloužit jen za předpokladu, že se její pojetí bude shodovat s požadavky komunity a názoru obyvatel na úlohu výchovy a vzdělávání (Kuldová 2008a). Karlberg-Granlund (2009) takto připodobňuje vztah školy a komunity/zázemí k symbióze, tedy k nezbytnému a obousměrně prospěšnému soužití zúčastněných stran.

2.3. PROMĚNY PŘÍSTUPŮ K VÝZKUMU SOCIOPROSTOROVÝCH ASPEKTŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Socioprostorové otázky vzdělávání nebyly systematicky řešeny samostatnou geografickou disciplínou, ale objevovaly se v souvislostech různých výzkumných témat

jak v geografii, tak ve společenských vědách – zejména v pedagogice a sociologii. Výzkum této problematiky spojené se vzděláváním, převažující způsob nahlížení na ni, použitá metodologie i dominantně kladené otázky sledovaly v průběhu 20. století, především v západních zemích, paradigmatický vývoj společenských věd obecně (Kuhn 1997; Cloke, Philo, Sadler 1991; Johnston 1997). Můžeme proto rozlišit několik stádií vývoje přístupů k socioprostorovým aspektům vzdělávání a proměňujícího se předmětu výzkumu. Alespoň základní pojednání o vývoji myšlení na tomto poli je nezbytné pro pochopení současného stavu poznání, definování jeho budoucího směřování, pojmenování nedostatečně řešených témat a vymezení pozice geografie vzdělávání. V našem stručném vývojovém přehledu přitom nebudeme výrazně rozlišovat mezi jednotlivými vědními obory zabývajícími se danou problematikou – geografii, pedagogikou a sociologií. Náš přehled bude s ohledem na výzkumnou tradici a dostupnost relevantní literatury významně ovlivněn a v jistém smyslu i omezen českým a anglo-americkým prostředím.

2.3.1. Přístupy první poloviny 20. století

Výzkumy týkající se školství zpočátku víceméně postrádaly prostorovou dimenzi. Vedle čistě pedagogicko-didaktických studií se otázky vzdělávání pohybovaly do poloviny 20. století spíše v rovině historiografických výzkumů vývoje a konstituování vzdělávacího systému a sítě škol (v Česku např. Šafránek 1913). Distribuci školství se podařilo zdokumentovat v rámci mnohých vlastivědných a místopisných publikací, které tak dnes podávají určitý přehled o tehdejší rozmístění vzdělávacích zařízení (v Česku např. Mařatka 1917). Zpětně lze také pro tyto účely vyhodnotit poměrně bohatý fond statistických údajů o školství z dob Rakousko-Uherska i meziválečného Československa, ačkoli většinu analýz není možné provést za nižší regionální (lokální) úroveň. Příklad jednoho takového kartograficky zpracovaného přehledu najdeme na mapách školství v Atlasu republiky Československé (1935). Kromě znázornění lokalizace vyšších stupňů škol jsou zde provedeny i cenné analýzy základního školství – zhodnocení vztahu mezi počtem škol a počtem obyvatelstva, znázornění hustoty školské sítě, její obslužnosti a časové dostupnosti. Ačkoli autoři na žádné z map nelokalizovali jednotlivé základní (tehdy národní: obecné a občanské) školy, což zdůvodnili v metodické části logickým argumentem (s. 34): „V Československé republice jest zavedena všeobecná školní povinnost, a proto síť národních škol jest velmi hustá. Jelikož národní školy jsou téměř v každé větší obci,

nebylo by účelným znázorňovati graficky, v kterých místech jsou školy tyto zřízeny a kolik se jich nachází v jednotlivých obcích.“, je nutné poznamenat, že obdobná analýza základního školství nebyla již v žádném větším kartografickém díle provedena – ani v Atlase Československé socialistické republiky, ani v Atlase československých dějin a nepřipravuje se ani pro vznikající Atlas krajiny České republiky.

O složitější analýzu vzájemného vztahu vzdělávání a vybraných charakteristik populace se již v 19. století pokusil například Fletcher (1851, cit. v Marsden 1977), britský školský inspektor. Ve své studii však uvažuje pouze indikátory vzdělanosti populace (tedy stranu výstupů vzdělávacího procesu), nikoli charakteristiky vlastních vzdělávacích zařízení (stranu vstupů). Nachází významné závislosti mezi (ne)vzdělaností populace ve Velké Británii – měřené podílem negramotných osob – a indikátory kriminality, za které označuje počet trestných činů, rozvodovost a podíl dětí narozených mimo manželství. Zjišťuje však také úzký vztah mezi nízkou úrovní gramotnosti a nízkou hustotou zalidnění, která má téměř inverzní prostorový vzorec proti ukazateli počtu trestných činů. Fletcher (1851) správně poznamenává, že vztahy mezi sledovanými charakteristikami nejsou nikterak jednostranné a že je třeba odlišovat souvislosti vzdělávání v urbanizovaných prostorech a na venkově.

Jeden z mála autorů, který si již v první polovině 20. století všimal praktických důsledků prostorových nerovností v poskytování vzdělávání a z toho vyplývajících rozvojových problémů, byl Gillette (1928). Ve své sociologické studii amerického venkova pojmenovává takové jevy jako konsolidace škol či urbanizace a uvědomuje si potřebu vztahu školy k místnímu životu. Ovšem narozdíl od většiny pozdějších autorů, kteří právě vesnickou školu oceňují jako službu místní komunitě, Gillette (1928, s. 344) kritizuje odtazitost tehdejšího obsahu vzdělávání a potřeb venkovského obyvatelstva: „Při studijních předmětech, které jsou vzdáleny jakéhokoliv praktického zájmu (...) není se co diviti, že se venkovským dětem dostává tak málo podnětů, aby se věnovaly zemědělskému životu, a tolik popudů, aby jej opustily.“

Vlastní otázky vztahu mezi školou a jejím zázemím pak studovali zejména představitelé tzv. Chicagské školy (především 20. léta 20. století) v rámci širších podmínek studia vztahů uvnitř amerických velkoměst (viz Park, Burgess, Mackenzie 1925; srovnej Marsden 1977). V souladu s užívaným sociálně-ekologickým přístupem autoři uvažovali, že zázemí školy (demografické, socioekonomické a kulturní charakteristiky populace) ovlivňuje i podobu školy samotné (její zaměření, úroveň vzdělávání). Ačkoli mnohé závěry těchto studií podléhají značnému zjednodušení, které

s sebou nese sociální ekologie (sociální darwinismus), Chicagská škola položila základy dalšího uvažování vztahu školy a zázemí, postupně nejen bezprostředního okolí školy, ale obecně širšího prostředí, v němž se edukační proces odehrává (např. Arum 2000; Bradford 1991 aj.).

Paradigmatický posun k pozitivismu nastupující ve vyspělých zemích po druhé světové válce, s nímž se pojí úsilí o hledání obecných zákonitostí s cílem možné predikce budoucího vývoje, se prostorových otázek vzdělávání překvapivě nedotkl tak silně jako výzkumu v jiných oblastech. Překvapivě proto, že právě Christallerova teorie centrálních míst, kterou se geografové od 50. let 20. století při hledání tzv. morfologických zákonitostí hojně inspirovali (viz Johnston 1997), nabízí jedinečné využití pro výzkum prostorového rozmístění školských zařízení ve smyslu lokalizace služeb (obslužný model) (např. Ryba 1975, cit. v Marsden 1977), případně řešení otázek dostupnosti těchto zařízení (dopravní model). Nutno ovšem poznamenat, že tyto úvahy o prostorovém uspořádání sítě různých typů škol významně ovlivnily řízení v plánovací praxi a politice vzdělávání, kdy například v oficiálních dokumentech komise pro vzdělávání ve Velké Británii figurovaly na přelomu 60. a 70. let 20. století mapy závislosti umístování různých typů škol na pozici v sídelní hierarchii (blíže Marsden 1977).

Jestliže se tedy masová kvantifikace geografie 60. let 20. století, označovaná také jako kvantitativní revoluce (viz např. Johnston 1997) výzkumu prostorových zákonitostí v poskytování vzdělávání výrazněji nedotkla, větší ohlas můžeme spatřovat v určitém pokračování této debaty v 80. a 90. letech 20. století v souvislosti s využitím moderních technologií a geografických informačních systémů (GIS) (Taylor 2007 aj.). Například Goldstein (1987), Moulden, Bradford (1984) používají ve svých studiích velmi složité vícerozměrné statistické modely pro vysvětlení vztahů mezi školou a okolním prostředím. Nicméně Bradford (1991) sám na základě předchozích závěrů poukazuje na nemožnost vyjádřit všechny prostorové aspekty vzdělávání statistickými modely na bázi „tvrdých“ dat. Proto i geografové by měli věnovat při výzkumu prostorových souvislostí vzdělávání více pozornosti obtížně kvantifikovatelným aspektům, jakými jsou tradice, identita, institucionální prostředí, preference apod.

2.3.2. Radikální přístupy 60. a 70. let 20. století

Od konce 60. let 20. století se ve vědě začínají uplatňovat takzvané radikální směry, nazývané též politicko-ekonomické. Tyto kritické a strukturalistické přístupy

vycházejí z myšlenkového směru marxismu a ústřední problém pro ně představuje existence nerovností ve společnosti. Diskuse nerovného přístupu různých skupin obyvatel ke zdrojům, poučení o stávajícím společenském systému, ale především snaha o jeho změnu (nápravu) charakterizují tento proud ve společenských vědách (Johnston 1997). Uvedené problémy se velmi silně odrážejí i ve výzkumu – zejména pedagogů a sociologů – zabývajících se vztahem školy a zázemí, školy a společnosti. Jejich pozornost se od 70. let 20. století stále častěji obrací k diskusi společenských, rasových, etnických, genderových nerovností v přístupu ke vzdělání (viz např. Halsey, Lauder, Brown, Wells eds. 1997).

V první polovině 20. století byla škola považována téměř výhradně za instituci přínosnou pro celou společnost. Pragmatická pedagogika, uplatňovaná v prvních desetiletích 20. století ve Spojených státech amerických, vyzdvihovala příležitost každého jedince dosáhnout s pomocí získaného vzdělání (*vzdělanostního kapitálu*) větší společenské prestiže a lepšího sociálního postavení (Singule 1992). Myšlenky tzv. ekonomického nacionalismu (Brown, Halsey, Lauder, Wells 1997), dominující po 2. světové válce na starém kontinentu, zdůrazňovaly přínos školy jako instituce, která zabezpečuje národnímu hospodářství přísun kvalifikované pracovní síly nezbytné pro zajištění produkce a růstu ekonomiky. Proto rétorika kritických myšlenkových proudů 70. let 20. století, označující vzdělávací instituce za nástroje moci vládnoucích společenských vrstev, zaznívala přinejmenším neobvykle⁸.

Nicméně ve společenských vědách ani dnes nepanuje jasná názorová shoda v nahlížení role edukačního systému a školy v moderní společnosti. V sociologickém myšlení lze rozlišit dva základní, vzájemně protikladné pohledy na danou problematiku, a to funkcionalistický a zmíněný kritický/konfliktní (blíže např. Dvořák 2002). Podle funkcionalistů je škola institucí, která zvyšuje rovnost šancí a zejména veřejné školství poskytuje mladým lidem příležitost získat vzdělání a poté společenské postavení, které odpovídá jejich schopnostem a úsilí. Veřejné školství má zprostředkovat každému členovi společnosti poznatky a dovednosti důležité pro život v dané společnosti, které může zhodnotit ve svůj prospěch, přičemž sumou úspěchů jednotlivců je úspěch celé společnosti. Proti tomu stoupenci kritických teorií, vycházejících z filozofického myšlenkového směru nazývaného strukturalismus, tvrdí, že škola nedává rovné příležitosti, ale naopak udržuje rozdíly ve společnosti. Všichni účastníci edukačního

⁸ Halsey, Lauder, Brown, Wells eds. (1997, s. V) uvádějí doslova, že „vzdělávání je nástroj pro společenskou selekci (výběr) a ovládnutí (řízení) proletariátu.“

procesu si z prostředí, v němž žijí, přinášejí tzv. *kulturní kapitál* (návyky, znalosti, dovednosti, hodnoty) (viz též Bourdieu 1997). Příslušníci znevýhodněných společenských skupin, jejichž kulturní kapitál je z pohledu vládnoucích vrstev nižší, nemohou však konkurovat spolužákům⁹, kteří získali požadovaný kulturní kapitál a nyní ho zhodnocují, tj. dosahují i vyššího vzdělanostního kapitálu. V takovém (nespravedlivém) společenském systému tedy nenabízí škola poznatky a dovednosti prospěšné společnosti jako celku. „Vědomosti a kultura, které jsou předávány ve škole jako ty ‚všelidské‘ či ‚celonárodní‘, jsou ve skutečnosti systémem významů, symbolů a pohledů na svět, které vlastní dominující skupiny ve společnosti“ (Prokop 2005, s. 14). Příslušníky ostatních skupin pak systém přesvědčuje o tom, že si za svůj neúspěch a podřadné postavení „mohou sami“ tím, že ve škole neuspěli (Dvořák 2002). Při posuzování relevance těchto tvrzení je třeba si uvědomit, že oba představené názorové proudy poukazují na určité systémové znaky a mělo by se k nim přistupovat jako k mezním hodnotám, k opačným pólům jedné reality (blíže viz Kuldová 2007a).

Pedagogové a sociologové vzdělávání řeší vztah edukace (školy) a společensky znevýhodněných skupin a lokalit především s důrazem na městské prostředí (Bradford 1991; Byrne, Rogers 1996; Warrington 2005). Je až s podivem, jak velmi málo studií se v tomto kontextu zabývá nerovnostmi přístupu ke vzdělávání ve venkovském prostoru (jako příklad uvádíme Green, Letts 2007). Jistým důvodem je to, že nejvýraznější společenské rozdíly, soustředěné navíc na velmi malé ploše, nacházíme právě ve městech, nikoli v rámci venkovského sídla. Zde však vyvstávají kvalitativně odlišné problémy spojené se vzděláváním. Je to především nerovnocenný vztah samotného venkova a města, kdy mnozí autoři (např. Bell, Sigsworth 1987) upozorňují na skutečnost, že venkovská škola musí vyjít z porovnání s vybaveností a možnostmi větší městské školy vždy hůře, a to právě proto, že v urbanizovaných společnostech hospodářsky vyspělých zemí je městská škola chápána jako norma. Podle citovaných autorů je chybné takové porovnávání různých prostředí, i když obě instituce by měly zabezpečovat totéž (základní) vzdělávání. Venkovská škola však představuje jinou kvalitu předávání zkušeností, stejně jako život na venkově má odlišné kvality od života ve městě (viz Wirth 1996; Kvalsund 2004a).

V neposlední řadě si ovšem musíme uvědomit, že rovnost přístupu ke vzdělávání má nejen společenský, ale také prostorový, geografický aspekt (Hampl 1998; Musil,

⁹ Často se ani nestanou tyto rozdílné společenské skupiny (třídy) spolužáky, obzvláště na těch stupních vzdělání, kde se uplatňuje selektivní výběr žáků (např. prostřednictvím přijímacích testů).

Müller 2008). Právě tato dimenze sehrává významnou úlohu v řídké osídleném neměstském prostoru, kde musejí mnozí žáci dojíždět do škol často na značné vzdálenosti. Dojížděnkou, promítající se mimo jiné do časové ztráty a finančních nákladů rodin i obcí, jsou pak žáci znevýhodněni vůči těm, kteří mají školu velmi blízko svého bydliště (viz Kučerová, Kučera 2009c). Nízký zájem geografů o výzkum problematiky vzdělávání pak předurčuje deficit prací s uváděným zaměřením. Přitom význam školství a vzdělávání obecně představuje důležitou součást výzkumu venkova a rozvoje periferních oblastí.

2.3.3. Přístupy posledních tří desetiletí

Od 80. let 20. století se objevuje celá řada přístupů, které reagují na strukturalistické, neomarxistické, ale i stále se uplatňující pozitivistické nahlížení na realitu. Poválečné myšlenkové směry byly vesměs výrazně deterministické, ignorovaly úlohu jedince jako aktéra a především opomíjely vliv tzv. měkkých faktorů, kulturních aspektů, jedinečnosti, nepřipouštěly možnost iracionálního jednání a náhody. Myšlenkový proud teoretizující a nově pojímající kulturu označovaný jako cultural turn (Werlen 2003), tzv. nová regionální a kulturní geografie zdůrazňující lidské jednání a společenské konstrukty (např. Natter, Wardenga 2003; Paasi 1986), Giddensova (1984) teorie strukturace, ale také (neo)institucionální¹⁰ politicko-ekonomické přístupy ve své podstatě reagují na výše uvedené nedostatky (blíže Blažek, Uhlíř 2002; Johnston 1997).

V důsledku těchto paradigmatických změn nabývá i výzkum aspektů vzdělávání nových souvislostí. Zejména ekonomové začínají označovat znalosti (rozuměj poznatky i dovednosti – viz Řezníčková 2003a, 2003b) jako strategickou surovinu, obchodovatelnou komoditu, důležitý vstup do výrobního procesu apod. Maskell, Malmberg (1999) oceňují znalosti jako neobyčejně trvanlivé produkční vstupy, jejichž zásoby se narozdíl od jiných vstupních surovin užíváním neztenčují, naopak upevňují, zmnožují a užívání znalostí vede často k tvorbě dalších znalostí a inovací. Nejde již ovšem pouze o cílené vzdělávání pracovní síly (o produkci kvalifikovaných pracovníků, vyškolených pro určitý druh práce), jejíž přínos pro rozvoj regionů zdůrazňovali neoklasičtí ekonomové v 60. letech 20. století, ale o to, že skutečnou hnací silou rozvoje jsou samotné nové myšlenky, inovace, jejich tvorba a šíření v prostoru (Morgan 1997). Objevují se nové pojmy související s utvářením a šířením myšlenek a know-how jako

¹⁰ Pojem „neoinstitucionální“ proto, že původ samotné institucionální ekonomie sahá již na přelom 19. a 20. století a je spojován s pracemi ekonoma Thorsteina Veblena (Blažek, Uhlíř 2002).

networking (zasítování) a starší koncepty nabývají nových významů – například *sociální kapitál*, tj. existence sociálních sítí prostřednictvím nichž lze dosáhnout efektivnějších výsledků. Označení „sociální kapitál“ užil původně francouzský sociolog Bourdieu (1977, reprint 2000; 1980) a zacházel s ním jako s čistě neomarxistickým konceptem. S nadsázkou řečeno pro něho představoval jen další z kapitálů exkluzivně vlastněných dominantní společenskou třídou, a tedy nástroj pro reprodukci této třídy na úkor druhých (Field 2003; srovnej Šafr, Sedláčková 2006). Teprve Colemanovy práce (např. Coleman 1988, reprint 1997) zabývající se povahou vztahů v edukačním procesu (společenským zázemím vzdělávaných osob, vztahů mezi školou a komunitou), které však také zprvu řešily především nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a nerovné příležitosti uplatnění (např. Coleman a kol 1966, cit. v Arum 2000), rozšířily koncept sociálního kapitálu mezi ekonomy a další společenské vědce. Konečně autor, který zpopularizoval sociální kapitál nejvíce a který s ním seznámil i laickou veřejnost, byl Putnam (1993; 2001). Pojem sociální kapitál se tak stal ve společenských vědách hojně užívaným, až módním, a ne vždy správně pojímaným synonymem pro převážně kladně¹¹ hodnocené mezilidské a meziskupinové vztahy, pro společenské prostředí vzájemné důvěry, sdílenou identitu (společenskou, regionální), komunitu.

Ve výzkumech otázek vzdělávání se však koncept sociálního kapitálu prozatím příliš neujal (Kuldová 2007a). Ačkoli byly vyšetřeny významné souvislosti (i statistická korelace) mezi výší dosaženého vzdělání a úrovní sociálního kapitálu, které by opravňovaly také „investovat do sociálního kapitálu“ (Hall 1999) – tedy do vzdělávání o tom, jak utvářet a využívat sítě vztahů, jak vzájemně a k oboustranné prospěšnosti spolupracovat – o vzdělávání se dosud hovoří výhradně jako o „investici do lidského kapitálu“¹². Proto pokud zejména pedagogové a sociologové píšou o sociálním kapitálu, pokoušejí se nanejvýše po vzoru Colemana (1966, 1988) analyzovat souvislosti mezi zázemím žáků, jejich pozicí v síti interpersonálních vztahů a kvalitou studijních výsledků, případně dalším uplatněním (např. Lareau 1997). Velmi často se sociální kapitál de facto uvažuje, ale nebývá za něj označován – viz např. Kvalsundův (2004b)

¹¹ K takovému výkladu jsou v silném kontrastu: a) původní Bourdieuovo (1997) neomarxistické chápání tohoto konceptu; b) mnohými autory doložené negativní důsledky (např. izolovanost, xenofobie) příliš silného sociálního kapitálu určitých skupin (viz Mailfert 2007; Ptáček 2001); c) existence vazbami sice silně provázaných a z vazeb profitujících, nicméně nekladně hodnocených skupin a organizací, často nelegálních a patologických (viz Woolcock, Narayan 2000).

¹² Takto je vzdělání chápáno jako majetek jedince, kdy jsou podle Sojky, Konečného (2001, s. 154) „investice do lidského kapitálu (...) určitou formou akumulace kapitálu, projevují se vyšší produktivitou práce, inovacemi, či vyšší kvalitou práce a přinášejí nadprůměrný příjem.“

výzkum vztahů mezi žáky ve škole a působení tzv. skrytého kurikula¹³, nebo studie zaměřující se na tzv. public-private partnership (spolupráce veřejného a soukromého sektoru, zde především školy a podnikatelských subjektů v obci) (Robertson 2007; Miller 1995).

Inspirativní se proto v takové situaci jeví práce amerického sociologa Aruma (2000), který poukazuje na potřebu výzkumu dalších vztahů ve školství, a to vzájemných vztahů mezi samotnými vzdělávacími institucemi. Podle něho již v současném modernizujícím se a globalizujícím se světě ztratily význam výzkumy vztahů škol a jejich tzv. demografických komunit, tedy demografických a socio-ekonomických charakteristik obyvatel v jejich bezprostředním spádovém území tak, jak se o to pokoušeli např. badatelé Chicagské školy (viz kapitola 2.3.1.). Jelikož se povaha vztahů uvnitř společenských komunit významně mění, jak dokázal např. Putnam (1993, 2001), a tradičně pojímané teritoriální komunity přestávají fungovat a plnit své funkce, je třeba podle Aruma (2000) také redefinovat význam slovního spojení „school community“ (*školní komunity*). I když je takové tvrzení příliš zjednodušující a radikální, neboť lokální komunita svůj význam, nejen ve vztahu ke škole, stále má (viz Kvalsund 2004a; Kühnlová 2000; Smith 1999 aj.), je třeba spíše vnímat to, že se Arum (2000) snaží vyrovnat s absencí diskuse širších podmínek edukace, respektive celospolečenských, legislativních a politických vlivů na fungování školy, uspořádání školské sítě apod. S odvoláním na neoinstitucionalismus vyzývá k výzkumu jiného druhu „komunit“, a to společenství institucí, které jsou v kontaktu se školami a ovlivňují jejich chod – další (konkurenční) zejména nestátní školy, inspektoráty a státní školské úřady (včetně ministerstva školství), profesní asociace, ale také firmy a organizace poptávající pracovní sílu (výstupy ze vzdělávacího procesu). „Z tohoto hlediska nebyla školní komunita (neoinstitucionalisty) definována pouze skrze obyvatele, kteří žijí v zázemí, ale skrze organizační prostředí škol“ (Arum 2000, s. 399). Na základě uvedeného můžeme konstatovat, že americký sociolog ve své podstatě identifikuje oblasti interdisciplinárního výzkumu s uplatněním jednak komunikační didaktiky (viz kapitola 2.2.) a zadruhé geografie. Protože je to především komunikační pojetí (oborových) didaktik, které má za cíl promítat potřeby společnosti do vzdělávání a

¹³ Skryté kurikulum podle Veverkové (2002, s. 133): „postihuje další souvislosti života školy, které nejsou obvykle explicitně vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: étos a klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a rodiči žáků i dalšími zdroji vzdělávání, způsoby diferenciacce žáků, pravidla chování ve třídě, sociální struktura třídy, charakter školního prostředí, implicitní obsah učebnic a učitelova výkladu.“

zároveň prostřednictvím vzdělávání aplikovat poznatky členů společnosti. Zarámování konkrétní vzdělávací instituce do širších souvislostí, její začlenění do sítě vztahů a interpretace její horizontální i vertikální prostorové pozice je pak předmětem studia geografie. Definování místa školy ve školní komunitě nepředstavuje nic jiného než potřebu vypořádat se s lokálními a mikroregionálními dopady makroregionálních událostí a procesů. Nový institucionalismus (blíže např. March, Olsen 2005) pak navíc posouvá výzkum vztahů a mechanismů odehrávajících se mezi jednotlivými subjekty – školskými zařízeními, obyvateli, úřednickým aparátem, soukromými společnostmi aj. – k analýze interakcí mezi aktivními subjekty ve smyslu, v jakém je definuje Hampl (2003) – tedy mezi normami, zvyky, rutinami, reprezentacemi (Halfacree 1993), autoritami a právy škol, obyvatel, veřejné správy a privátního sektoru.

2.3.4. Výzkum aspektů vzdělávání v dichotomii město – venkov

V našem stručném přehledu vývoje proměn přístupů k problematice socioprostorových aspektů vzdělávání jsme doposud příliš nerozlišovali mezi výzkumem zaměřeným na městské a na venkovské prostředí. Přitom tato dichotomie se jeví jako významná, jelikož nabízí odlišný potenciál výzkumných témat v souvislostech dominujících jevů a procesů. Předně města na svém území soustřeďují i vzdělávací instituce vyšší hierarchické úrovně (střední a zejména vysoké školství), které jsou častěji předmětem zájmu výzkumníků. Mají širší regionální, až makroregionální význam a souvisejí i s problematikou (nad)národního hospodářství, potenciálem vědy a výzkumu. Proti tomu školství na venkově zabezpečuje téměř výhradně základní všeobecnou vzdělanost obyvatel. Přesto i otázky elementárního školství jsou v obou prostředích do značné míry odlišné, souvisejí s velikostí škol a jejich možnostmi a společenskou úlohou. Centra osídlení s dostatečnou poptávkou po edukační službě zpravidla neřeší problém uzavírání škol, respektive jejich obtížné prostorové dosažitelnosti, namísto něj ale vyvstává otázka selektivní dosažitelnosti pro některé skupiny obyvatelstva (Moulden, Bradford 1984; Byrne, Rogers 1996), nerovnosti v přístupu ke vzdělávání (Warrington 2005), měření prestiže škol (Bradford 1991). Ve výzkumu školství na venkově je diskutována nižší materiální vybavenost (např. specializovanými pomůckami, počítačovou technikou), nedostatečné zázemí (sportovní aj.), odborná kvalifikace kantorů (Pacione 1984; Pietarinen, Meriläinen 2008), kterou mohou v jistém smyslu vyvážit jiné hodnoty jako méně anonymní interpersonální vztahy (Kvalsund 2004b), větší otevřenost k místní komunitě (Karlberg-

Granlund 2009; Sedláček 2008), snadnější pohyb a práce v terénu (Arum 2000; Miller 1995). Otevření se školy svému zázemí (Dyson 2008), překonání komunikační bariéry mezi školou a rodiči žáků (Lareau 1997), multikulturní vzdělávání, to jsou problémy, na něž se opět zaměřují spíše výzkumníci v nevenkovském prostředí.

V tomto ohledu se nemalá část výzkumů prostorových aspektů vzdělávání tak, jak byly popsány výše, pojila především s nevenkovskými oblastmi. DeYoung (1987) explicitně uvádí, že výzkum vzdělávání ve většině anglo-amerických zemí se zprvu zabýval téměř výhradně městským prostředím. Byly to studie Chicagské školy zabývající se o situaci v amerických velkoměstech či obdobný výzkum rozmístění společenských skupin a jimi dominantně navštěvovaných škol v Londýně (Booth ed. 1892, cit. v Marsden 1977). Gilletteova (1928) studie amerického venkova a jeho problémů, včetně neutěšené situace ve školství, tak představovala spíše výjimku. Až mnohem později se začal obracet zájem také ke studiu venkovských regionů a jejich školských zařízení, nejprve jako součást širších studií venkovských oblastí a regionálního rozvoje (např. Pacione 1984; Dostál, Markusse 1989). V posledních desetiletích 20. století pak vznikla řada prací reagujících na dopady masové konsolidace venkovských elementárních škol, jejich uzavírání a směřování dojížděky žáků do škol ve městech. Vzrostl zájem o témata jako vzdělávání a výchova na pomoc lokálnímu hospodářskému a společenskému (kulturnímu) rozvoji, úloha školy pro venkovskou komunitu, důsledky uzavírání škol na venkově, profesní růst učitele na venkovské škole a kvalita tamního vzdělávání apod. (Bell, Sigsworth 1987; Karlberg-Granlund 2009; Kvalsund 2004a aj.).

Tento výzkumný proud se stal jakýmsi doplňkem dodnes dominujícího zájmu o městské prostředí (viz Halsey, Lauder, Brown, Wells eds. 1997). Převažující orientace na souvislosti edukace ve městech lze s odkazem na výše jmenovaná výzkumná témata vysvětlit třemi skutečnostmi: 1) ve venkovském prostoru se jedná pouze o problematiku nejnižších stupňů vzdělávání, nanejvýše odborné přípravy, tedy úzkého spektra školských zařízení; 2) v neměstském prostředí se méně často setkáváme s některými formami diskriminace v přístupu ke vzdělávání (např. rasovými, třídními); 3) výzkum zaměřený na vzdělávání v rozvojových zemích a zemích třetího světa se také pohybuje spíše v prostředí populačně větších sídel, kde se školy vyskytují a kam původně venkovské obyvatelstvo přichází.

Ještě méně se otázkami vzdělávání na venkově zabývají společenskovědní obory v Česku. Určitá pozornost byla tomuto fenoménu věnována na poli pedagogiky

v 60. letech 20. století (Hintnaus ed. 1969), v současnosti se takovému druhu výzkumu soustavně věnuje jen Trnková (2006, 2008, 2009), která se zaměřuje na specifika malotřídních škol, jejich postavení v síti elementárních škol a úloze v životě obce. Venkovské školy jsou okrajově zmiňovány v geografických či sociologických pracích spojených s tématy kvalita života na venkově a občanská vybavenost venkovských obcí (např. Andrlé 1995; Majerová a kol. 2003, 2005) a s výzkumem rozvoje venkovských a periferních oblastí (např. Musil 1988, 2008; Musil, Müller 2008; Novotná ed. 2005). Právě opomíjená problematika vzdělávání v neměstském prostředí se však zdá být zásadní s ohledem na trvale udržitelný rozvoj, marginalizaci a znevýhodnění mnoha venkovských oblastí, kvalitu lidského a sociálního kapitálu na venkově, posílení regionální identity, a proto se tomuto typu oblastí budeme podrobněji věnovat i v předkládané dizertační práci.

2.4. ELEMENTÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A MĚŘÍTKOVÁ HIERARCHIE KLÍČOVÝCH INSTITUCÍ

Zatímco dosud jsme pojednávali o výzkumu socioprostorových aspektů vzdělávání obecně, takto široké téma není možné dále obsáhnout v jediné práci. Dále proto zaměříme pozornost pouze na vybrané problémy takového vzdělávání, které se promítá do života největší možné části populace, je všeobecné, jehož mechanismy se nejvíce uplatňují na mikroregionální až lokální úrovni a jehož souvislosti lze studovat i ve venkovských, periferních, znevýhodněných oblastech. Jedná se o vzdělávání elementární, v českém prostředí označované jako základní. Budeme se navíc soustředit na socioprostorové aspekty spojené se základní školou jako institucí, která zajišťuje vzdělávání, nikoli na procesy vážící se přímo pouze k nositelům vzdělání.

Postupně budeme sledovat aspekty základního vzdělávání v souvislostech jednotlivých prostorových konceptů (stát, region, obec) různých řádovostních úrovní (od makroregionální po lokální), napříč kterými se navíc prolíná neprostorový společenský koncept komunity, a výrazů její identity – institucí, reprezentací a symbolů.

2.4.1. Škola a stát

Elementární, základní vzdělávání se v Česku zajišťuje podle Zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne věku sedmnácti let. Tato fáze vzdělávání je povinná a v základních školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, jichž je v Česku většina – přes

95 % ve školním roce 2007/08 (www.uiv.cz) – je poskytováno základní vzdělávání bezplatně pro všechny státní občany České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie. §2, odstavec 3 výše zmíněného zákona uvádí, že „vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou.“ Mělo by se na celém území státu řídit jednotnými principy a cíli, což v současnosti v projektové rovině tvorby vzdělávacího obsahu¹⁴ zajišťuje systém vzdělávacích programů – na státní úrovni vytvořené rámcové vzdělávací programy (RVP) a každou vzdělávací institucí definovaný školní vzdělávací program (ŠVP), vycházející z určitých pravidel a zásad stanovených odpovídajícím RVP (zde RVP pro základní vzdělávání). Nejobecnější cíle vzdělávání společnosti pak deklaruje samotný školský zákon (§ 2, odst. 2; § 44). Tento dvoustupňový model tvorby kurikula, bývá též označován jako „participativní“, umožňuje každé vzdělávací instituci „participovat“ na celkové kurikulární politice státu tím, že jí je ponechána určitá míra autonomie ve vlastním pojetí vzdělávacího procesu, možnost zařazení místně/regionálně specifických témat do výuky apod.

S alokací kompetencí však úzce souvisí také alokace zdrojů nutných k zajištění základního vzdělávání. Zde je nutné se vyrovnat s určitými principy, které se zdají být v rozporu. Předně, má-li být povinné základní vzdělávání poskytováno na celém území státu jednotně, má-li se dodržet zásada rovného přístupu ke vzdělávání, je toto velmi obtížné garantovat při sebemenší decentralizaci kompetencí i zdrojů. Ideální a dokonalou rovnost vstupních podmínek nelze zajistit v žádném případě, ovšem přirozené regionální rozdíly, které jsou důsledkem předchozího historického vývoje, již předurčují nestejnou kvalitu a možnosti v poskytování edukační služby. Do kvality vzdělávacího procesu se navíc promítají takové faktory jako personální podmínky, tj. osobnost učitele a jeho pojetí výuky, manažerské schopnosti ředitele vzdělávací instituce apod., jež nelze beze zbytku eliminovat žádnou centrální kontrolou. Proto vyvstává klíčová otázka, na níž neexistuje jednoznačná odpověď: Komu má sloužit veřejné základní vzdělávání? Respektive pro koho a proč je poskytováno?

Zastánci kritické teorie školy tvrdí, že škola udržuje rozdíly ve společnosti a představuje nástroj řízení a moci dominantních společenských vrstev, třídy apod. Funkcionalisté proti tomu uvádějí, že škola zvyšuje rovnost šancí, uplatnění mladých lidí a dosažení ekonomických a mocenských pozic odpovídajících jejich úsilí a aplikaci

¹⁴ Podle Řezníčkové (2003b) se vzdělávací obsah, kurikulum (obecně uznávané penzum znalostí, dovedností, postojů, hodnot, resp. určitá požadovaná gramotnost) konstituuje ve čtyřech rovinách (fázích): 1) koncepční/teoretické, 2) projektové/přípravné, 3) realizační a 4) evaluační (blíže Kuldová 2008b).

osvojených poznatků. Proto má také veřejné školství „za úkol připravovat občany schopné odpovědného rozhodování a kvalifikované pracovníky, aby země jako celek dokázala fungovat podle demokratických pravidel a byla schopna obstát v ostrém konkurenčním boji v soudobé globální ekonomice“ (Dvořák 2002). Základní školství podle takových zásad slouží především potřebám státu jako producent určitého prototypu pracovníků či občanů s určitými životními hodnotami. Námitky zastánců kritických teorií, že skrze vzdělávání se ve společnosti udržuje určitý systém organizace moci, by se tedy zdály oprávněné. Bloom (1997, s. 498–499), k tomu věčně poznamenává: „každý vzdělávací systém má morální cíl, jehož se snaží dosáhnout a jímž je formováno jeho kurikulum. Jeho výsledkem má být člověk s určitými vlastnostmi. (...) Dokonce i demokratické vzdělávání, jakkoli tuto skutečnost připouští či ne, chce a potřebuje formovat muže a ženy, kteří mají chuť, znalosti a vlastnosti podporující demokratický režim.“ Proto také může český školský zákon, dokument, jehož dodržování lze vymáhat právní cestou, deklarovat: „Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména (...) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu (...), pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku, získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje (...)“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2, odst. 2). Citované zásady však nejsou ničím jiným než přirozeným vyjádřením určité svébytnosti, identity kultury, lidského společenství, národa, jejíž reprodukce je nezbytná pro zachování daného společenství (Paasi 1986; Huntington 2001). Záleží jen na tom, v jaké míře a jakou formou se svébytnost kulturního společenství prosazuje (zda nenabývá extrémistických forem xenofobie, nacionalismu, rasismu apod.) a do jaké míry je deklarace příslušné identity skutečným vyjádřením vůle většiny společenství, anebo se jedná pouze o zvůli, nástroj politické moci úzké skupiny lidí (Chromý 2003).

Edukační politika, jejíž prioritou je zabezpečit pro státní hospodářství pracovní sílu s určitými znalostmi, dovednostmi a postoji, tak v souvislosti s dekoncentrací zdrojů a kompetencí chápe veškeré regionální investice do základního školství jako nutnost plošného zabezpečení tohoto typu vzdělávání. Základní vzdělávání celé populace nelze zajistit centrálně na jediném místě, proto existuje soustava škol v jednotlivých regionech, která tuto službu státu plní. Bryant, Grady (1990) označují tento typ edukační politiky státu jako „laissez-faire“ a kritizují ho pro odtažitost od lokálního/mikroregionálního prostředí. Škola by takto mohla fungovat

„ve vzduchoprázdnu“, není nikterak svázána se svým zázemím, nefunguje jako služba komunitě, plní pouze nadřazené priority celého státního uskupení.

Druhý typ edukační politiky podle Bryanta, Gradyho (1990) představuje „strategie rostoucích center“. Předpokládá distribuci zdrojů do sítě vybraných sídel (center), jež si zachovají edukační funkci, a konsolidaci zbývajících základních škol v hierarchicky nižších sídlech. Tato politika se v posledních desetiletích a do značné míry i nadále dominantně uplatňuje ve Spojených státech amerických a ve většině evropských zemí. Takzvaná středisková soustava osídlení v socialistickém Československu nebyla v tomto ohledu výjimkou. Škola je takto stále podporována více jako služba státu, nikoli svému bezprostřednímu zázemí (komunitě). Největší problém nastává při vhodné a spravedlivé volbě podporovaných středisek. Například Kvalsund (2004a) uvádí, že v Norsku byly na základě charakteristik struktury osídlení vypočítány okrsky maximální velikosti základní školy a času dojížděky do ní jako tzv. optimální teoretická síť škol¹⁵, podle které (tedy nikoli skutečné) získávají obce od státu prostředky na financování základního školství. Tím trápí obce s decentralizovanou sítí malých škol. Také v Česku existují zákonné normy maximálního a minimálního počtu žáků ve škole, ve třídě (vyhláška č. 48/2005Sb., § 4) a maximální dojížděkové vzdálenosti do základní školy, nicméně financování příslušných školských zařízení se odvíjí od republikových a krajských normativů stanovených na kalendářní rok na jednoho žáka. Zcela odlišný systém financování základního školství pak funguje kupříkladu ve Velké Británii. Zde získávají školy od státu prostředky podle efektivity vzdělávání měřené výsledky celonárodních srovnávacích testů a úspěšností svých studentů. Tento systém se stává často předmětem kritiky (např. Bradford 1991; Dyson 2008), jelikož funguje proti principům rovného přístupu ke vzdělání a školy jako veřejné služby. I mezi nesoukromými školami je totiž nastolena tržní soutěž o počty (především úspěšných) studentů, z níž pochopitelně nejhůře vycházejí školy v periferních venkovských oblastech se špatným image. Tam se stále kumulují méně úspěšní žáci (ti úspěšní dojíždějí do prestižnějších škol) a méně profesionální učitelé, škola nedosahuje dostatečných výsledků ve srovnávacích testech a dostává méně finančních prostředků, tudíž může jen obtížně zlepšit kvalitu výuky a tím svůj image a dostává se do pomyslného bludného kruhu.

¹⁵ V Česku se touto problematikou zabývala např. Kronrádová a kol. (1997).

Zatímco prioritou předchozích jmenovaných dvou typů státní edukační politiky bylo celoplošné dosažení určité úrovně vzdělanosti populace a rozvoj státu jako celku, třetí strategie vzdělávání, kterou uvádějí Bryant a Grady (1990), vnímá úlohu školy také jako instituce důležité pro lokální hospodářský rozvoj. Tento třetí typ politiky hovoří o systematické strategii trvale udržitelného rozvoje, pomoci všem regionům a jejich komunitám mimo jiné právě prostřednictvím základní školy. V rámci edukační politiky je třeba důsledně rozlišovat mezi specifickými potřebami městských a na druhé straně malých venkovských škol, oddělit jejich správu a organizaci. Tuto politiku podle autorů realizuje několik málo amerických států – např. Minnesota. Velmi blízká je takovému pojetí myšlenka tzv. komunitních škol (např. viz Dyson 2008), které obstarávají pro žáky, jejich rodiny i širší komunitu celou řadu dalších služeb a aktivit mimo vyučování. Ale v případě komunitních škol se nejedná o ucelený politický program, rozvojovou strategii územního celku, nýbrž pouze o iniciativu vybraných institucí, byť často tvořících komunikační síť, a navenek jednotně vystupující organizaci v dané zemi.

Obecně pak můžeme říci, že existují dvě krajní pozice úlohy státu v řízení vzdělávání. Buďto centralizovaný model školství, kdy základní rozhodnutí provádí ústřední politický orgán a dále jsou realizována prostřednictvím orgánů nižších (např. centrálně řízené financování, centrálně prováděné hodnocení škol apod.). Nebo liberální (decentralizovaný) model, v němž mají rozhodovací pravomoci v oblasti vzdělávání nižší orgány veřejné správy – kraje, obce apod. (Tvrzová, Kasíková 2007). Potom výrazně záleží, zda se jedná o skutečnou politiku decentralizovaného rozhodování, která chápe přínos školy jako lokálně (komunitně) orientovanou instituci, nebo o jistou „pseudozávislost“ (Pietarinen, Meriläinen 2008), při níž místní škola pouze implementuje do praxe shora formulované úkoly.

2.4.2. Škola a region

Každá (nejen elementární) škola má svůj spádový region, který obsluhuje a který zároveň sytí její naplněnost (z něhož do školy docházejí a dojíždějí žáci). V Česku v období socialismu dokonce existoval právní předpis, podle něhož byli všichni žáci podle svého místa bydliště tzv. příslušní k určité základní škole a nesměli navštěvovat školu jinou¹⁶. Dnes již může rodič nechat zapsat své dítě do libovolné základní školy. Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.) tak ukládá pouze povinnost každé obci zajistit

¹⁶ A to i v případě, že jiná škola byla polohově bližší a dopravně dostupnější (poznatky z modelových obcí).

podmínky pro plnění povinné školní docházky dětí s místem trvalého pobytu na jejím území, a to buď zřízením školy nebo „zajištěním plnění povinné školní docházky v základní škole zřizované jinou obcí nebo svazkem obcí“ (§ 178, odst. 1). Zákon sice používá pojem „školský obvod“ a „spádová škola“ a každá obec má povinnost na svém území vymezit školský obvod spádové školy (dokonce pokud ho nestanoví a je ohroženo plnění povinné školní docházky žáků, musí o podobě školského obvodu rozhodnout krajský úřad v přenesené působnosti), neznamená to ovšem, že všichni žáci bydlící v dané obci musejí plnit školní docházku jediné v této vyhláškou definované spádové škole. Školské obvody se vymezují především proto, aby nenastala situace, že žákům nebude umožněno navštěvovat žádnou základní školu, že nebude zajištěna žádná veřejná doprava¹⁷ dětí do školy apod.

V neposlední řadě jde také o financování provozu školy, jelikož podle školského zákona: „jestliže žák plní povinnou školní docházku ve škole zřízené jinou obcí, je obec, ve které má žák místo trvalého pobytu, povinna hradit obci, která školu zřídila, neinvestiční výdaje této školy připadající na jednoho jejího žáka, pokud se dotčené obce nedohodnou jinak“ (§ 178, odst. č. 6). Zároveň však „výdaje podle odstavce 6 nemusí obec hradit, jestliže zřizuje školu, ve které má žák zajištěny podmínky pro plnění povinné školní docházky, je členem svazku obcí, který zřizuje školu, ve které má žák zajištěny podmínky pro plnění povinné školní docházky, nebo je smluvní stranou dohody několika obcí o vytvoření společného školského obvodu jedné nebo více základních škol zřizovaných některou z těchto obcí¹⁸“ (§ 178, odst. č. 7). Proto je pro obec, která nezřizuje na svém území vlastní školu nebo neprovozuje společnou školu v rámci svazku obcí, výhodnější vytvořit vyhláškou společný školský obvod s jinou obcí či obcemi, které sami zřizují školu. V takovém případě totiž hradí neinvestiční výdaje na žáky jen omezenému počtu škol proti případu, kdy by žáci s místem bydliště v dané obci mohli teoreticky dojíždět do širokého spektra libovolných škol.

Otázkou však už může být, zda je pro obec s nízkým počtem školou povinných dětí finančně výhodnější udržovat provoz vlastní základní školy, nebo přispívat na plnění školní povinnosti v jiné škole, včetně zajištění dopravní dostupnosti této školy (Tantarimäki 2010). Například šetření Trnkové (2009) totiž ukazuje, že průměrná výše

¹⁷ Podle Zákona č. 561/2004 Sb., § 178, odst. 5 totiž „v rámci základní dopravní obslužnosti území kraje je kraj povinen zajistit dopravu do spádové školy a ze spádové školy, pokud vzdálenost spádové školy od místa trvalého pobytu žáka přesáhne 4 km“.

¹⁸ S výjimkou případů, kdy se žák vzdělává v základní škole s vyučovacím jazykem národnostní menšiny (§ 178, odst. č. 7).

podílu výdajů na školu ve velmi malých venkovských obcích (tj. do populační velikosti 500 obyvatel) tvoří přibližně 16 % obecního rozpočtu (se zvyšující se velikostní kategorií obcí se podíl snižuje). To již představuje poměrně velký finanční obnos. Do hry tak vstupují další faktory jako psychologický význam přítomnosti školy pro její společenskou stabilitu, začlenění mimoedukačních funkcí školství do strategie rozvoje území apod.

Důležitou úlohu má v tomto ohledu také přílišná náročnost zajištění dojížděky do jiné školy, například ve značně odlehlých, řídké zalidněných či horských oblastech. V Česku se s takovými podmínkami setkáme v daleko menší míře než například ve skandinávských zemích (viz Kvalsund 2004a), nicméně i zde existují území, ze kterých byla či dosud je dostupnost základní školy značně obtížná. Například Mokříšová (1989) uvádí, že v částech českého pohraničí neúspěšně dosídlených po odsunu českých Němců docházelo od 60. let 20. století k masovému uzavírání malých základních škol v důsledku stálého úbytku počtu obyvatel celkově, i počtu dětí. Spádové obvody škol se tak neustále zvětšovaly, což zvýraznilo již tak nevyhovující dostupnost škol ve větších centrech danou zejména orografickými podmínkami, sídelní sítí, hustotou osídlení. Stále obtížnější bylo navíc získávat pracovníky do školství v pohraničí. Nucenou službu si zde například odbývali čerství absolventi učitelství dosazení sem systémem tzv. pracovních umístěnek. Dostupnost náhradních školních zařízení byla mnohdy tak náročná, že usnesení vlády ČSR č. 84/1986 nakonec připustilo pro pohraniční oblasti možnost nižších počtů naplňování tříd, než bylo obecně předepsáno, tedy nestanovení spodní hranice počtu žáků ve třídě, a dovolilo netrvat na docházce do škol podle školské příslušnosti, pokud bylo jiné zařízení dostupnější.

Přesto lze proces koncentrace lidských aktivit, včetně vzdělávání, související s obecnými tendencemi vývoje geografické organizace společnosti v industriálním a post-industriálním období, jen těžko zvrátit. Rozvoj dopravy umožňuje překonávat větší vzdálenosti, profesionalizace školství si vynucuje organizaci vzdělávání ve větších školách s vyšším počtem odlišně specializovaných učitelů, s existencí specializovaných učeben, sportovního zázemí apod. Vylidňování některých částí venkova (periferních území) a nástup populačně velmi slabých ročníků do prvních tříd nedovolují dostatečně naplnit některé malé školy. V neposlední řadě i prestiž městských škol, často neoprávněný negativní image škol na venkově jako instituce s horším materiálně-technickým vybavením a nižší kvalifikací pracovníků, a pracovníč-dojížděkové vztahy rodičů, které samotné jsou orientovány na větší středisko, to vše má za následek

neustále se zvětšující dojízdňkové regiony (regiony spádující k určité škole) a posilování hierarchicky vyšších jednotek tak, jak je prokázal v českém prostředí Hampl (2004).

Rozšiřování spádových oblastí a koncentraci vzdělávání do populačně větších a hospodářsky významnějších sídel nelze samo o sobě hodnotit jako negativní, jelikož vyplývá z podstaty nerovnoměrného rozmístění jevů v prostoru. Nicméně pro konkrétní lokální prostředí mohou mít takové procesy velmi nepříznivě vnímané dopady. Uzavírání škol, zejména v již znevýhodněných, periferních územích, vede k další marginalizaci takových sídel a celých oblastí a to jak marginalizaci skutečné – zhoršení občanské vybavenosti, životních podmínek – tak pocíťované – degradace prostředí, pocit upozadění, pozice „na okraji zájmu“. To vše je navíc v českém prostředí umocněno specifickým historickým vývojem v období socialismu, kdy se od 70. let 20. stol. uplatňovala tzv. středisková soustava osídlení, jež představovala jeden z nástrojů centrálně řízené „koncepce osídlení“ (pokusu řídit vývoj měst a celého systému sídel), konkrétně v tomto případě snahy omezit územní rozdíly v dostupnosti základních služeb pro obyvatelstvo. Za tímto účelem byly všechny sídelní jednotky v Česku rozděleny do tří kategorií: středisko osídlení místního významu, nestřediskové sídlo trvalého významu a nestřediskové sídlo ostatní a na základě jejich zařazení se uplatňovala politika umístování investic, pracovních příležitostí, obslužných zařízení (tedy i základních škol), administrativních funkcí, bytové výstavby atd. s tím, že nejnižší kategorie nestřediskových sídel byla prakticky odsouzena k postupnému zániku. Jak uvádí Perlín (1999): „Středisková soustava byla uplatňována jako regresivní nástroj k potlačení rozvoje nejmenších sídel a nikoliv jako stimulační nástroj pro možnou podporu větších nebo významnějších sídel. Právě z těchto důvodů byla po roce 1990 velmi prudce odmítnuta jak představiteli obcí, tak částečně i odbornou sférou.“ Zatímco v západní Evropě se efektivnější koordinací aktivit v prostoru dostupnost mnohých služeb pro obyvatelstvo menších sídel skutečně zlepšila, v Česku znamenal status „nestřediska“ pro danou lokalitu materiální, sociální a kulturní degradaci života vyplývající z uzavření většiny zařízení a institucí bez jejich adekvátní náhrady (Musil 2002). Proto dodnes obyvatelé malých obcí i jejich zastupitelé usilují o zachování školy v obci jako určitého výrazu svébytnosti, autonomie a tradice (Trnková 2009).

Z mezoregionálního pohledu pak představují překážku rozvoje území, která Geipel (1968) výstižně nazval jako „vzdělávací/školské pouště“, tedy oblasti, v nichž proběhla výrazná koncentrace základních škol do hustěji osídlených prostorů a populačně větších středisek. Ačkoli je taková situace logickým vyústěním poklesu

poptávky po vzdělávací funkci v oblastech řídké zalidněných a se starou věkovou strukturou (malým počtem školou povinných dětí), rozsáhlé oblasti s vysokým úbytkem škol indikují problémová a periferní území v rámci vyšších územních celků a státu (Kučerová, Kučera 2009c) s horším rozvojovým potenciálem a občanskou vybaveností.

Druhým aspektem vzájemného vztahu školy a regionu je formování tzv. regionální identity. Zatímco dosud jsme hovořili spíše o tom, že škola pro daný region zabezpečuje vzdělávací a jiné funkce, stranou zájmu zůstávalo, jak může škola ovlivňovat samotné vnímání a chápání prostoru. V prvním případě jsme pod pojmem region rozuměli hlavní sociogeografickou jednotku, celek, v rámci něhož je rozvíjena určitá forma územní dělby práce a který charakterizuje vnitřní integrita vztahů (ačkoli školský region ještě nelze považovat za vztahově relativně uzavřený celek, některé další každodenní aktivity obyvatel překračují jeho hranice – např. dojížděka za prací) (Hampl 2004, 2005). Nicméně region jako abstraktní společenský konstrukt musí být také do jisté míry rozpoznatelný a vnímatelný vně. Region, jelikož jeho povaha je vztahová, se vytváří každodenním jednáním jedinců a podmínkou kontinuity jakéhokoli regionu je jeho neustálá reprodukce v myslích co nejširšího spektra jedinců (Paasi 1986, srovnej s Giddens 1979; Chromý 2003). Škola tak slouží jako jeden z prostředků reprodukce různých regionů, ať už vlastního domovského, tak jako subjekt zprostředkování informací o regionech jiných. Paasi (1986) v takovém případě hovoří o tvorbě identity, též image regionu, tj. způsobu, jakým je region nahlížen ať už svými vlastními obyvateli nebo lidmi mimo něj. Přitom obraz regionu může být objektivní (skrže fyzikogeografické, demografické, kulturní, hospodářské, politické aj. charakteristiky) nebo subjektivní, kdy záleží na tom, jak jsou jeho výše zmíněné charakteristiky jednotlivými subjekty oceňovány, jaký jim přiřkládají význam. Tento image silně ovlivňuje množství a kvalita informací o regionu (tedy např. zprostředkovaných právě školou, ale též z dalších písemných pramenů, z ústního podání, z přímé osobní zkušenosti, pozorování) a předchozí zkušenosti každého jedince (Řezníčková 2006). Na základě zkušeností a informací se totiž v mysli každého formují mentální mapy, otisky prostředí. Tak člověk vnímá vzájemné vztahy prvků v prostoru a vytváří si své prostorové preference, které se v mnohých rysech mohou shodovat a překrývat s prostorovými preferencemi jiných jedinců (viz např. Spilková 2005).

Škola ovšem může významně utvářet i, podle Paasiho (1986), druhou složku regionální identity – regionální identitu obyvatel, tj. regionální vědomí. Tato dimenze regionální identity představuje pocit sounáležitosti obyvatel s daným regionem, jeho

symbolickou reprezentací a také s jeho komunitou, identifikaci každého jedince jako součásti určitého regionálního společenství. Se stále se rozšiřující dojížděkovou vzdáleností do základních škol tak sice školy ztrácejí působnost ve formování mikroregionální (až lokální) komunity, nabízejí však potenciál upevnování identity širších územních celků, do nichž se ostatně po absolvování základní školní docházky rádius každodenního pohybu jedince nejspíše rozšíří.

Závěrem úvah o elementárních školách a regionech je tedy oprávněné konstatovat, že existence školy formuje jak vztahový region na bázi edukační spjatosti (dojížděky za vzděláváním), tak region, v němž se vzájemně ztotožňují příslušní jedinci jako obyvatelé určitého regionu, a reprodukuje i regiony jiné prostřednictvím vzdělávání o nich, respektive má dokonce potenciál změnit, ovlivnit (pozitivně i negativně) jejich image. Ačkoli si to ne příliš zřetelně uvědomujeme a připouštíme, naši percepce prostoru, spojenou velmi často s různými stereotypy, si s sebou neseme z velké části z elementárních vzdělávacích institucí (Kučera 2008)

2.4.3. Škola a obec

Vztah základní školy a obce je možné nahlížet v několika rovinách, které označíme písmeny a–d. Zároveň je třeba si uvědomit, že i v českém prostředí dodnes přetrvávají poměrně výrazné rozdíly mezi kulturním prostředím městským a venkovským tak, jak je například definoval Wirth (1996) (ovšem též mezi jednotlivými venkovskými prostory – viz např. Blažek 2004; Perlín 1998; Perlín, Kuldová 2008), což má následně vliv na odlišnost funkcí a nahlížení na úlohu základních škol ve městech a na venkově. V následujícím textu budeme klást větší důraz na pozici školy ve venkovském prostoru, což odpovídá výše definovaným cílům dizertační práce.

Každá budova základní školy, školská instituce je lokalizovaná v určitém místě, leží ve správním obvodu příslušné obce. Takto můžeme vymežit vztah *(a) obce jako samosprávného subjektu (instituce) a základní školy jako subjektu edukační služby*. Ačkoli, jak jsme uvedli v kapitole 2.4.1., tato vzdělávací služba se poskytuje především jako decentralizovaná služba pro potřeby státu. Nicméně většina obcí v Česku je zřizovatelem základní školy, školní budova je tedy majetkem obce a obec velkou měrou přispívá na provoz instituce. Vztah místní samosprávy a školy, jejich vzájemná práva a povinnosti, upravuje v Česku několik legislativní předpisů, zejména školský zákon č. 561/2004 Sb., jeho novela Zákon č. 49/2009 Sb. a Zákon o obecním zřízení č. 128/2000 Sb.

Na správním území obce zpravidla působí různý počet veřejných a soukromých subjektů. Na základě jejich interakcí můžeme definovat další povahu vztahu: *(b) obce jako územní jednotky (souhrnu subjektů se sídlem na jejím správním území) a základní školy jako partnera těchto subjektů.* Škola tak může být s obecní samosprávou i dalšími lokálními hráči provázána přímými právně-ekonomickými vztahy. Nejenže obec po škole často požaduje produkci kvalifikované pracovní síly pro lokální trh (Arum 2000), ale v některých příkladech uváděných v zahraniční literatuře (např. Miller 1995), tvoří dokonce škola spolu s místními hospodářskými subjekty, provozovny, podnikateli tzv. „school-based enterprises (SBE)“, tedy určitou formu spolupráce veřejného a soukromého sektoru. Nemusí se přitom jednat výhradně o vyšší stupně škol. Sell, Leistriz, Thompson (1996) uvádějí příklady služeb, které v rámci osvojování si určitých dovedností poskytují na americkém venkově sami žáci místním obyvatelům: drobné opravy, domácí práce, řemesla. Takovéto služby lze dále rozvíjet i v rámci volnočasových aktivit, které školy žákům nabízejí.

Základní škola představuje určitý druh občanské vybavenosti obce, službu veřejnosti. Na správním území každé obce žijí obyvatelé (žáci, rodiče, případně učitelé), kteří od své školy očekávají zabezpečení různých funkcí. Lze tak hovořit o celém spektru vztahů *(c) občanů obce a základní školy jako obslužného zařízení.* Pochopitelně hlavní funkcí školy je její výchovně-vzdělávací, edukační úloha, pro níž byla tato instituce ustanovena. Ovšem po škole se v dnešní době stále častěji požaduje, aby zastávala i další společenské úlohy, které ještě před sto nebo dvě stě lety v západní kultuře poskytovala dítěti výhradně rodina či úzká komunita. V dnešní době slyšíme o „krizi rodiny“, která se fyzicky rozpadá z hlediska demografického (vyšší míra rozvodovosti, nárůst instituce tzv. nesezdaných soužití, neúplných rodin; blíže viz např. monotematické číslo Acta Universitatis Carolinae Geographica). Ale rodina v některých případech neplní ani základní citovou, výchovnou a socializační funkci, kterou následně přebírá školské zařízení. Situaci výstižně charakterizuje např. Tonucci (1994, s. 10): „Rodiny po škole žádají, aby poskytovala stále více a kompenzovala rodinné a společenské nedostatky. Škola se stává místem socializace, odpočinku, terapie, tělesné a sportovní výchovy, organizovaného rozptýlení, bezpečného prozkoumávání jinak obtížně proniknutelného životního prostředí. Kromě toho je pojímána jako opravdu jedinečné místo odložení dětí (parkoviště).“

Nutno zdůraznit, že základní škola je bezpochyby místem socializace (začleňování) jedince do společnosti (viz např. Čáp, Mareš 2001; Vališová, Kasíková a

kol. 2007), ovšem socializace sekundární, přičemž primární socializaci zajišťuje již v předškolním věku rodina a nejbližší okolí. Především v městské společnosti se dnes nezdá setkáváme se situacemi, kdy teprve škola je prvním místem, kde si dítě plně uvědomí svoji širší společenskou a regionální identitu, kde je konfrontováno s prostředím regionu, který obývá, a postupně si k němu vytváří určitý vztah (ať už negativní či pozitivní), formuje si svoje regionální vědomí, sounáležitost s komunitou, svůj sociální kapitál. Škola má velký potenciál prostřednictvím výuky o místním regionu (Kühnlová 1998), práce v terénu (Řezníčková a kol. 2008), řešením projektů dotýkajících se místní problematiky apod. vyvolat v mladých lidech zájem o dění v jejich regionu, případně i podněcovat aktivní účast na tomto dění, na řešení místních problémů a především vést žáky k zodpovědnosti za důsledky jejich jednání v prostředí, v němž se pohybují. Kromě školy mohou samozřejmě takové hodnoty a postoje formovat i další instituce – ať už formální, jakými jsou různá dobrovolná sdružení, tak neformální skupina přátel či sousedů (Putnam 2001; Havlíček 2007). Ale základní škola je jedinou institucí, jejíž návštěva je povinná a nevyhnutelná a jejíž deklarovaný program žák pravděpodobně absolvuje. Mimo obvyklé stránky v kurikulu obsažené mu tak může účinně zprostředkovat i další poznatky, které se týkají života v obci a okolního prostředí. Vztah školy a obce proto můžeme obrátit i v tvrzení, že nejen obec a její obyvatelé potřebují svoji školu, ale že škola potřebuje svoji obec, obyvatele a prostředí pro realizaci svého kurikula.

Již několikrát jsme v textu zmínili pojem *komunita*. Rozumíme jím sociální skupinu, propojenou vzájemnými interpersonálními vztahy, mající určité společné charakteristiky či cíle. Koncept komunity je v sociálních vědách poměrně nevyjasněn, respektive bývá často užíván jako „módní“ termín označující nesprávně nejrozličnější územní a společenské vztahy. Předně si musíme uvědomit, že komunita nepředstavuje geografickou jednotku, její nutnou podmínkou není stejný teritoriální základ jejích členů, a proto ji nelze primárně vymezovat územně (lidé obývající určité území, teritorium), nýbrž na základě studia interpersonálních vztahů (mezi lidmi v prostoru). Obzvláště v současné západní kultuře, kde společenský význam tradičních rodových a sousedských komunit výrazně oslabuje, kde lidé pracující denně na stejném místě tráví společně delší čas a mají k sobě často blíže než lidé, kteří spolu žijí v jedné ulici (Smith 1999), je třeba zdůrazňovat právě onen negeografický aspekt komunit. Potom není nutné vnímat komunitarianismus (blíže Silk 1999; Smith 1999) jako přežitou filozofii v době, kdy dominuje liberalismus zdůrazňující svobodu jedince, emancipaci a

individualismus. I člověk žijící v dnešní společnosti potřebuje patřit do určitého kolektivu, mít pocit sounáležitosti s nějakou skupinou. Když Putnam (1993, 2001) varoval, že lidé ve Spojených státech nacházejí méně příležitostí se setkávat, nevěnují se spolkové činnosti a uzavírají se více do sobe, argumentovali mnozí odborníci (např. Astone, Nathanson, Schoen, Kim 1999; Hall 1999), že se možná mění pouze forma, povaha setkávání. Lidé méně často navštěvují tradiční, silně institucionalizované spolky (v českém prostředí např. pěvecká sdružení, sokolské jednoty apod.), ale častěji se potkávají ve sportovních klubech, environmentálních organizacích, na různých mítincích, kde není vždy nutné oficiálně deklarované členství se striktně danými právy a povinnostmi. Ačkoli se takové tvrzení vztahuje více k trávení volného času městské než venkovské populace, na českém venkově byla například prokázána stále silná působnost tradičních spolků a sdružení (Havlíček 2007), je otázkou, zda taková sdružení nejsou jen přetrvávající platformou pro jinou podobu organizovaného setkávání, méně formálních vztahů, garanta určité zábavy a vyžití (dětský den, bál, pálení čarodějnic apod.).

Proto můžeme i dnes hovořit o čtvrté podobě vztahu obce a základní školy: *(d) obce jako teritoriální komunitě lidí se společnými zájmy a školy jako instituce, jež může být prostředkem naplňování těchto zájmů, reprezentací, výrazem identity.* Poněvadž obec lze podle Kučery (2007a, s. 90) „chápat dvojím způsobem. Buď jako osídlené místo – základní územní správní jednotku státu, nebo jako skupinu lidí se společnými zájmy (např. čtenářská obec, akademická obec).“ Přitom obě pojetí spolu úzce souvisejí, obec jako jednotka samosprávy se v prvopočátku jistě zformovala na základě toho, že obyvatelé určitého území měli společný zájem toto území spravovat. Když potom řekneme, že obec je teritoriální komunita, má tedy vlastnosti komunity, které na základě studia širokého spektra literatury shrnuje Silk (1999, s. 8): „komunita předpokládá některé nebo všechny následující aspekty: společné potřeby a cíle, pocit společného prospěchu, soužití, kultury (zvyklostí) a nazírání na svět a společného jednání“, můžeme s velkou pravděpodobností očekávat, že všichni občané sice nejsou navázáni přímými vztahy na jejich školu (jako např. žáci a jejich rodiče, zaměstnanci školy), ale v souvislosti různých událostí spojených se školou (v extrémním případě hrozby jejího uzavření) je z relevantní literatury (např. Bell, Sigsworth 1987 aj.) i z praxe hojně doloženo, že osud místní školy zpravidla není lhostejný nikomu v lokalitě (zejména venkovské), a tudíž jsou se školou ve výsledku do jisté míry spjati všichni obyvatelé, tedy celá lokální komunita, obec. Škola se stává určitým výrazem

identity obyvatel, symbolem obce, zejména její autonomie. Neboť jak uvádí Zemánek (2003, s. 129): „už samotná přítomnost sebemenší malotřídky je symbolem soběstačnosti obce a kontinuity jejího vývoje s nadějí do budoucna“ (srovnej Lyson 2002; Trnková 2008).

Tento psychologický význam školy jako „obcotovorné“ instituce přetrvává ještě z dob „tradiční“ obce (ve smyslu tradičního komunitarianismu), kdy měla základní škola od ustanovení povinné školní docházky, zejména na venkově, velkou prestiž. Společně s obecním úřadem (dříve úřadem rychtáře), farou a hostincem, jako místem neformálního setkávání komunity a prostorem pro pořádání kulturních událostí (např. bál, svatba), tvořila hlavní centra komunitního života české venkovské společnosti (Zemánek 2003). Od uvedené podoby institucionálního zázemí se v minulosti odvíjel také status přirozených autorit, osobností (na venkově), které představovali rychtář (starosta), farář, učitel, statkář (nejbohatší sedlák). Také například Selman (2001) uvádí, že představiteli komunitního života a nejaktivnějšími osobami ve venkovských spolicích ve Velké Británii jsou farář (vicar), radní (local councillor) a ředitel školy (head teacher). Bell, Sigsworth (1987, s. 207) tuto skutečnost potvrzují výrokem, že „škola je srdcem vesnice¹⁹“. Karlberg-Granlund (2009, s. 286) označuje v souladu s finskou v lidovou slovesností venkovského učitele jako „svíčku pro lid²⁰“, tedy toho, kdo podněcuje, „zapaluje“ zájem a při svém světle soustředí komunitu. Negativním specifíkem českého venkova je ovšem skutečnost, že komunistický režim výše jmenované přirozené autority zpochybnil, do klíčových funkcí dosadil osoby svými kvalitami a životními názory zcela odlišné, nicméně institucionálně se nově obecně uznávané autority na venkově již zpravidla nevytvořily²¹. V období transformace společnosti po roce 1989 i nadále ve většině obcí přetrvává namísto úcty k určité osobě úcta k funkci (například k funkci „starosty“, ale již nikoli ke konkrétnímu starostovi zastávajícímu svůj úřad), což má dalekosáhlé dopady na fungování komunity, na prosazování určité vize danými osobami, které tak mají velmi omezený vliv a prostředky na mobilizaci obyvatel a jejich aktivizaci (Perlín 1999). K obdobné destabilizaci komunit vede kromě absence elit na venkově také samotná nepřítomnost

¹⁹ V anglickém originále: „the school is the heart of the village“.

²⁰ V anglickém originále (s. 286): „In the Finnish historical context the folk school teacher has been called “kansan kynttilä”, i.e. the candle of/for the people. One of the interviewed teachers also refers to the village school as “the last light in the village.”

²¹ Kromě toho, s územní proměnou pracovních vztahů, bývá dnes učitel, i na venkově, stále méně často obyvatelem obce, v níž se škola nachází. Dojíždí do školy za prací z různě velké vzdálenosti, na níž a na jeho personálních charakteristikách potom záleží, zda ho přijme komunita za „svého člověka“.

jedné či více výše uvedených institucí. Kromě faktu, že zrušení školy, hostince aj. komplikuje obstarávání základních služeb a činí obec z hlediska trvalého bydlení – především pro mladší generace – stále méně atraktivní, uzavírá zároveň potenciální prostor pro setkávání obyvatel, pro formování komunitního života, pocitu pospolitosti (lokální/regionální identity), pro tvorbu sociálního kapitálu (sítě vztahů). Jsou to ve většině případů spolky, neformální sdružení a právě základní škola, které se dnes stávají, obzvláště na venkově, pořadateli společenských a kulturních akcí, při nichž se sejde celá obec, případně i obce okolní (Jančák, Havlíček, Chromý, Marada 2008; Sell, Leistriz, Thompson 1996; Trnková 2008), tentokrát ve smyslu nového komunitarianismu.

Základní škola také velmi často nabízí dětem a mládeži nejrůznější volnočasové aktivity nebo její budovu (tělocvičnu, hřiště) využívají k tomuto účelu další sdružení, a tak se znovu nabízejí příležitosti k utváření sociálních sítí a sounáležitosti. Takové služby školy mnohdy využívají i dospělí a myšlenka společného a širokého využití aktivit nabízených školou pro obyvatele obce stála i u zrodu tzv. komunitních škol na počátku 20. století v západní Evropě (Dyson 2008). S výjimkou informací poskytovaných na internetové stránce Komunitní vzdělávání²² neznáme studie, které by pojednávaly o frekvenci těchto služeb v Česku, ačkoli se v poslední době často hovoří o potřebě „otevření“ škol společenskému životu, vytvoření tzv. komunitních center. Můžeme však konstatovat, že tato úloha školy se výrazně cení v mnohých zemích západních Evropy. Jako příklad uvádíme vyhlášku nizozemského ministerstva školství, která podle Dostál, Markusse (1989) obsahuje pasáž: Za výjimečnou okolnost, která zabraňuje uzavření školy s nižším počtem žáků, než je obecná ministerstvem vyhlášená spodní mez, lze považovat zásadní význam školy ve společenském životě daného sídla. Otázkou ovšem zůstává, jak se takový význam v praxi prokazuje a hodnotí.

V tomto textu jsme se pokusili naznačit, že vzájemný vztah základní školy a obce lze sledovat a hodnotit v mnoha dimenzích, ačkoli jsou tyto vztahy na mikroregionální až lokální úrovni geografy opomíjeny. Proto se na jejich specifikaci zaměříme v analytické části předkládané dizertační práce, ve výzkumu modelových lokalit.

²² <http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?page=1§ion=2&sub=2>. Případně dále informace o existenci Národní sítě venkovských komunitních škol v Česku viz <http://www.infovenkov.cz/default.asp?typ=2&ch=511&ids=3347&val=3347> a internetové stránky nejaktivnější komunitní školy v projektu (komunitní škola v obci Bory): <http://www.zsbory.cz/search.php?rsvelikost=sab&rstext=all-phpRS-all&rstema=19>.

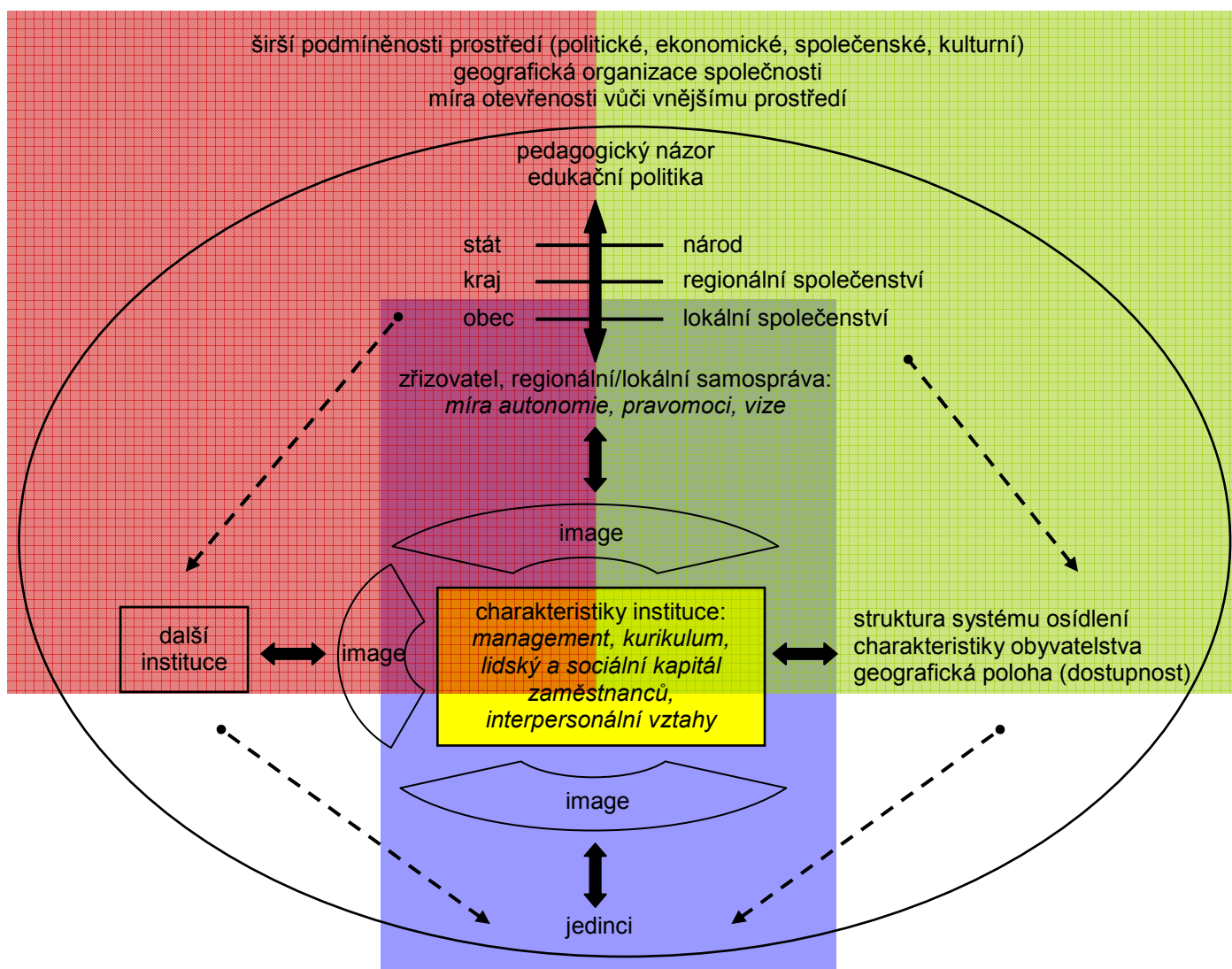
2.5. SÍŤ ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL A ŠKOLA V SÍTI SOCIOPROSTOROVÝCH VZTAHŮ

V úvodní části předkládané dizertační práce jsme konstatovali, že pozice geografie ve výzkumu vzdělávání je nejednoznačná, není podložena dostatečným množstvím relevantních studií ani převládajícím výzkumným proudem, a předmět zájmu disciplíny geografie vzdělávání je sice vymezen (Johnston 2000, Wahla 1988), ale výzkum na tomto poli se již dále nerozvíjí. Pro potřeby našeho dalšího studia proměn prostorových podmíněností organizace základního školství a důsledků vývoje školské sítě na lokální úrovni je tedy nejprve nutné teoreticky definovat pozici elementární školy v síti prostorových vazeb, abychom jednak vymezili předmět našeho zájmu a obecně také oblasti, v nichž by geografie mohla přispět k výzkumu problematiky vzdělávání. Za tímto účelem jsme navrhli schéma (obr. 1), které si nyní blíže představíme. V souladu s cíli dizertační práce se schéma omezuje na diskusi aspektů elementárního školství.

2.5.1. Pozice elementární školy v systému socioprostorových vztahů

Uprostřed obr. 1 je v obdélníku umístěna námi sledovaná elementární škola, obecný typ této vzdělávací instituce, která se však zároveň vyznačuje charakteristikami unikátními právě pro onu jedinou sledovanou školu. Výsledný charakter této jedinečné instituce je podmíněn povahou vnitřních organizačních a personálních vztahů, tedy zejména způsobem a kvalitou managementu školy, obsahem a realizací kurikula a vnitřními i vnějšími vztahy zaměstnanců školy. Dále též společenskými, kulturními, ekonomickými a demografickými charakteristikami, které můžeme zpravidla tzv. objektivně popsat, případně změřit (počet žáků, jejich národnostní složení, průměrný věk učitelů, rozpočet školy apod.). Unikátní kombinace vnitřních (tedy rozuměj instituci vlastních) vztahů a zmiňovaných charakteristik ovlivňuje vnější vztahy školy jako svébytné části systému k dalším částem – institucím, jedincům, skupinám jedinců atd. Tyto charakteristiky školy přispívají k formování jejího image (Pol, Hloušková, Novotný, Zounek 2006 užívají označení „kultura“). Slovu „image“ přitom rozumíme s odkazem na výše uváděné práce finského geografa Paasiho (např. Paasi 1986). „Image“ (odvozeno od anglického pojmu „imagination“) lze nahradit termínem „percepce“, tj. jak je škola vnímána lidmi uvnitř (žáky a zaměstnanci) či navenek a jak jsou těmito jedinci oceňovány výše zmiňované charakteristiky školy. Image může být chtěné, vybudované cílenou propagací školy,

Obr. 1: Pozice elementární školy v systému socioprostorových vztahů



Zdroj: Kučerová, Kučera, Chromý (2010)

ovšem má i svou nechtěnou, resp. ne cíleně budovanou, stránku, tedy jak se instituce prezentuje svým každodenním chodem, pořádanými akcemi, co o škole vyprávějí rodičům žáci apod. V souladu s Paasim (1986) jsme ve schématu dále znázornili, že pouze jedinec má schopnost percepcie prostředí, vnímání obrazu reality, tedy na jedince a jejich jednání působí image námi sledované školy. A protože také další instituce, včetně veřejné správy, utvářejí jedinci (na obr. 1 vyjádřeno pomocí šipek s přerušovanou čarou), kteří opět určitým způsobem vnímají realitu, obepsali jsme naši konkrétní elementární školu optikou „image“ ve všech směrech, kde může být její podoba zpětně přetvářena působením jedinců v reakci na její současný stav a jejich představami o ideálním stavu. Toto působení mají na obr. 1 znázorňovat obousměrné šipky.

Dalšími institucemi (na obr. 1 zakreslené v obdélníku, stejně jako námi sledovaná instituce), s nimiž je elementární škola v přímém i nepřímém kontaktu, a které tak ovlivňují pozici školy v systému prostorových vztahů, mohou být jednak další vzdělávací instituce na různých hierarchických stupních: jiné elementární školy, zařízení předškolní péče, střední školy, univerzity, volnočasová vzdělávací zařízení. Ovšem i jiné druhy institucí, s nimiž škola komunikuje: školské úřady, zdravotnické instituce, zaměstnanecké organizace aj. K nim v neposlední řadě patří také orgány veřejné správy, jimž jsme na obr. 1 věnovali samostatný prostor a jejichž příslušnost ke kategorii „další instituce“ jsme vyjádřili šipkou s přerušovanou čarou.

Image jednotlivých školských institucí i výslednou podobu školské sítě v určitém regionu dále velmi silně ovlivňují prostorové rozmístění a charakteristiky obyvatelstva, tedy struktura systému osídlení a demografická, socioekonomická, kulturní struktura populace. Také tyto vztahy jsme ve schématu znázornili oboustrannou šipkou, poněvadž se domníváme, že jejich povaha je obousměrná. Například demografické složení místních obyvatel (přítomnost školou povinných dětí) podmiňuje existenci či neexistenci elementární školy v lokalitě, ale zároveň charakteristiky školy, její image, prestiž mohou určovat, zda ji tito potenciální žáci budou navštěvovat, anebo zvolí (jejich rodiče jim zvolí) jinou vzdělávací instituci (viz Bradford 1991). V opačném směru pak postoje a hodnoty osvojené ve škole nezřídka vedou žáky v budoucnu k rozhodování o jejich místě bydliště, tedy zpětně k rozmístění populace a k podobě systému osídlení (viz např. Kvalsund 2004a). Do této skupiny faktorů prostředí lze zařadit i vlastní geografickou polohu dané školy, ať už ve vztahu ke geomorfologickým charakteristikám oblasti, k prostorovým koncentracím obyvatel, dopravním schémátům aj. Naplněnost dané elementární školy ovšem může ovlivňovat i mikroregionální lokalizace školní budovy v rámci sídla či obce v porovnání s každodenními pohyby obyvatel, kdy se např. dojíždka rodičů žáků za prací odbývá zcela opačným směrem a rodiče preferují při použití individuální automobilové dopravy umístění žáka do školy ležící na trase jejich pracovní dojíždky.

Popisované vztahy elementární školy k ostatním institucím a k vybraným charakteristikám prostředí je možné považovat spíše za vztahy horizontální, ačkoli zde existuje řada podmíněností vertikálních: např. vztah elementární školy k hierarchicky vyšším stupňům škol, srovnání pozice sídla, v němž se škola nachází, v hierarchii sídel apod. Za jednoznačně vertikální však považujeme vztahy školy v otázkách edukační politiky a veřejné správy, které se odvíjejí od pozice školy jako vzdělávací služby.

V této posloupnosti lze postupovat od teorie a koncepce (převažující odborný pedagogický názor na organizaci a formu vzdělávání, deklarovaná edukační politika) k realizaci a praxi vzdělávání (jednání zřizovatelů konkrétních edukačních zařízení, realizace kurikula ve škole) (Kuldová 2008a; Řezníčková 2003b). Jednotlivé hierarchické úrovně veřejné správy, organizace moci (od státní úrovně k obecní) i sociálních skupin (od celého národa po lokální komunitu) kladou na školu nejrůznější požadavky a nároky, které jsou v různé míře závazné. Některé z nich mají formu legislativních nařízení (např. minimální počet žáků ve třídě nezbytný pro provoz školy), politiky (způsob financování školství), doporučení (důraz na specializaci a profesionalizaci učitelské profese) nebo povahu vztahů nabídky – poptávky (preferování určitých typů škol a určitého zaměření, jako jsou víceletá gymnázia, sportovní školy apod.). Každá jednotlivá škola má pak určité možnosti i schopnosti na tyto podněty více či méně úspěšně reagovat a všechny tyto reakce v souhrnu zpětně ovlivňují celý vzdělávací systém a názory veřejnosti na vzdělávání, vzdělanost populace. Tedy názor na to, koho, proč, kde, čemu a jak vzdělávat. Rozhodnutí o vlastní existenci a typu (např. velikosti) dané vzdělávací instituce má však pouze její zřizovatel, který opět jedná v rámci umožňujících a omezujících podmínek (např. jeho pravomoci a autonomie).

Všechny dosud jmenované podmíněnosti jsme vnímali jako přímé. Rozhodují víceméně přímo o existenci či neexistenci námi sledované školy a o její pozici. Uvedené faktory jsme proto ve schématu ohraničili elipsou. Vnitřní podmíněnosti, proti těm vnějším, jsou navíc vepsány přímo v rámečku představujícím školskou instituci. To, co stojí mimo elipsu, považujeme za faktory nepřímé. Širší kontext v rámci něhož se vzdělávání odehrává a který se někdy může významně promítnout do jeho podoby či organizace: obecný vývoj lidské společnosti včetně její prostorové organizace, politická, hospodářská situace, propustnost systému vnějším vlivům (meziregionálním, mezistátním).

Nicméně je třeba upozornit, že problematika prostorových podmíněností vzdělávání je natolik složitá a komplexní, že pokus o její schematické znázornění a podchycení všech úrovní vztahů vyžaduje další studium a zpřesnění sledovaných závislostí. Proto nevyklučujeme, že námi navrhované schéma (obr. 1) bude v budoucnu znovu vhodně doplněno či reorganizováno. Pro naplnění cílů dizertační práce je však vhodná jeho stávající podoba prezentovaná např. již v Kučerová, Kučera, Chromý (2010).

2.5.2. Možnosti geografického výzkumu elementárního vzdělávání

Jak jsme již uvedli výše, geografie může k tématu vzdělávání přispět sobě vlastním studiem reality. V souladu s předními domácími i zahraničními teoretickými pracemi (např. Hampl 1998; Holt-Jensen 1999 aj.) považujeme geografii za tzv. komplexní vědu, jíž je vlastní jednak výzkum regionů a dále prostorové organizace jevů a vnějších interakcí elementů (částí celku).

Podíváme-li se na obr. 1, vyvstává před námi několik rovin, v nichž lze problematiku elementárního vzdělávání nahlížet. (1) Předně je to samotné dění odehrávající se uvnitř vzdělávacích institucí – interpersonální vztahy, otázky managementu instituce a práce s vizí, podoba a realizace vzdělávacího procesu aj. Tato dimenze výzkumu (ve schématu vyjádřená žlutou barvou) je ovšem negeografická, jelikož pracuje s vzájemnými vztahy uvnitř elementu. Výzkum nastíněných otázek je tak doménou pedagogů (což mimo jiné dokládá např. tematická skladba příspěvků na výroční konferenci European Educational Research Association ve Vídni v roce 2009 – viz <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2009-vienna/>).

Geografie tak bude zkoumat předně levý (červeně podbarvený) a pravý (zeleně podbarvený) horizontální segment představovaného schématu. V prvním případě se jedná o (2) vzájemné podmíněnosti mezi elementární školou a dalšími institucemi. Tato problematika bude nahlížena dominantně systémově, tj. skrze soustavu prvků dávajících ve výsledku určitý funkční systém. K takovému přístupu má blízko např. i práce výše citovaného amerického sociologa Aruma (2000), který se snaží vyrovnat s absencí diskuse celospolečenských, legislativních a politických vlivů na fungování školy a vyzývá ke studiu sítí institucí, s nimiž jsou školy ve vzájemné interakci. Institucionalistické přístupy (March, Olsen 2005) budou nejbližší tomuto pojetí výzkumu. Zaměříme-li se na pravý segment obr. 1, nabízí se zde studium vztahu školy vůči jejímu okolnímu prostředí. To lze pojímat různými způsoby, především ve vztahu ke zvolené měřítkové úrovni výzkumu. V nejširším pojetí se jedná o (3) studium sítí (např. síť základních škol) uvnitř vymezeného regionu, případně charakteru sítě a jejích proměn v čase či prvků sítě v souvislostech s dalšími charakteristikami regionu. Další úrovni, na které lze zkoumat vztah školy a zázemí, je měřítko lokální. Tento přístup geografie vzdělávání má své kořeny ve studiích výše uváděné Chicagské školy (viz Park, Burgess, Mackenzie 1925; srovnej Marsden 1977) zaměřujících se na hledání závislosti mezi charakteristikami lokality a podobou tamní vzdělávací instituce. Určitý vliv tohoto myšlení lze nalézt i v současnosti stále populárnějších výzkumech vztahu

školy a místa (Studia Paedagogica 2008), školy a lokální/regionální komunity (např. Bell, Sigsworth 1987; Karlberg-Granlund 2009; Kvalsund 2004a; Lyson 2002; Trnková 2009). Nastíněná témata lze považovat za (4) třetí rovinu předmětu zájmu geografů (v obr. 1 vyjádřeno modrým podbarvením), která se již ocitá na pomezí geografie (nové regionální a kulturní geografie – blíže Chromý 2004) a pedagogických věd a skýtá tak největší příležitosti k interdisciplinární spolupráci (viz Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian 2001), a tím k šíření geografických myšlenek mezi ostatní vědní obory.

S pomocí obr. 1 se nám tedy podařilo upřesnit a specifikovat předmět zájmu vědní disciplíny geografie vzdělávání (Johnston 2000; Wahla 1988). Z našeho pohledu se jeví tři oblasti, v nichž by geografie mohla přispět k výzkumu problematiky vzdělávání: 1) škola jako součást vzdělávacího systému, prostorové interakce mezi institucemi na poli vzdělávání (červený segment obr. 1); 2) geografická organizace školské sítě, její charakter, vývoj a souvislosti s prostorovou distribucí dalších charakteristik (zelený segment); 3) vztah školy a zázemí, resp. lokální/regionální komunity a důsledky této interakce (modrý segment).

V této posloupnosti budeme také postupovat při studiu geografických aspektů elementárního vzdělávání v předkládané dizertační práci. V rámci systematické geografie se budeme soustředit na celkovou prostorovou distribuci elementárních škol (zelený segment obr. 1) a příčiny jejich proměn, kterou utvářejí regionální dopady rozhodnutí zúčastněných institucí a důsledky jejich aktivit (červený segment). V souladu s novou institucionální geografii přitom pojmem „instituce“ rozumíme nejen organizace s adresou, ale též zvyky, normy a obyčeje (blíže Blažek, Uhlíř 2002), tj. například atributy regionálních a lokálních komunit. V případových studiích vybraných mikroregionů se potom zaměříme na výzkum interakcí částí celku v regionu. Pokusíme se specifikovat dopady změn prostorové organizace elementárního školství na lokální úroveň a to jednak na obec jako instituci a její funkce (horní část modrého segmentu), tak na komunitu jako soubor jedinců, společenskou jednotku (spodní část modrého segmentu).

3. ZMĚNY PROSTOROVÉ ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKU V 2. POLOVINĚ 20. STOLETÍ

Abychom mohli úspěšně sledovat vliv socioprostorových změn elementárního vzdělávání v Česku v 2. polovině 20. století na proměny lokálního a regionálního prostředí, je třeba tyto změny představit, pojmenovat hlavní procesy charakterizující vývoj sítě základních škol a v neposlední řadě se také pokusit zjištěné jevy a procesy vysvětlit a zasadit do širšího kontextu vývoje společnosti. S ohledem na naprostý nedostatek odborných studií zabývajících se prostorovými souvislostmi vzdělávání se ovšem stalo nezbytnou podmínkou našeho výzkumu v první řadě provést analýzu současného stavu a vývoje školské sítě. Regionální diferenciací poskytování elementárního vzdělávání a jeho širších podmíněností za území celého Česka byla totiž naposledy představena před více než sedmdesáti lety v Atlasu republiky Československé (1935). Navazovala na obsáhlou statistiku školství politických okresů publikovanou Státním úřadem statistickým ve 20. letech 20. století (Školy v republice Československé). Ačkoli jsou zde představované výstupy velmi zdařilé, pro současné potřeby mohou sloužit pouze jako podklad pro historickou komparaci. Údaje v Atlase jsou navíc znázorněny pouze v měřítkové úrovni tehdejších soudních okresů. Soupisy základních škol v územním detailu obcí tak obsahují jen vybrané statistické lexikony obcí nebo např. práce Mařatky (1917). V těchto případech se však jedná o pouhý výčet školských obcí, primární statistický pramen. Na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze bylo v 80. a 90. letech 20. století zpracováno několik studií na nižší regionální úrovni, věnovaných změnám základní občanské vybavenosti sídel, tedy i otázce školství (např. Kubíková 1998; Lukášek 1991; Mňuk 1985; Mokříšová 1989). Nicméně pokusy o zhodnocení školské sítě, případně jejích proměn, na makroregionální úrovni nebyly od dob první republiky zaznamenány. Proto se pokusíme rekonstruovat vývoj sítě základních škol v Česku v posledních 50 letech v co největším detailu územních jednotek (sídel či obcí).

3.1. SOUČASNÉ ZAJIŠTĚNÍ ELEMENTÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKU

Než přistoupíme k vlastní analýze vývoje sítě základních škol, měli bychom stručně přiblížit obecné poměry a základní prostorové vztahy, které ve školství v Česku v současnosti panují. Určité informace, např. o vztahu základní školy a obce, jsme již

prezentovali v kapitolách 2. 4. a 2. 5. Primární údaje o školství v Česku jsme čerpali ze statistické databáze Ústavu pro informace ve vzdělávání (dále ÚIV; viz www.uiv.cz).

3.1.1. Základní školy a jejich zřizovatelé

Podle nejnovější dostupné školské statistiky bylo ve školním roce 2007/2008 na území Česka evidováno 4 155 základních škol²³, přičemž od poloviny 90. let jejich počet stále klesá. Školy a školská zařízení se evidují v rejstříku škol a školských zařízení, který spravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT). Žákům škol zařazených v rejstříku garantuje MŠMT odpovídající vzdělání daného stupně, pro který je škola určena. V praxi to znamená, že vzdělání získané na školách soukromých a církevních je rovnoprávné se vzděláním na školách zřizovaných MŠMT, obcemi a kraji. Přičemž dominantním zřizovatelem základních škol v Česku jsou obce, jedná se o 90 % všech základních škol (viz tab. 1). Soukromý sektor se od začátku svého vstupu do oblasti školství uplatňuje zejména ve středním a vyšším odborném školství, v základním školství zřizuje pouze 1,5 % všech škol.

Tab. 1: Základní školy podle zřizovatele, 1. 9. 2007, Česko

Zřizovatel	Základní školy	
	počet (abs.)	podíl (v %)
Obec	3 700	89,0
Kraj	309	7,4
Soukromník	62	1,5
MŠMT	48	1,2
Církev	36	0,9
Celkem	4 155	100,0

Zdroj: www.uiv.cz

I před rokem 2001 byli zřizovateli základních škol a školských zařízení jim sloužících především obce, speciální školy (např. pomocné a zvláštní školy, základní umělecké školy) a většinu školských zařízení (např. dětské domovy) pak zřizovalo MŠMT, resp. jím pověřené školské úřady. Kromě toho existovaly a dodnes existují i školy a školská zařízení soukromá a církevní. 1. 1. 2001 zanikly školské úřady a jejich pravomoci přešly na okresní, případně krajské úřady a následně v roce 2002 po zániku okresních úřadů přebírají jejich kompetence z části krajské úřady, z části úřady obcí s rozšířenou působností státní správy. Od roku 2001 tedy základní (a mateřské) školy

²³ Metodika podle nového školského zákona vykazuje od roku 2004 všechny základní školy, tedy včetně škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud bychom tyto školy do statistiky nezahrnuli, byl by počet základních škol v roce 2007/08 pouze 3 708.

spolu s příslušnými zařízeními (např. školní družiny, jídelny) setrvávají pod obcemi, většinu škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami namísto MŠMT zřizují obce a kraje. MŠMT si ponechalo 71 zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami s celorepublikovou působností.

Základním vzděláváním prochází v Česku prakticky každé dítě ve věku 6–15 let. Pouze mizivé procento dětí je osvobozeno od povinné školní docházky. I děti těžce mentálně postižené jsou vzdělávány v odpovídajících typech škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto můžeme říci, že základní škola představuje jedinou společenskou instituci, s níž se bezprostředně seznámí a která má potenciál ovlivnit celou populaci státu.

Základní vzdělávání v Česku zajišťují buďto školy úplné devítileté, které mají všech devět ročníků povinné školní docházky, nebo existují menší školy neúplné, s nižším počtem ročníků – zpravidla prvního stupně (např. první 3, prvních 5 ročníků apod.), ovšem existuje i několik škol, jež mají pouze 2. stupeň²⁴. Žáci neúplných škol musejí pro plnění ostatních ročníků základního vzdělávání dojíždět do jiné školy. Specifický případ neúplných základních škol představují školy malotřídní, které se vyznačují tím, že alespoň v jedné učebně se společně vyučují dva nebo více ročníků. V Česku mohou být v současnosti jako tzv. malotřídky organizovány pouze první stupně základních škol (Trnková 2006). Není tedy již možná situace, na venkově běžná ještě počátkem 20. století, kdy se v jediné třídě osmileté obecné školy společně vyučovaly všechny místní děti. Základní vzdělávání dnes dále poskytují i nižší ročníky víceletých gymnázií, pro něž je směrodatný stejný rámcový vzdělávací program jako pro druhý stupeň základních škol (6.–9. ročník).

Ze současných 4 155 základních škol v Česku (šk. rok 2007/2008) jich podle statistik ÚIV 4 132 mělo 1. stupeň a 2 775 stupeň 2. Od změny školského zákona v roce 2004 se již nevykazují školy podle organizace vyučování, a proto nelze jednoznačně určit, kolik škol je úplných devítiletých a kolik neúplných. V této souvislosti je bohužel nutné konstatovat, že všechny statistické výkazy počtu základních škol v Česku jsou zatíženy metodickými nepřesnostmi a často značnou chybovostí v udávaných informacích²⁵. S největší pravděpodobností se současné počty jednotlivých škol budou

²⁴ Například ve šk. roce 2002/03 to bylo v celé republice pouze 5 škol.

²⁵ To dokládají i obtíže získání validních dat od samotného Ústavu pro informace ve vzdělávání, které popisuje např. Trnková (2008).

blížit hodnotám 1 400 škol neúplných a 2 400 úplných²⁶, respektive škol úplných bude přibližně 1,7 násobek škol neúplných (viz dále vlastní analýzy sumarizované z dat za měřítkovou úroveň obcí). Tento poměr platil ještě ve šk. roce 2002/03, kdy statistika školství (www.uiv.cz) vykazovala „školy vyučující žáky“ (tj. školy úplné devítileté) a školy pouze s 1., případně 2. stupněm. Není nezajímavé, že naprostá většina základních škol neúplných (cca 90 %) je zároveň i malotřídních, přičemž dvoutřídní malotřídka představuje nejčastější typ takových škol v Česku (Trnková 2008).

Existence či neexistence, případně rozmístění různých druhů základních škol (úplná/neúplná) by mělo vykazovat určité pravidelnosti podle populační velikosti obcí, sídel, nebo spádových regionů, které škola obsluhuje. Respektive mělo by zohledňovat velikost a strukturu populace osob ve věku povinné školní docházky (tj. přibližně dokončený věk 6–14 let) ve spádové oblasti příslušné školy. MŠMT stanovuje prováděcím právním předpisem (t. č. Vyhláška č. 48/2005 Sb.) nejnižší počet žáků v jednotlivých druzích škol a nejnižší a nejvyšší počet žáků ve třídě (studijní skupině apod.). Zmíněná vyhláška tak v současnosti předepisuje, že: „Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně 10 žáků ve třídě. Škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na 1 třídu. Škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na 1 třídu. Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na 1 třídu.“²⁷ Ostatní základní školy mají podle uvedené vyhlášky nejméně 17 žáků v průměru na 1 třídu. Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30. Podle Zákona č. 49/2009 Sb., kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb., však zároveň platí, že: „Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejnižšího počtu žáků stanoveného tímto zákonem a prováděcím právním předpisem za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy, a to nad výši stanovenou krajským normativem“ (§ 23, odst. 4). Taková výjimka tedy znamená, že pokud klesne v dané obci (a spádové oblasti její školy) počet žáků ve škole nebo ve třídě pod legislativně vymezenou hranici, obec má možnost případný rozdíl škole doplatit, anebo rozhodnout o jejím zrušení. Předchozí Zákon č. 561/2004 Sb. předepisoval proti současné novele výjimku pouze do 4 žáků z počtu stanoveného

²⁶ Počet základních škol neúplných \cong počet základních škol s 1. stupněm (zde 4 132) minus počet základních škol s 2. stupněm (zde 2 775) = 1 357. Počet základních škol úplných \cong počet základních škol s 2. stupněm = 2 775.

²⁷ Tyto zákonné limity se vztahují i na malotřídní školy. Příslušný počet žáků podle počtu tříd je nutné dodržet, pouze jsou třídy organizovány tak, že v jedné třídě mohou být zařazeni žáci z více než jednoho ročníku prvního stupně.

prováděcím právním předpisem²⁸, v jiném případě nebylo možno výjimku povolit. Pokud tedy v obci existovala škola tvořená jednou třídou prvního stupně (včetně případu, že byla organizována jako malotřídní), mohla být podle zákonných norem s povolenou výjimkou provozována pouze do minimálního počtu 6 žáků, přičemž obec hradila zvýšené výdaje na vzdělávání. Od 1. 4. 2009 je tak již plně na rozhodnutí zastupitelstva obce, zda bude školu provozovat i s velmi nízkým počtem žáků. Toto nařízení umožňuje školám krátkodobě překlenout nepříznivou demografickou situaci, pokud se v dlouhodobějším časovém horizontu očekává opětovné zvýšení počtu dětí, resp. stabilizace určitého akceptovatelného početního stavu. Při stálém pokračujícím úbytku počtu dětí však dlouhodobé financování provozu školy zpravidla představuje pro obecní rozpočet neúměrnou zátěž. Uzavření školy je tak logickým vyústěním situace, kdy od určitého minimálního počtu žáků nelze uspokojivě výuku zajišťovat a výuka by se tak v extrémním případě stala již téměř domácím individuálním vzděláváním.

3.1.2. Současné rozmístění základních škol v Česku ve vztahu k počtu žáků v obci

Výše uvedený vztah mezi územním rozmístěním základních škol, respektive jejich druhů a počtem žáků jsme se pokusili ověřit jednoduchou statistickou analýzou. Tato analýza by nám zároveň měla posloužit jako prvotní indikátor toho, zda v Česku v současnosti existují místa či oblasti s nedostatečným přístupem žáků k základnímu vzdělávání. To zjednodušeně znamená, že bychom vyšetřili populačně velké obce s absencí dostatečně velkého školského zařízení. Pochopitelně se dopouštíme značného zjednodušení problematiky, kdy není uvažováno rozmístění a kapacita okolních škol, dojížděkové vztahy v území, kvalitativní charakteristiky příslušných institucí apod. Tyto otázky související s užitou metodou výpočtu jsme již diskutovali v některých předchozích pracích (např. Kučerová 2008b; Kučerová, Kučera 2009a). Další metodické obtíže a nepřesnosti uvedeme nyní při popisu analýzy.

Pro výpočet jsme použili ukazatel počtu žáků, jímž rozumíme počet obyvatel v dokončeném věku 6–14 let (ve věku povinné školní docházky), a údaje o počtech a druhu základních škol. Za jednotku analýzy jsme zvolili územní obvody obcí, jelikož jsme vycházeli z poznatku, že dominantním zřizovatelem základních škol v Česku jsou

²⁸ V Zákoně č. 49/2009 Sb. se počet 4 žáků zmiňuje již pouze v souvislosti výjimky z nejvyššího počtu žáků: „Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejvyššího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného prováděcím právním předpisem do počtu 4 dětí, žáků a studentů za předpokladu, že toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví“ (§ 23, odst. 5).

obce, a dále jsme chtěli podchytit vztah na co možná nejnižší měřítkové úrovni, jelikož děti budou obvykle navštěvovat základní školu nejbližší svému bydlišti. Abychom získali výše uvedené ukazatele za měřítkovou úroveň obcí, byli jsme nuceni dopustit se nepřesnosti ve volbě jejich časových horizontů. Počet obyvatel obcí ve věku 6–14 let vychází z údajů ze sčítání lidu 2001²⁹, zatímco počet a druh základních škol je z rozmezí let 2004 a 2005 (vlastní databáze autorky, metodika její konstrukce viz dále). Během čtyř let se mohl počet obyvatel ve věku 6–14 let na lokální úrovni mnohdy výrazně proměnit, ale z hlediska základního regionálního prostorového vzorce nepředpokládáme příliš velké zkreslení. Největší nepřesnost vzniká při samotném šetření přítomnosti základní školy. Naše analýza totiž nezohledňuje počet institucí, ale pouze existenci příslušného druhu školy v obci, přičemž je upřednostněno zařízení kvalitativně vyšší. Je-li tak například v obci škola úplná devítiletá i s nižším počtem ročníků, uvažujeme přítomnost pouze školy devítileté. Stupnici hodnot proměnné „základní škola“ k roku 2004 jsme zvolili následovně: 1) v obci se nenacházela žádná základní škola, ani neúplná (kategorie „není“); 2) v obci se nacházela jedna či více základních škol neúplných a žádná úplná (kategorie „neúplná“); 3) v obci se nacházela právě jedna úplná základní škola a libovolný počet základních škol neúplných (kategorie „úplná 1“); 4) v obci se nacházely dvě a více úplné základní školy a libovolný počet základních škol neúplných (kategorie „úplná 2+“).

K utřídění sledovaných proměnných jsme použili kontingentní tabulku kategoriálních znaků (viz tab. 2). Obsahuje dvojí třídění obcí: podle přítomnosti a druhu základní školy a podle kategorizovaného počtu obyvatel ve věku 6–14 let v každé obci. Počty žáků jsme rozdělili do kategorií, které přibližně zohledňují kapacity základních škol v Česku. Tu lze jednak modelově vypočítat podle zákonných norem (můžeme např. uvažovat průměrný počet 20 žáků na jednu třídu v úplné základní škole), jednak údaje o maximální kapacitě příslušné školy uvádí rejstřík škol a školských zařízení MŠMT (dostupné na www.uiv.cz). Maximální kapacita se nicméně neshoduje s reálnou naplněností, a tak byla nakonec stupnice ukazatele upravena podle poznatků z terénního průzkumu vybraných základních škol³⁰.

Statistickou nezávislost námi sledovaných proměnných jsme měřili chí-kvadrát testem, přičemž nulová hypotéza říká, že počet žáků ve vybrané obci je nezávislý na

²⁹ Ukazatel byl získán za úplatu jako nestandardní zakázka na Českém statistickém úřadě.

³⁰ Např. velikost základních škol v modelových územích tohoto výzkumu (viz dále), školy navštívené v rámci řešení grantového projektu GA ČR č. 403/07/0743, v rámci pedagogické praxe autorky aj.

přítomnosti a druhu základní školy v této obci. Byla splněna podmínka statistické analýzy pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti, že žádná z očekávaných četností nesmí být větší než 5. Očekávané četnosti jsme spočítali na základě teorie statistické pravděpodobnosti rozdělení dvou náhodných proměnných. Standardizované reziduály vyjadřují tzv. poruchy modelu nezávislosti sledovaných proměnných oproti skutečnosti (čím vyšší absolutní hodnota, tím vyšší porucha). Pokud jsou hodnoty záporné, je skutečný výskyt daného jevu v příslušné kategorii nižší, než by podle teorie pravděpodobnosti měl být, pokud jsou hodnoty kladné, je naopak skutečný výskyt daného jevu v příslušné kategorii vyšší. Zjednodušeně můžeme říci, že záporné hodnoty reziduálů ukazují na podprůměrný (méně obvyklý) výskyt jevu a kladné na nadprůměrný (pro danou kategorii charakteristický) jev.

Tab. 2: Kontingentní tabulka četností obcí podle kategorizovaných počtů obyvatel 6–14 let k 1. 3. 2001 a přítomnosti základní školy v obci k roku 2004, obce Česka

Počet žáků		Základní škola				Celkem
		není	neúplná	úplná 1	úplná 2+	
0–9	četnosti	588	0	4	0	<i>592</i>
	očekávané četnosti	346,5	116,5	107,5	21,4	<i>592,0</i>
	standardizované reziduály	13,0	-10,8	-10,0	-4,6	
10–49	četnosti	2 544	233	49	0	<i>2 826</i>
	očekávané četnosti	1 654,1	556,3	513,4	102,2	<i>2 826,0</i>
	standardizované reziduály	21,9	-13,7	-20,5	-10,1	
50–149	četnosti	513	905	427	1	<i>1 846</i>
	očekávané četnosti	1 080,5	363,4	335,3	66,8	<i>1 846,0</i>
	standardizované reziduály	-17,3	28,4	5,0	-8,0	
150–299	četnosti	11	91	391	1	<i>494</i>
	očekávané četnosti	289,1	97,3	89,7	17,9	<i>494,0</i>
	standardizované reziduály	-16,4	-,6	31,8	-4,0	
300 a více	četnosti	1	1	264	224	<i>490</i>
	očekávané četnosti	286,8	96,5	89,0	17,7	<i>490,0</i>
	standardizované reziduály	-16,9	-9,7	18,5	49,0	
Celkem		3 657	1 230	1 135	226	6 248

Zdroj: výpočet autorky podle SLDB 2001 a www.czso.cz/lexikon/mos

Výše zmíněná nulová hypotéza nezávislosti jevů byla zamítnuta na základě signifikance Pearsonova chí-kvadrát testu blížící se nule (viz tab. I). Navíc již z prvotního pohledu na data uvedená v tabulce jasně vidíme, že nejvyšší počet úplných devítiletých škol je tam, kde je nejvíce žáků, a základní škola zpravidla není v obcích s velmi nízkým počtem obyvatel ve věku 6–14 let. Pro každé početní rozpětí žáků je zpravidla charakteristický určitý druh a počet základních škol. V obcích, které mají méně než 10 žáků, základní školu téměř nenajdeme. V obcích s přibližným počtem 50 dětí ve věku 6–14 let se začíná objevovat neúplná základní škola a postupně se k ní přidává i úplná škola devítiletá. Ta je typická pro obce, jež mají mezi 150 a 300 žáky. Nad tuto početní hranici již vždy najdeme alespoň jednu úplnou základní školu. Tyto zjištěné skutečnosti nejsou nijak překvapivé a jsou i logické s ohledem na výše zmiňované zákonné limitní hranice minimálního a maximálního počtu žáků ve škole, ve třídách apod.

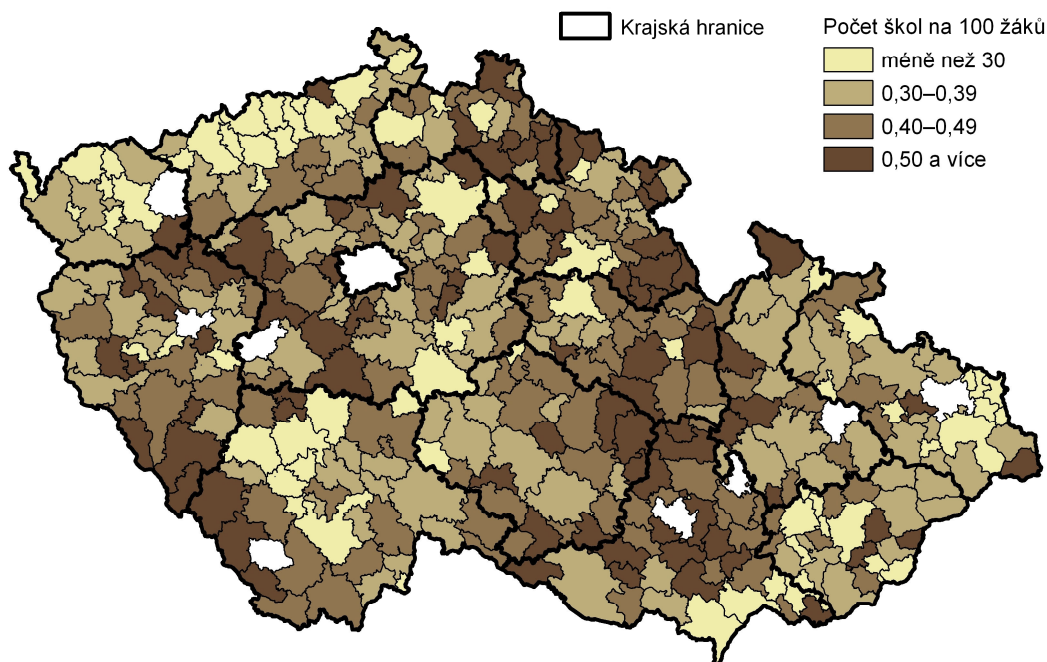
Obecně lze konstatovat, že se nám na měřítkové úrovni územních obvodů obcí nepodařilo v Česku vyšetřit místa, která by značila nedostatečné nasycení poptávky po základním vzdělávání, kde by byli žáci zásadně znevýhodněni ve svém přístupu ke vzdělávání, kde by byl velmi nízký počet základních škol na vysoký počet žáků. Opět však, s odvoláním na další publikované studie (Kučerová 2008b; Kučerová, Kučera 2009a), upozorňujeme na relativnost tohoto tvrzení, které lze uspokojivě ověřit pouze dalšími analýzami školské sítě a konkrétním terénním výzkumem. Vždy záleží na geografické poloze příslušné školy a dalších širších souvislostech.

3.1.3. Geografické rozmístění škol a žáků

Prvotní zhodnocení současné prostorové diferenciací zabezpečení základního vzdělávání v Česku jsme provedli pomocí ukazatele počet základních škol na 100 žáků. Pokusili jsme se tak vyjádřit míru volby, kterou má žák v daném území pro výběr vzdělávací instituce. Předpokládáme, že čím nižší počet škol v daném území připadá na 100 žáků, tím méně mají žáci možnost volby v nabídce základních škol a tím více jsou znevýhodněni (např. dojížděnkou na dlouhé vzdálenosti) v případě uzavření školy proti žákům z území s vysokým počtem škol na 100 žáků. Tento ukazatel je opět zatížen určitou metodickou chybou, kdy jsme z důvodu absence relevantních dat museli jako v předchozím případě pracovat s počty žáků (tj. obyvatel ve věku 6–14 let) k roku 2001 a s počtem škol k roku 2004. Tentokrát je tato nepřesnost mírně eliminována volbou vyšší územní jednotky analýzy, tj. obvodem obce s pověřeným obecním úřadem

(dále PoÚ; rozuměj pověřeným výkonem státní správy, blíže Perlín 1996), kdy jsme sumarizovali počet žáků za obvod PoÚ a vztáhli jej k počtu základních škol v tomto území. Domníváme se, že se nám volbou nižší územní jednotky než obvod obce také částečně podařilo zohlednit případné dojížděkové vztahy, ačkoli se pochopitelně přirozené spádové regiony základních škol nekryjí s uměle vymezenými jednotkami pro výkon veřejné správy (viz např. Hampl 2004).

Obr. 2: Počet škol na 100 žáků, obvody PoÚ, 2001

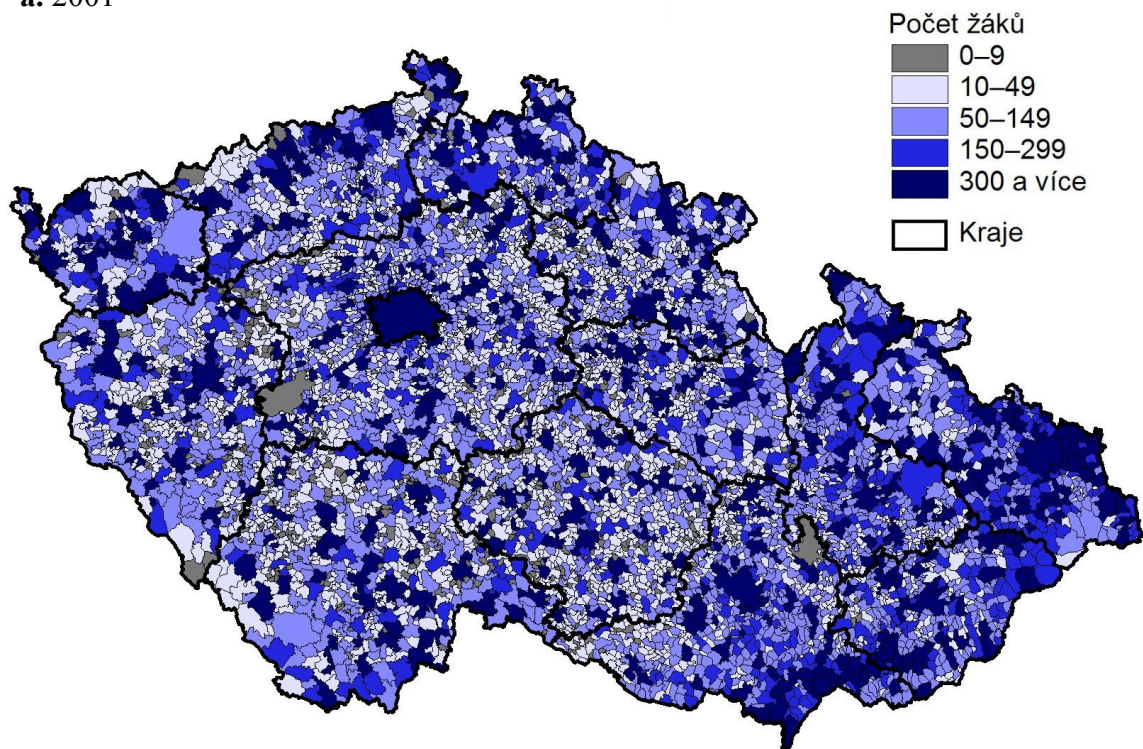


Zdroj: výpočet autorky podle SLDB 2001 a www.czso.cz/lexikon/mos

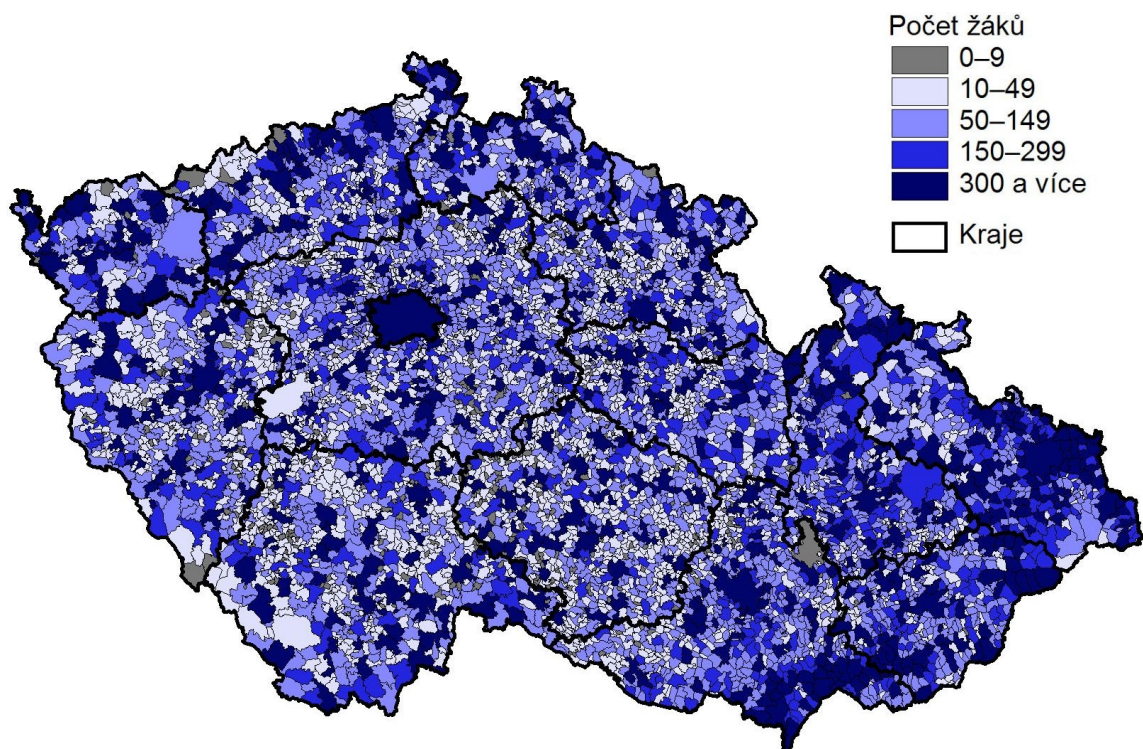
Z obrázku 2 tak vyplývá, že nejvíce znevýhodnění by měli být v dostupnosti základního vzdělávání žáci Krušnohoří a Podkrušnohoří, dále také oblasti Ostravska, jižní Moravy a největších českých měst. Proti tomu nejvíce škol na 100 žáků připadá ve východních Čechách, na západním pomezí Středočeského kraje, v okolí Brna a na Šumavě. Je tedy zřejmé, že ukazatel počtu škol na počet žáků není vhodný pro vyjádření míry dostupnosti (volby) vzdělávací instituce. Hodnoty ukazatele totiž ovlivňují: (a) Vlastní počty žáků (viz obr. 3a). Nejvyšší hodnoty jsou samozřejmě dosahovány v oblastech s nejvyššími koncentracemi populace v Česku, tedy ve stotisícových městech, v Podkrušnohorských pánvích, na Ostravsku a na jižní Moravě. (b) Charakter sítě základních škol (viz obr. 6d, 7d). Tam, kde je hustá síť malých (neúplných) základních škol, se ve výsledku jeví vysoký počet škol na 100 žáků, naopak v Podkrušnohoří a na Ostravsku, kde je vysoká koncentrace žáků i škol do velkých měst, působí školská síť téměř jako nedostačující. Ve velmi řídko osídleném prostoru

Obr. 3: Počet obyvatel ve věku 6–14 let, obce Česka

a. 2001



b. 1991



Zdroj: SLDB 2001 (nestandardní zakázka ČSÚ)

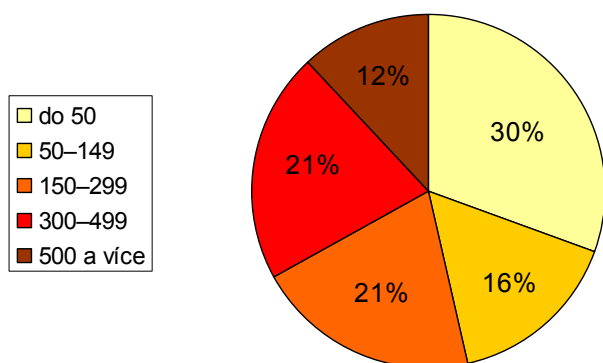
Pozn.: Jsme si vědomi nesprávného kartografického znázornění jevu. Metoda kartodiagramu se však na měřítkové úrovni obcí jeví jako neúnosná z hlediska čitelnosti mapy.

Šumavy je nutné udržovat takovou síť základních škol, aby žáci nemuseli dojíždět na příliš dlouhé vzdálenosti (Mokříšová 1989), že se počet škol na velmi nízký počet žáků ve výsledku jeví jako nadprůměrný.

Prostorovou diferenciaci poskytovaného základního vzdělávání s ohledem na počet žáků je tedy vhodnější měřit inverzním ukazatelem počtu žáků na počet škol (viz obr. 4). Tato charakteristika zhruba vyjadřuje průměrnou velikost základní školy v daném území a lze ji úspěšně porovnat s předpokládanou poptávkou po vzdělávání (tj. počtem obyvatel ve věku 6–14 let). V takovém případě vyšetříme území s vysokou naplněností škol a s velkými školami z hlediska počtu žáků (např. Podkrušnohoří, Ostravsko) a proti nim území rozdrobenou sítí základních škol a s malými školami (např. východní Čechy, části Českomoravské vrchoviny, zázemí Brna).

Dostupnost relevantních dat nám umožňuje provést i srovnání ukazatele v časovém vývoji deseti let mezi roky 1991 a 2001 (obr. 4a a4b). Vidíme všeobecný, i když prostorově diferencovaný pokles počtu žáků na počet škol, který souvisí především s klesajícím počtem dětí ve věku povinné školní docházky (viz obr. 3a 3b, graf 2 a 3). Tato situace odpovídá vývoji dalších ukazatelů popisovaných v textech ÚIV (www.uiv.cz), které uvádějí, že průměrná velikost základní školy v Česku stále klesá. Ve šk. roce 2007/08 činil průměrný počet žáků na školu 203,3 žáka, zatímco v předcházejícím roce 208,8 žáka. Pro srovnání ve šk. roce 1989/90 se tento ukazatel pohyboval okolo 314 žáků na školu, kdy navíc ještě neexistovala povinná devítiletá školní docházka a školy tak měly žáky pouze v osmi ročnících. Strukturu základních škol ve šk. roce 2007/08 podle počtu žáků zachycuje graf 1. Kromě toho statistiky ÚIV uvádějí, že většina základních škol má méně než 250 žáků (61,2 %), téměř dvě pětiny mají dokonce do 100 žáků. Základních škol s více než 650 žáky je jen několik desítek a nad 800 žáků už pouze výjimky (v celém Česku jen 17 škol). Přitom ještě ve šk. roce 1991/92 byla v Česku 181 škola s více než 800 žáky.

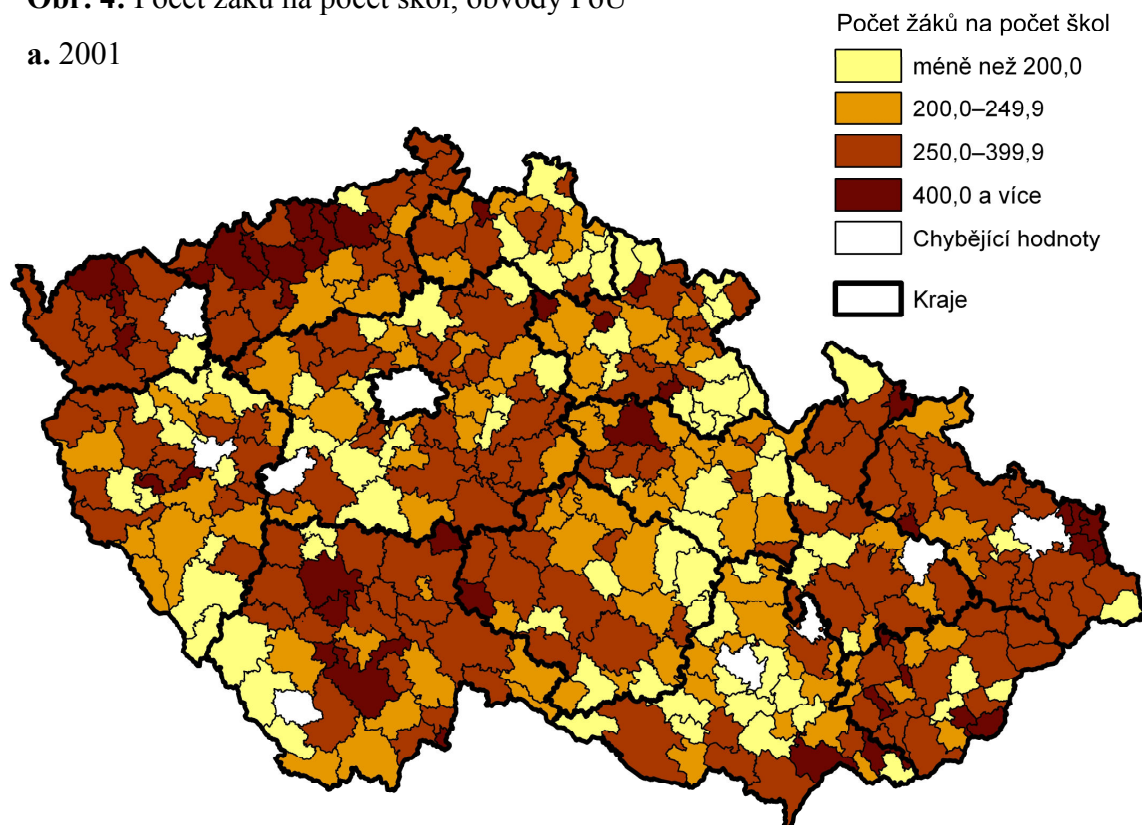
Graf 1: Struktura základních škol v Česku podle počtu žáků ve školním roce 2007/08



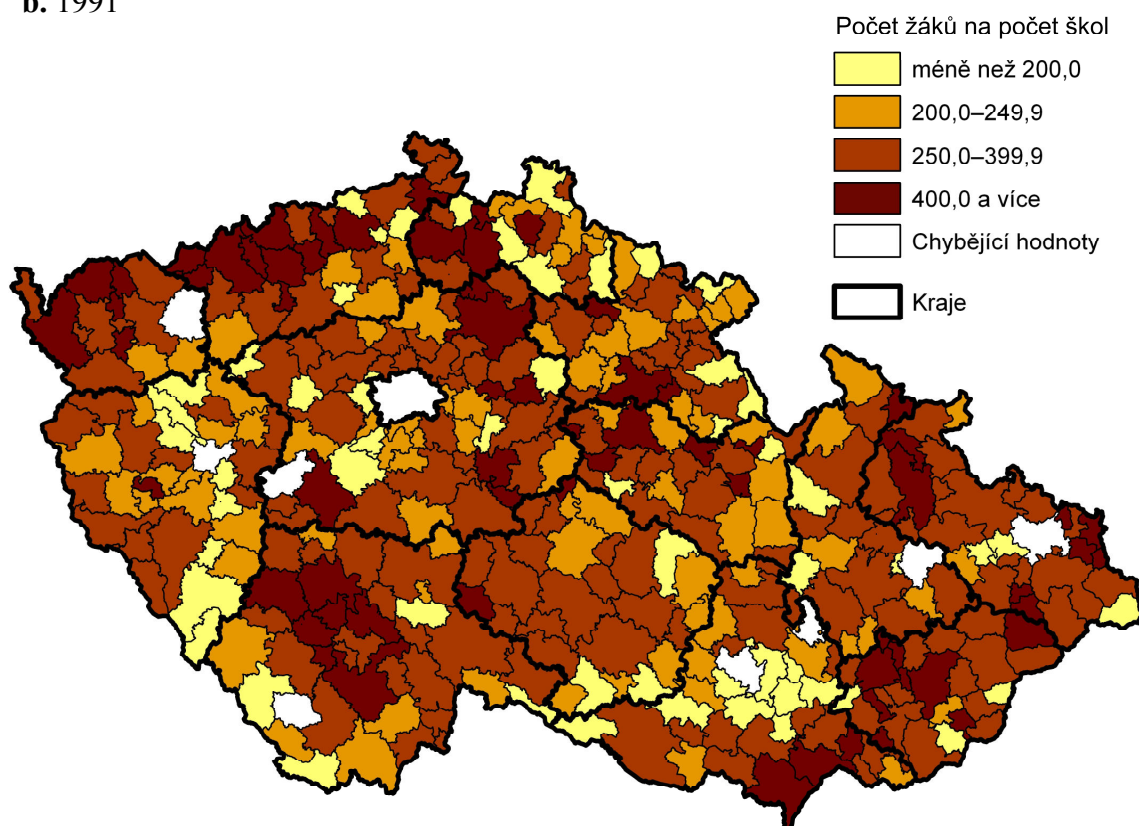
Zdroj: výpočet autorky podle www.uiv.cz

Obr. 4: Počet žáků na počet škol, obvody PoÚ

a. 2001



b. 1991



Zdroj: výpočet autorky podle SLDB 2001 a www.czso.cz/lexikon/mos

Obecně lze konstatovat, že počty žáků v základních školách se měnily v závislosti na: (a) Počtu ročníků základní školy. Od šk. roku 1996/97 české školství znovu přešlo na povinnou devítiletou docházku, čímž školy „zadržely“ jeden ročník, který by proti předchozím osmi letům povinné docházky již odešel do praxe či na střední školy. (b) Uzavírání základních škol. Se snižujícím se počtem základních škol se žáci koncentrovali v nižším počtu zařízení (viz dále). (c) Odchodech žáků do nižších stupňů víceletých gymnázií namísto plnění povinné školní docházky na 2. stupni základní školy. Podíl žáků ve víceletých gymnáziích podle krajů znázorňuje tab. 3. Z ní je patrné, že velmi nadprůměrnou návštěvnost víceletých gymnázií má hlavní město Praha a dále dva moravské kraje – Jihomoravský a Olomoucký. Naopak nejnižších podílů dosahují kraje s nižším lidským kapitálem, bez tradice vyšších požadavků na kvalifikaci pracovních sil – např. strukturálně postižený Ústecký kraj nebo relativně venkovské regiony jako Zlínský kraj nebo Vysočina.

Tab. 3: Podíl žáků ve třídách víceletých gymnázií odpovídajících 2. stupni základní školy z celkového počtu žáků 2. stupně základního vzdělávání

Kraj	Podíl žáků (v %)
Praha	18,9
Středočeský	8,4
Jihočeský	9,4
Plzeňský	10,4
Karlovarský	10,1
Ústecký	7,2
Liberecký	8,4
Královéhradecký	8,9
Pardubický	9,5
Vysočina	8,5
Jihomoravský	11,0
Olomoucký	11,0
Zlínský	7,8
Moravskoslezský	7,9
<i>Česko</i>	<i>10,0</i>

Zdroj: www.uiv.cz

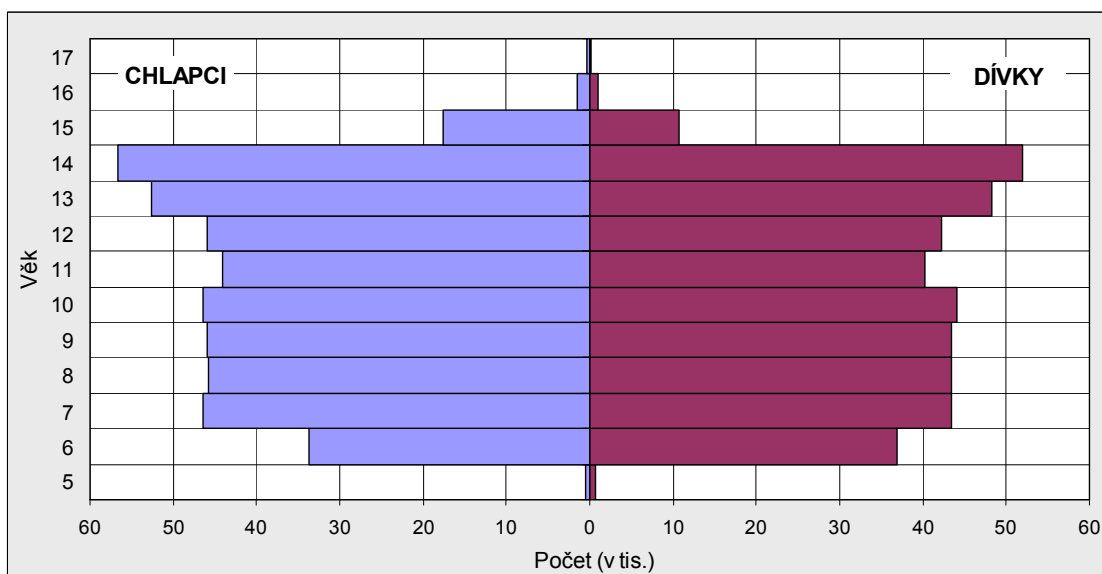
(d) Zejména se však počty žáků základních škol měnily na základě velikosti odpovídající věkové populace 6–14letých. Uvážíme-li demografickou situaci v Česku nacházející se ve 4. fázi demografického přechodu, nazývané též druhý demografický přechod (viz Pavlík, Rychtaříková, Šubrtová 1986), musíme konstatovat velmi radikální změny demografického chování i vývoje vnějších podmínek mnohých demografických ukazatelů po roce 1989 (nejobecnější přehled viz např. Hampl a kol. 1996, 2001).

Z hlediska základního školství se jako nejpodstatnější jeví změny v reprodukčním chování populace (snížení plodnosti) a z něho vyplývající pokles porodnosti, a tudíž nižšího počtu dětí předškolního i školního věku (viz např. Hulík, Šídlo, Tesárková 2008; Tesárková, Hulík 2009). Počet narozených dětí se během 90. let v Česku velmi prudce snížil a v roce 1999 dosáhl minima ve sledovaném časovém úseku 1990–2009. Od té doby se počty narozených sice mírně zvyšují, nicméně počet dětí (0–14letých) a jejich podíl na celkovém věkovém složení populace se i nadále snižoval, v současné době spíše stagnuje (Populační vývoj Pavlík a kol. 2002; Štyglarová 2007). Z dlouhodobého pohledu však nelze podle většiny demografických prognóz (např. Burcin, Kučera 2003; Projekce obyvatelstva České republiky 2009) dlouhodobější vzestup porodnosti očekávat, a tedy ani významné zvýšení poptávky po základním vzdělávání. Tesárková (2007, s. 41) k tomu uvádí, že „obecně se dá předpokládat podle střední varianty demografické prognózy (Burcin, Kučera 2007 – pozn. autorky), že přibližně od roku 2010 začne počet osob věkově příslušný základním školám pozvolna narůstat.“ Největší tempo růstu lze očekávat v období 2011–15, po roce 2016 však bude s největší pravděpodobností následovat opětovný pokles dětí školního věku. Pokud se podíváme na současné věkové zastoupení žáků ve šk. roce 2007/08 podle statistik ÚIV (graf 2) a srovnáme jej s věkovou strukturou Česka k 31. 12. 2007 (graf 3), lze do příštích let skutečně očekávat každoroční nárůsty počtu poptávajících po zápise do prvních tříd, kdy zatím nejslabší populační ročníky do základních škol již nastoupily.

Jaký lze v tomto ohledu očekávat vývoj poptávky po základním vzdělávání na lokální či regionální úrovni je již skutečně velmi obtížně předvídatelné³¹. Budeme-li vycházet pouze z poznatků o regionální diferenciaci porodnosti, ta je dnes odvislá především od věkové struktury jednotlivých regionů. Kromě toho můžeme konstatovat, že regionální diferenciaci demografických (pohlavně věkových) struktur a demografického chování (ve smyslu celkové úrovně plodnosti) v Česku je v současnosti relativně malá (viz např. Dzúrová 2002; Kretschmerová 2003). Určitý charakteristický rys rostoucí poptávky po základním vzdělávání tak vykazují pouze migračně atraktivní oblasti, zejména zázemí hlavních center. Zde se poptávka vytváří nejen z důvodu zvyšujícího se počtu narozených dětí, ale také důsledkem migrace

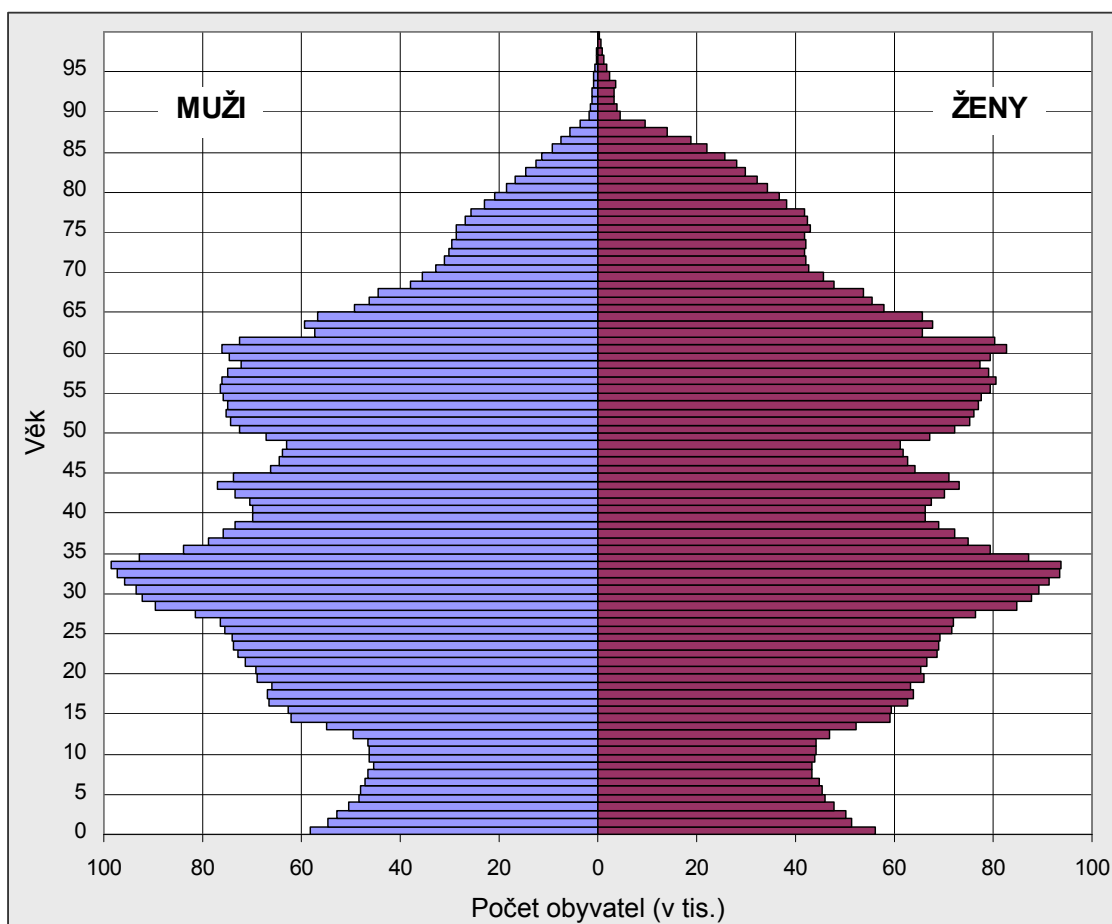
³¹ Např. Tesárková (2007, s. 102) k takovému druhu demografických prognóz uvádí: „Pro potřeby menších územních celků by bylo nutné počítat s údaji více agregovanými (aby se předešlo náhodným výkyvům). Při přípravě takové odvozené prognózy by bylo navíc třeba uvážit místní specifika jako například dopravní spojení, dosažitelnost vzdělávacích zařízení nebo plánovanou bytovou i průmyslovou výstavbu.“

Graf 2: Věkové složení žáků základních škol podle jednotek věku, 1. 9. 2007, Česko



Zdroj: autorka podle www.uiv.cz

Graf 3: Věkové složení obyvatelstva podle jednotek věku, 31. 12. 2007, Česko



Zdroj: autorka podle Demografická ročenka ČR 2007

mladých obyvatel s rodinami (viz např. Čermák 2005; Čermák, Hampl, Müller 2009; Ouředníček 2003; Ouředníček ed. 2006; Sýkora 2003)³².

Proti tomu v oblastech migračně neatraktivních, populačně úbytkových, periferních lze s největší pravděpodobností předpokládat další snižování počtu školou povinných dětí, pokračující uzavírání místních základních škol a v důsledku toho prohlubující se rozvojové problémy takových regionů, jejich další marginalizaci, neatraktivnost, všeobecnou společenskou i kulturní degradaci prostředí. Na tyto aspekty se zaměříme při práci v modelových územích a lokalitách, v nichž došlo k uzavření školy. Předtím se však pokusíme naše tvrzení a předpoklady o vývoji školské sítě potvrdit či vyvrátit dlouhodobější časovou analýzou na makroregionální úrovni celého Česka.

3.2. ANALÝZA PROMĚN PROSTOROVÉ ORGANIZACE ELEMENTÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V 2. POLOVINĚ 20. STOLETÍ A IDENTIFIKACE HLAVNÍCH PROCESŮ

V kontextu širšího společenského vývoje a změn prostorové organizace společnosti předpokládáme také poměrně zásadní proměny sítě elementárních škol. Očekáváme nejen změny v absolutním počtu školských zařízení, ale také ve struktuře elementárních škol (v poměrném zastoupení jejich druhů, tj. úplných devítiletých a neúplných základních škol) a zejména proměny prostorového vzorce rozmístění základních škol v Česku a v rámci nižších územních jednotek. Domníváme se, že změny prostorové organizace základního vzdělávání budou vykazovat stejné rysy jako obecné proměny geografické organizace společnosti v 2. polovině 20. století, které se nyní pokusíme stručně charakterizovat.

3.2.1. Souvislosti proměn geografické organizace společnosti a elementárního vzdělávání v 2. polovině 20. století

Tato kapitola si neklade za cíl podat široké a úplné pojednání o sociogeografických proměnách v 2. polovině 20. století, jako spíše nastínit hlavní povahu těchto změn a vytvořit tak určitý interpretační rámec pro následný výzkum vývoje prostorové organizace elementárního vzdělávání. Problematice vývoje geografické organizace české společnosti ve sledovaném období se velmi podrobně

³² O tom mimo jiné svědčí například i nedávná iniciativa několika starostů z obcí v zázemí Prahy, kteří se obrátili na autorku této dizertační práce a její spoluřešitele výzkumného projektu GA UK č. 110308 s požadavkem analýzy stávajících kapacit školských zařízení a prognózy jejich naplněnosti v blízké budoucnosti.

věnují jiné publikace, z jejichž poznatků budeme dominantně vycházet: např. Hampl, Ježek, Kühnl (1978); Hampl, Gardavský, Kühnl (1987); Hampl a kol. (1996, 2001); Hampl (2005), se zaměřením na dojížděku do škol pak Hampl (2004); Marada (2003), s ohledem na vývoj venkovského prostoru a periferních oblastí např. Novotná ed. (2005); Perlín (1999) aj.

V první řadě je nezbytné rozlišit dvojí tematickou orientaci výzkumu, a to poznávání: geografické organizace společenského vývoje a vývoje geografické organizace společnosti (blíže např. Hampl 2004; Hampl a kol. 2001). Prvně uvedený výzkum se soustředí na hledání geografických faktorů podmiňujících diferenciaci společenského vývoje³³. Pojem „geografický“ zde tedy označuje vnější prostředí společnosti a toto prostředí je vnímáno jako statická struktura. Výzkumníci sledují nejrozličnější projevy společenského jednání v prostoru – co se kde, v jaké podobě a kvalitě vyskytuje a interpretují tyto poznatky. Proti tomu při poznávání vývoje prostorové organizace společnosti je sledováno, jak se mění samotná geografická organizace, která se v takovém pojetí chápe jako struktura společnosti a je dynamická. Hampl (2005) se takto například táže: jak se mění charakter koncentračních procesů?, jak se vyvíjí sídelní hierarchie a středisková působnost? apod. V našem výzkumu se primárně zaměříme na studium změn v prostorové organizaci základního vzdělávání, ovšem poté zhodnotíme i jeho územní dopady na vnější prostředí společnosti a souvislosti s dalšími faktory a jejich vývojem v 2. polovině 20. století.

Námi sledované období (okrajově 50. léta 20. století a následně 1961–2004, vymezení viz dále) nepředstavuje nikterak homogenní historickou epochu. Dalo by se dokonce říci, že procesy v něm se odehrávající mají v první polovině (nebo dvou třetinách) období zcela odlišné a v určitých směrech téměř protikladné rysy než v období po roce 1990. Z hlediska hospodářského bychom tuto dějinnou epochu mohli charakterizovat jako postupné završení industrializace a postupný přechod k postindustriální společnosti. Podle systému/řádu uplatňovaného v řízení společnosti můžeme rozlišit období komunistického (totalitního) režimu s modelem centrálně řízeného hospodářství i společnosti a následně po roce 1989 období obnovení svobody a demokracie a nástupu tržní ekonomiky. Ve sledovaném období tak lze identifikovat dva různé přechody, resp. transformace. Tuto dvojí transformaci popisuje např. Hampl

³³ V Česku byly např. podle Hampl a kol. (2001) identifikovány tři agregátní faktory ovlivňující rozdíly ve společenském vývoji a to v tomto pořadí: sídelní hierarchie – makropolohová exponovanost – zděděná ekonomická specializace.

(1996) jako 1) posttotalitní transformaci – historicky unikátní vývojovou fází české společnosti, tzv. nápravné změny po roce 1989, přechod z totalitní na posttotalitní společnost; a 2) transformaci společnosti z industriální a postindustriální – obecný společenský přechod, součást vývojové trajektorie preindustriální – industriální – postindustriální společnost, kterou primárně rozpracovali např. Rostow (1960) nebo Bell (1973). Obě transformace se projevily jak v proměnách geografické organizace společenského vývoje, tak prostorové organizace společnosti.

Z hlediska geografické organizace společnosti nápravná posttotalitní transformace znamenala odbourání umělých bariér a nástrojů rozvoje a prudký růst zejm. socioekonomických rozdílů uvnitř společnosti samotné i mezi jednotlivými územími na všech řádovostních úrovních (rozdílná úspěšnost obcí, okresů, výrobních a specializovaných oblastí aj.). Totalitní hospodářství obecně prosazovalo koncepci rovnoměrného rozmístění kapitálu, zdrojů, pracovních příležitostí atd., tedy nivelizaci prostoru, v praxi ovšem docházelo k často velmi výrazným polarizačním tendencím (Hampl, Gardavský, Kühnl 1987; Musil 1988). Vyrovnání rozdílů (měřeno zejm. ukazateli hospodářské výkonnosti) se do jisté míry podařilo na úrovni okresů, ačkoli preferencí oblastí těžkého průmyslu a těžby surovin se nerovnoměrnosti zvyšovaly i mezi okresy. Po roce 1989 ovšem rozdíly mezi regiony velmi prudce narostly zejména v důsledku geopolitických změn a s nimi spojených hospodářských vazeb a nestejně připravenosti regionů reagovat na nové podmínky. Významnou roli v tomto ohledu sehrála především zděděná ekonomická specializace jednotlivých regionů a jejich možnosti přeorientovat se na jiný druh výroby (Blažek 1996). Preference odlišných hospodářských aktivit a odvětví, a tím i určitá obměna ekonomicky silných regionů, je rysem také transformace společnosti industriální (dominantně průmyslové) na postindustriální (Štika 2004; Žižalová, Csank 2009), založené na obslužných (terciérních) odvětvích hospodářství, resp. s výrazným vlivem kvartéru (věda, výzkum), a odvětví jako poradenství, finanční sektor apod. na fungování a řízení progresivních průmyslových odvětví (vyspělé technologie) (Kopačka 2004). Obecně tak lze prostorové dopady obou transformací charakterizovat jako divergenci a diversifikaci prostoru.

V geografické organizaci společnosti se posttotalitní transformace projevila spíše faktem, že uvolnila direktivně řízené nepřirozené poměry. Tím nastartovala

podobně³⁴ změny, které nastaly v zemích západní Evropy při obecné transformaci industriální společnosti na postindustriální. Tyto změny charakterizuje především proměna forem procesu koncentrace a hierarchizace. Ve fázi industrializace dochází především ke koncentraci jevů (obyvatel, pracovních příležitostí) do významných středisek osídlení a hospodářství. Nutno poznamenat, že v Česku důsledkem tzv. socialistické industrializace můžeme označit společnost za industriální až do počátku 80. let 20. stol. (Kopačka 2004), ovšem zásadní koncentrační procesy spojené s dynamickým rozvojem průmyslu a klasickou industriální urbanizací (viz např. Horská, Maur, Musil 2002) probíhaly na území Česka ještě před 1. světovou válkou, resp. byly završeny do 2. světové války (Hampl 2005). Následné koncentrační procesy obyvatel a pracovních příležitostí byly podněcovány jednak dalšími specifickými historickými událostmi – tj. masovými migračními přesuny v českém pohraničí po 2. světové válce – a výše zmíněnou socialistickou industrializací určitých částí státu. Velmi výrazná koncentrace probíhala nicméně i na nižších regionálních (okresních) úrovních pod vlivem centrálně řízené koncepce osídlení, tzv. střediskové soustavy osídlení, kdy se plánovitě omezovaly či vůbec nerealizovaly investice v nižších kategoriích sídel a ke koncentraci funkcí, služeb, pracovních příležitostí, a tudíž i obyvatelstva docházelo téměř výhradně ve středně velkých sídlech (Hampl 1996; Čermák 1996; Perlín 1999). Postindustriální koncentrační procesy nastupují v Česku přibližně od 80. let 20. století a proti předchozím se kvalitativně mění. To ve smyslu, že důležitá střediska osídlení a hospodářství se již výrazně územně a populačně nezvětšují, ovšem roste jejich význam z hlediska přijímaných rozhodnutí a řídicích funkcí (v politice, ekonomice, kultuře apod.). V geografickém prostoru tímto nastupuje koncentrace významu, vztahů, tedy kvalitativní polarizace center osídlení. Důsledkem toho se umocňuje hierarchie středisek i celých regionů, zejména posilováním hierarchicky nejvyšších jednotek (blíže např. Hampl 1998, 2005).

Z uvedených poznatků tedy vyplývá, že pokud budeme základní školství považovat za službu, tj. odvětví terciéru, měla by se jeho územní koncentrace rozvíjet dominantně až ve druhé polovině námi sledovaného období, v postindustriální fázi vývoje společnosti. Nicméně v případě základního školství se nejedná o vysoce progresivní službu, naopak o základní občanskou vybavenost. Koncentrační procesy v síti základních škol tak budou nejspíše s určitým časovým odstupem sledovat

³⁴ Záměrně uvádíme „podobné“, nikoli „stejně“, jelikož společenský vývoj v Česku stále ovlivňují určitá specifika – např. nízká migrační aktivita obyvatel (viz Čermák, Hampl, Müller 2009).

koncentrační procesy samotného obyvatelstva, především s ohledem na děti školního věku. Označíme-li tedy za mezník v přechodu od industriální k postindustriální společnosti pro Česko 80. léta 20. století, měl by zde být završen proces extenzivní koncentrace, koncentrace obyvatel, a tudíž i školských zařízení. Ve fázi postindustriální by v tomto ohledu již nemělo docházet k zásadnějším proměnám sítě základních škol, bude pravděpodobně docházet ke stabilizaci stavu. Otázkou však je, jak se do podoby školské sítě promítnou aspekty geografické organizace socioekonomického vývoje. Obnovení principů volného trhu po roce 1989 pravděpodobně zdůrazní mechanismy poptávky i ve školství a přinese tlak na ekonomické úspory. To by mohlo vést k uzavírání malých, finančně náročných škol v periferních oblastech. V takovém případě by mohla dynamika polarizace prostoru z hlediska rozmístění základních škol mírně vzrůst. Jinou variantu vývoje představuje tzv. snaha o „nápravu křivd totalitního režimu“. Decentralizace státní moci a rozhodování a obnova samosprávy by mohla podpořit opětovnému zřizování dříve uzavřených základních škol, zejména ve venkovských obcích. Vývoj sítě základních škol po roce 1989 proto bude nejspíše značně územně selektivní a jeho podobu bude ovlivňovat nejen výše poptávky (počet žáků), ale také míra regionální identity obyvatel a jejich angažovanosti v lokální samosprávě (k tomu např. Kuldová 2005b; Jančák, Havlíček, Chromý, Marada 2008; Jančák, Havlíček, Chromý, Kučerová, Marada, Pileček, Vondráčková 2009).

Nejdynamičtější proměny školské sítě nicméně očekáváme v industriálním období a to jednak v souvislosti s migračními přesuny obyvatel mezi vnitrozemím a pohraničím (dosídlování pohraničí po odsunu českých Němců a socialistická industrializace). Dále se pravděpodobně velmi výrazně uplatní centrálně řízená politika koncepce osídlení, jež se začala zavádět v 60. letech 20. století, dominantě však v průběhu let 70. Hampl (2005) charakterizuje tyto koncentrační procesy v sídelní úrovni jako vysoce dynamické, a proto očekáváme nejvyšší dynamiku proměn sítě základních škol v celém námi sledovaném období právě v 70. (případně její doznívání v 80.) letech 20. století. Jelikož považujeme základní školu úplnou devítiletou za „progresivnější“ službu než školu neúplnou, domníváme se, že charakter změn školské sítě bude odpovídat radikálnímu úbytku škol neúplných, zejména v depopulačních, periferních oblastech, a stabilizaci úplných škol v hierarchicky vyšších, populačně větších sídlech.

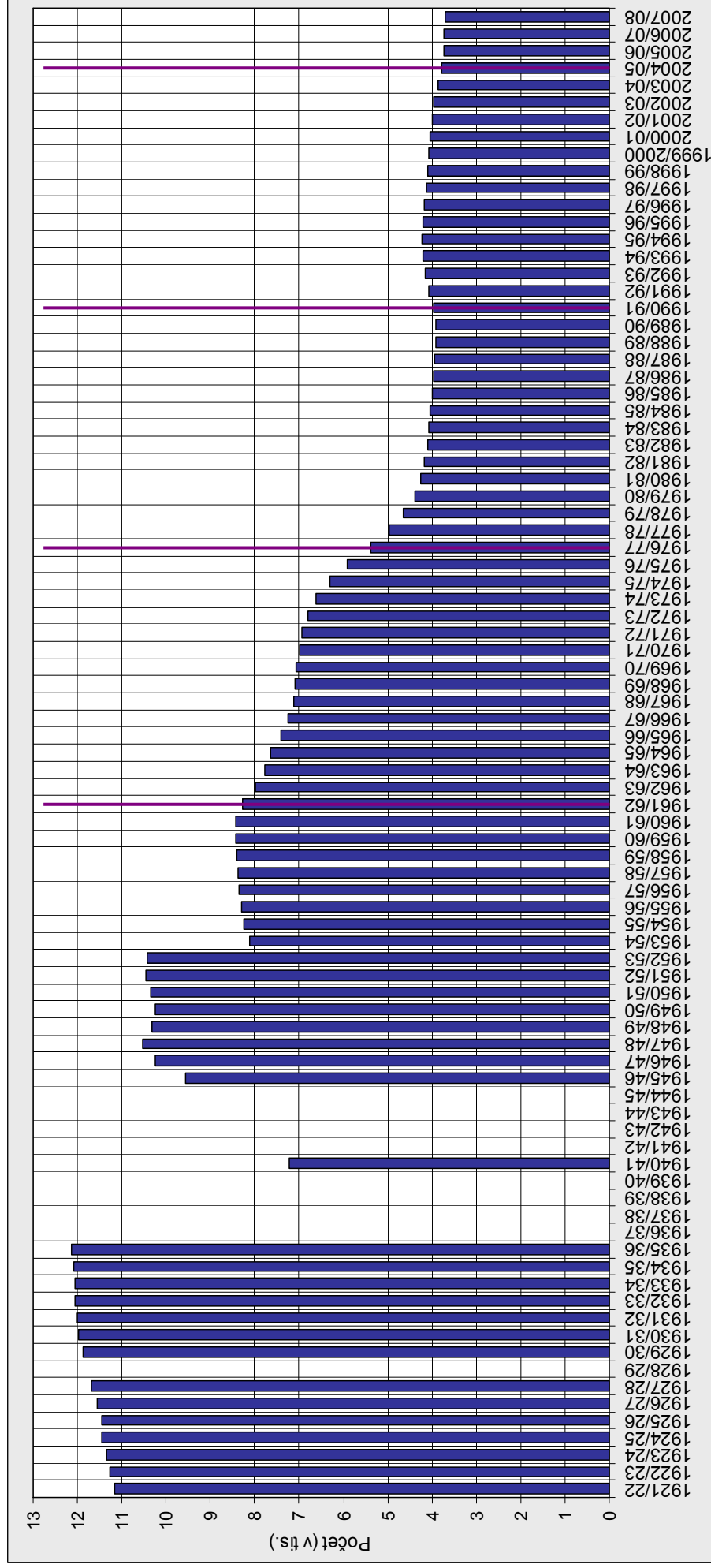
3.2.2. Vývoj počtu elementárních škol v Česku v 2. polovině 20. století

Než přistoupíme k analýze vývoje sítě elementárních škol a identifikaci procesů odehrávajících se v prostorové organizaci základního vzdělávání, seznámíme se s hlavními rysy dlouhodobého vývoje celkového počtu elementárních škol v Česku. Sledované údaje zachycuje graf 4. Protože jsme považovali za důležité zasadit početní vývoj škol během 2. poloviny 20. století do širších dějinných souvislostí, do naší analýzy vstupovala data počínaje školním rokem 1921/22. Tento rok zároveň představuje nejstarší údaj o počtu škol na území Česka, který se nám podařilo z dostupných statistických výkazů dohledat. Pochopitelně v dalších pramenech bychom pravděpodobně našli i údaje o počtech školských zařízení v dřívějších dobách, prodlužování období našeho výzkumu před vznik samostatného Československa (rok 1918) jsme však již nepovažovali za účelné. V námi sledovaném období jsme nebyli schopni doložit data za všechny školní roky – tyto jsou v grafu vynechány. Jedná se o nepokrytý školní rok 1928/29 a období od roku 1936 do 1945. Vydávání řady československých statistických ročenek bylo totiž během okupace Česka nacisty přerušeno a poslední Statistická ročenka Republiky československé z roku 1938 neobsahuje za elementární školství novější data než za školní rok 1935/36.

Ačkoli během 20. století proběhlo v Česku mnoho školských reforem a vzdělávací systém byl několikrát reorganizován, v každém období existovala soustava elementárních škol, které zajišťovaly plnění osmileté, respektive devítileté povinné školní docházky. S pomocí prací Bulíře (1990) a Jelínkové, Smolky (1989), pojednávajících o historickém vývoji elementárního školství, jsme získali informace o tom, jak se v příslušném období tyto školy nazývaly a jak byly organizovány. S jistou mírou nepřesnosti jsme se pak rozhodli ztotožnit stávající základní školy (1. a 2. stupeň) s prvorepublikovými národními školami (obecnými, měšťanskými, resp. občanskými), poválečnými národními plus středními školami a osmi či devítiletými základními školami v období totalitního režimu.

Již z prvního pohledu na graf 4 je možné konstatovat převážně klesající trend počtu elementárních škol v 2. polovině 20. století. Pakliže se před 2. světovou válkou pohyboval počet škol okolo 12 tisíc, v současnosti jich zbyla necelá třetina (3 704 ve šk. roce 2007/08). Náhlé meziroční změny zpravidla představují důsledek školských reforem či metodických změn ve statistických výkazech. Velmi důležité je také srovnání vývoje počtu škol s vývojem počtu obyvatel v Česku. Nejvhodnější by samozřejmě bylo užít ukazatel počtu žáků, ten ovšem není dostupný pro celé sledované

Graf 4: Vývoj počtu elementárních škol, školní roky 1921/22–2007/08, Česko



Pozn.: Fialové příčky znázorňují časové průřezy, za něž máme k dispozici údaje o síti elementárních škol (viz kapitola 3.2.3.)

Zdroj: autorka podle Jelínková, Smolka (1989); Statistická ročenka ČSSR 1960–1989; Statistická příručka republiky Československé 1932; Statistická ročenka ČSR 1934, 1935, 1936, 1937; Školy v republice Československé ve školním roce 1922/23–1927/28; www.uiv.cz

období. Pro účel jednoduchého přehledu nám však postačily publikace Srb (2004, 1998). Vývoj počtu elementárních škol ve 20. století lze charakterizovat následujícími trendy a událostmi:

(1) Kontinuální a poměrně významný růst počtu škol během tzv. první republiky, mezi dvěma světovými válkami. V něm docházelo i na vesnicích (poznatky autorky z modelových území) k výstavbě nových škol, či alespoň rozšiřování a modernizaci stávajících kapacit. Vrchol tohoto trendu jsme zaznamenali ve šk. roce 1935/36, přičemž předpokládáme pokračující nárůst počtu škol i v 2. polovině 30. let, za niž se nám nepodařilo vyhledat nezbytné údaje, jelikož podle Srba (2004) bylo nejvyššího počtu obyvatel v Česku dosaženo mezi lety 1940 – 1944. S uvážením tehdejší nepříznivé hospodářské situace (světová hospodářská krize), případně i dlouhodobě klesající úrovně plodnosti a značně vysokých emigračních ztrát ovšem nelze vyloučit ani postupné utlumení výstavby a modernizace školských zařízení, alespoň v některých regionech. Lze ovšem shrnout, že pokud se počet sídel v Česku pohybuje přibližně kolem 15 000 (Hampl, Müller 1998) i s ohledem na to, že po 2. světové válce došlo, zejména v pohraničí, z různých důvodů k zániku více než 1 000 sídel (Kučera 2007b), existovala s výjimkami nejmenších sídel a osad (Kučera 2007a) elementární škola v každém sídle, respektive určitě v každé obci. Ve většině případů se pochopitelně jednalo o malotřídní (obecné) školy (Trnková 2006).

(2) Strmý propad počtu škol ve šk. roce 1940/41 (údaj z Jelínková, Smolka 1989, s. 14) byl zaznamenán především proto, že k tomuto roku jsou pravděpodobně dostupná pouze data o školství v Protektorátu Čechy a Morava, nikoli v Německem okupovaném pohraničí.

(3) Po skončení 2. světové války se v síti elementárních škol projevují protichůdné vývojové tendence. Předně došlo po odsunu Němců z Československa k uzavření většiny německých elementárních škol. V souvislosti s dosidlováním pohraničních oblastí novým obyvatelstvem z vnitrozemí, případně zahraničí, vyvstala záhy nutnost obnovit uzavřené německé školy a budovy využívat pro potřeby českého školství (viz např. situace v modelové obci Blšany). Ve vývoji počtu škol se dále zřetelně projeví důsledky přijetí školského zákona č. 95/1948 Sb. Tímto dokumentem, který vyšel po únorovém převratu v roce 1948, byly velmi rychle zestátněny³⁵ všechny

³⁵ Jelínková, Smolka (1989, s. 10) se k této události vyjadřují slovy: „Tímto zákonem, zvaným „Nejedlého“, skončilo definitivně období buržoasního školského systému, kdy byla školská soustava

školy (podrobeny jednotnému dohledu) a povinná školní docházka byla prodloužena na 9 let. Zásadní vliv na významný pokles počtu škol měl paragraf stanovující minimální počet dětí ve třídě na 40, v první třídě na 30. Pokud počet žáků jednotřídní školy dlouhodobě klesl pod 20, škola měla být zrušena (Trnková 2006). Nejzásadnější poválečnou změnu v organizaci elementárního školství však představoval Zákon č. 31/1953 Sb., jímž byla vytvořena nová školská soustava. Dosavadní tři stupně elementární školy (pětiletá národní škola 1. stupně, střední škola 6.–9. ročníku a čtyřleté gymnázium nebo povinná základní odborná škola) se organizačně sloučily vždy pod jedinou osmiletou instituci (zákon zároveň snížil počet let povinné školní docházky na 8). Zmíněné organizační sloučení různých stupňů elementárních škol je zřetelně patrné na grafu 4 výrazným propadem počtu elementárních škol mezi šk. roky 1952/53 a 1953/54 z 10 432 na 8 104. Vzhledem k tomu, že k dalším významnějším proměnám organizační struktury elementárního školství již v 2. polovině 20. století v Česku nedošlo (kromě střídavého opětovného zavádění devítileté školní docházky), můžeme tento stav – přibližně 8 100 základních škol – považovat za výchozí pro další analýzy. Od roku 1953 tak již můžeme sledovat víceméně pouze vývoj skutečného počtu školských zařízení oprostěný od vlivu změn administrativní povahy.

(4) Roku 1960 s ustanovením socialistické republiky vychází nový školský zákon č. 186/1960 Sb., s nímž a společně s kompletní územně-správní reformou započal nevratný proces uzavírání škol, především v menších sídlech a ve vesnických oblastech. Od počátku 60. let bylo naplánováno postupné budování sítě plně organizovaných základních škol, rušení malotřídních škol, které symbolizovaly nevhodný přežitok a nerovnocenné vzdělávací podmínky pro občany ČSSR (Trnková 2006; srovnej Kořínek 1978). Centrálně řízená politika osídlení a umístování výrobních i nevýrobních investic, která vyvrcholila zavedením střediskové soustavy osídlení usnesením vlády ČSR č. 283 z roku 1971 (Musil 2002), umožnila provádět velmi radikální přestavbu sítě elementárních škol. Úbytky počtu škol jsou z grafu 4 patrné od šk. roku 1961/62 až do šk. roku 1981/82, s největší dynamikou uzavírání škol v průběhu 70. let 20. století, tedy právě v důsledku uvedení koncepce osídlení do praxe. Na počátku 80. let tak v Česku zůstala v provozu pouze polovina základních škol proti roku 1960.

(5) 80. léta 20. století představují spíše období stagnace počtu elementárních škol, ačkoli docházelo k úbytkům zařízení.

roztříštěna do státního a soukromého sektoru a výchova mladé generace byla předmětem sociální diskriminace.“

(6) Určitou změnu ve vývojovém trendu představuje šk. rok 1990/91, kdy poprvé od roku 1960 dochází k mírnému navýšení počtu základních škol. Počet škol narůstal až do šk. roku 1994/95, nicméně rozdíl v počtu škol mezi těmito roky představuje pouze 150. Pozorovaný nárůst je nejspíše důsledkem obnovení obecní samosprávy po roce 1989 a desintegrace obcí (k tomu Hampl, Müller 1998; Perlín 1999). Značný počet sídel, který byl při uplatňování střediskové soustavy administrativně sloučen s vyšším střediskovým sídlem, začal na počátku 90. let 20. století usilovat o vlastní samosprávnou funkci a v rámci ustanovení své administrativní samostatnosti obnovil také provoz místní základní školy. V některých případech se s příchodem finančních problémů v obecním rozpočtu a nedostatkem žáků škola ještě v průběhu 90. let 20. století znovu zavřela, případně se o jejím uzavření uvažuje (autorčiny poznatky z modelových oblastí).

(7) Proto také již od šk. roku 1996/97 dochází k opětovnému pozvolnému snižování počtu elementárních škol, na který má pravděpodobně největší vliv nízký počet dětí ve věku povinné školní docházky (viz kapitola 3.1.3.).

Celkově tak můžeme ve vývoji počtu elementárních škol ve 20. století vymezit tyto základní etapy: a) první republika (1921–1937) – růst počtu škol; b) 2. světová válka (1938–1945) – nejasný početní vývoj z důvodu absence relevantních statistických dat; c) poválečné období (1945–1960) – budování nového školského systému, nejasný početní vývoj vlivem administrativních změn a následná stabilizace počtu škol; d) totalita (1961–1989) – výrazné úbytky škol s největší dynamikou během 70. let; e) posttotalitní období (1990–2008, resp. současnost) – krátký růst počtu škol během 1. poloviny 90. let a následné mírné úbytky. Celorepublikový trend zvyšování počtu základních škol nelze očekávat ani do budoucna, vyjdeme-li ze současných demografických prognóz (viz kapitola 3.1.3.). Hulík, Tesárková (2009, s. 14) sice uvádějí, že „celkový počet žáků základních škol bude ještě dva roky klesat, od školního roku 2011/12 potom začne růst, ale úrovně hodnot z přelomu tisíciletí nebude do roku 2020 dosaženo“. Tento jev však vyvolá spíše nárůst počtu žáků ve třídě (které jsou dnes často naplněny nedostatečně), případně otevření více tříd, než skutečnou potřebu zřizování nových škol či znovuotevírání škol již uzavřených.

Počet žáků samozřejmě ovlivňoval poptávku po základním vzdělávání po celé 20. století a uzavírání malých venkovských škol během 60. a 70. let 20. století bylo do určité míry také nevyhnutelným vyústěním nepříznivé demografické situace v malých sídlech, vylidňování a populačního stárnutí venkova. S obdobným rušením

venkovských škol z důvodu ubývání počtu lidí na venkově obecně i počtu dětí se ve stejném období potýkaly také země západní Evropy či Spojené státy americké (viz Bell, Sigsworth 1987; Dostál, Markusse 1989; Kvalsund 2004a; Lyson 2002; Pacione 1984; Sell, Leistriz, Thompson 1996; Solstad 2008 aj.), ve kterých neexistovalo centrální plánování komunistického režimu. V každém případě však záleží na způsobu provádění daných rozhodnutí a nabídce alternativních řešení situace. Důsledky vývoje školské sítě se budeme podrobněji zabývat v části dizertační práce, která hodnotí poznatky z modelových území. Nyní můžeme konečně přistoupit k analýze a interpretaci prostorových změn probíhajících v územní organizaci sítě elementárních škol.

3.2.3. Metodika studia vývoje sítě elementárních škol

Podoba analýzy vývoje sítě elementárních škol v 2. polovině 20. století na území Česka podléhala primárně dostupnosti relevantních dat, která bylo možno získat z oficiálních statistik. Aby se nám podařilo ověřit výše uvažované procesy koncentrace školských zařízení (zejména úplných devítiletých základních škol) do populačně větších a hierarchicky výše postavených sídel a redukci sítě neúplných základních škol, bylo vhodné pro analýzu získat údaje o vybavenosti jednotlivých sídel Česka příslušným druhem a počtem základních škol za několik časových průřezů, které by pokryly celé námi sledované období.

Nejprve jsme byli nuceni ustoupit od výzkumu sítě základních škol bezprostředně po 2. světové válce, tedy v 50. letech 20. století, ačkoli bychom mohli pomocí těchto dat podchytit očekávané změny ve školské síti v souvislosti s vysídlením českých Němců z pohraničí, následným dosidlováním uvolněných prostor a také s příchodem imigrantů do průmyslových center. Z období 50. let se nám ale podařilo vyšetřit pouze počty škol úhrnem za celé Česko (viz graf 4), ne již za nižší administrativní jednotky. Následně jsme tedy zvolili čtyři časové průřezy: 1961, 1976, 1990 a 2004, za které byly k dispozici požadované údaje o druhu a počtu³⁶ základních škol, zpravidla pro jednotlivá sídla. S ohledem na množství územně-administrativních změn probíhajících ve sledovaném období (pro nás relevantní především administrativní slučování a opětovné rozdělování sídelních jednotek do obcí) jsme však byli nuceni upustit od práce s jednotlivými sídly, a nejnižší jednotkou naší analýzy se staly obce. Tato volba se zdá vhodná i proto, že obce jsou dominantními zřizovateli základních škol

³⁶ Údaje o počtu základních škol v jednotlivých sídlech se nám nepodařilo zjistit pouze k roku 1961. Upřesňující metodika práce s příslušnými daty viz dále.

(viz výše), zástupci samosprávy bývají v úzkém kontaktu s vedením školy (např. Sedláček 2008; Bell, Sigsworth 1987; Sell, Leistriz, Thompson 1996) a z pozice práv a kompetencí může obec významně ovlivňovat fungování školy na svém území, tedy alespoň v současnosti, jelikož v období komunistického režimu neměly obce skutečnou autonomii v rozhodování a řízení (Perlín 1999). Navíc termín „obec“ lze podle Kučery (2007a) vnímat i jako skupinu lidí se společnými zájmy a takto zjednodušeně ji ztotožnit s pojmem „komunita“ (viz kapitola 2.4.3.). Obec bude tedy pro naši analýzu představovat jednak základní jednotku samosprávy a řízení území a jednak sociokulturní jednotku.

Námi sledované období 2. poloviny 20. století jsme tedy zúžili na období let 1961–2004, kdy nám vybrané časové průřezy 1961, 1976, 1990 a 2004³⁷ umožňují vždy po přibližně patnáctiletých periodách vzhled do vývoje školské sítě a pomocí těchto časových průřezů můžeme charakterizovat v dané době převládající geografické procesy a obecné společenské změny. Rok 1961 zachycuje stav sítě základních škol v období totality, na počátku sledování. V prostorovém rozmístění základních škol k roku 1976 by se již měly projevit důsledky zásadní sídelní a administrativní reformy i reformy v základním školství 60. a 70. let 20. století. Rok 1990 je důležitým mezníkem pro zhodnocení sítě základních škol záhy po pádu komunistického režimu na území Česka a umožňuje tak odlišit změny, které se udály v období totality a následně v období obnovy demokracie a tržní ekonomiky. Rok 2004 reprezentuje „současný“ stav po patnácti letech posttotalitní transformace české společnosti.

Pro každý časový průřez jsme pořídili podle statistických lexikonů soupis všech obcí na území Česka, v nichž se nacházela alespoň jedna základní škola, přičemž jsme se snažili lokalizovat dané školské zařízení co možná nejpřesněji až do úrovně místních částí. S pomocí Statistického lexikonu obcí ČR 2003 jsme totiž poté jednotlivé sídelní jednotky retrospektivně přiřazovali k obcím vymezeným dle územního členění státu zachyceného v tomto pramenu (k 1. 1. 2003), abychom získali standard pro transverzální historickou komparaci podoby školské sítě oproštěný vlivu všech územně-administrativních reforem. Na závěr jsme data upravili ještě jednou, tentokrát podle územního členění zachyceného v Historickém lexikonu obcí ČR 1869–2005 (k 1. 1. 2005), z něhož jsme čerpali další dostupná data pro analýzy.

³⁷ Tyto zvolené časové mezníky jsme pro názornost zanesli také do grafu 4 s celkovým vývojem počtu elementárních škol v Česku.

Prameny, z nichž jsme zjišťovali údaje o počtu a druhu základních škol, je na tomto místě nutné podrobit kritice a v nich uvedené nezanedbatelné nepřesnosti musíme vzít v úvahu při hodnocení výsledků a formulování závěrů. Předně bychom rádi předeslali, že v žádném případě nebudeme schopni předložit úplný a vyčerpávající soupis v daném roce fungujících základních škol. Přesný počet nejsme z pramenné základny schopni zjistit a statistické výkazy jsou navíc zatíženy značnou chybou.

Výrazně nepřesný je zejména územní soupis základních škol k roku 1961 pořizený podle Statistického lexikonu obcí ČSSR 1965. V metodickém aparátu lexikonu na s. 7 se uvádí: „Kromě údajů ze sčítání lidu, domů a bytů k 1. 3. 1961 přepočtených podle administrativního uspořádání obcí platného k 1. 1. 1965 obsahuje publikace údaj o (...) a místě školy (zvláště 1.–5. postupný ročník a 6.–9. postupný ročník), jež jsou uvedeny za jednotlivé části obcí. Údaje sdělily místní národní výbory a byly ověřeny (*s výjimkou škol*) podle seznamů vydaných jednotlivými ústředními orgány“. Nejenže tak není zaručen jednotný časový okamžik, za který národní výbory sdělovaly statistiku školství (jedná se tak o stav počtu škol v rozmezí let 1961–1965, což při uzavírání zařízení může činit značné početní rozdíly), ale poskytnuté údaje se navíc velice často neshodují s výpověďmi starostů o vývoji počtu škol v jejich obci (např. autorčina korespondence se starosty vybraných obcí okresu Kroměříž, leden 2008). Dalším problémem je, že lexikon neuvádí počty základních škol, nýbrž pouze určení jejich přítomnosti v dané části obce. S ohledem na počet škol k roku 1976 bylo zřejmé, že mnohé obce měly k roku 1961 více než jednu školu, ovšem přesný počet nebylo možné z uvedeného pramene zjistit. Ve výsledku tak bylo nezbytné součet všech námi vyšetřených škol za jednotlivé okresy porovnat s dalším pramenem uvádějícím počty obou typů základních škol za okresní úroveň k časovému okamžiku z rozmezí let 1961–1965. K tomuto účelu nám posloužila Statistika školství a kultury 1963 s počty základních škol k 15. 9. 1963 (přibližně střed časového intervalu zachyceného ve Statistickém lexikonu obcí ČSSR 1965). Tento pramen nám pochopitelně neumožňuje provést retrospektivní přepočítání dat k územnímu členění 1. 1. 2003, což zamezuje komparovat součty základních škol za okresy v takových jednotkách jako např. Praha-západ a Praha-východ, v nichž docházelo k rozsáhlým územním změnám v souvislosti s rozšiřováním administrativních hranic hlavního města Prahy. Z nejrůznějších důvodů tak kupříkladu u škol s 1.–5. ročníkem v okrese Havlíčkův Brod činil rozdíl námi zjištěného počtu škol a statistického výkazu za okres 88 ku 100. V případě devítiletých škol byly jejich počty u jednotlivých obcí opraveny expertním odhadem s uvážením

hodnot udávaným k roku 1976 tak, aby konečný součet za okres souhlasil se statistikou školství k 15. 9. 1963. Zde jsme totiž mohli vyjít z předpokladu, že se námi nevyšetřené devítileté základní školy pravděpodobně nacházejí v největších sídlech okresu a u těchto sídel jsme počty vhodně opravili. Popsané nezbytné úpravy mohou vést na lokální úrovni k výrazným početním chybám, mezoregionální prostorový vzorec (rozmístění školských zařízení na úrovni větších administrativních jednotek než obce) se však zásadně nemění.

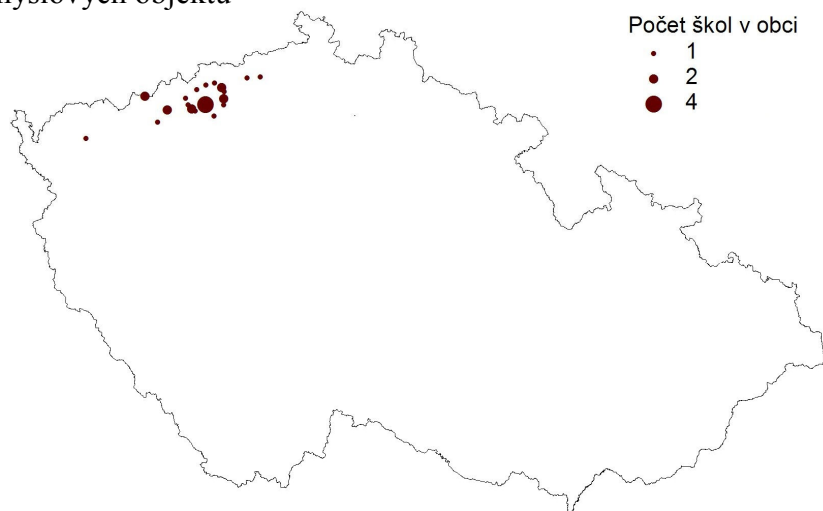
Počty základních škol k roku 1976 a 1990 jsme zjišťovali z pramene *Obce* v číslech 1990 publikované za jednotlivé okresy Česka. Metodické poznámky (s. 10) uvádějí: „Data o vybavenosti měst a obcí vycházejí ze zpracování soupisů občanské vybavenosti sídel v roce 1976 a 1987. V případech, kdy došlo ke změnám ve vybavení obcí byly údaje aktualizovány ve spolupráci s příslušnými obecními úřady a v tabulkách je uveden stav k 31. 12. 1990.“ Tyto údaje jsou již jednoznačnější, přesto nelze vyloučit chyby ve výkazech, které byly potvrzeny výpověďmi starostů (viz výše). Jako největší problém při použití dat ze zmíněných publikací shledáváme, že statistické výstupy nebyly zpracovány jednotlivými okresními pracovišti ČSÚ jednotně. Některé skutečnosti jsme proto byli nuceni dále dohledávat, zpřesňovat a komparovat (viz dále).

Data k roku 2004 jsme čerpali z internetové databáze Českého statistického úřadu *Městská a obecní statistika (MOS)*, která je každým rokem aktualizována, a spolehlivost tohoto pramene by tak měla být největší. Vzhledem k tomu, že naše práce s datovými soubory o několika tisících položek byla časově značně náročná (sběr dat trval v souhrnu 1,5 roku), nepodařilo se nám vyšetřit počty všech škol během období, kdy Český statistický úřad zveřejňoval údaje k roku 2004. V průběhu našeho zjišťování ČSÚ data aktualizoval, přičemž starší údaje již nebyly dostupné. Přibližně třetina vyšetřených základních škol za nejnovější časový průřez tak představuje data k roku 2005. To ovšem při současných velmi nízkých meziročních změnách počtů škol výsledky analýz neovlivní.

Jak již bylo řečeno výše, následně jsme z různých důvodů museli přistoupit k doplnění a zpřesnění některých dat. Specifický problém představovalo zjištění počtu základních škol (a) ve velkých městech (Praha, Brno, Ostrava, Plzeň), která tvoří zároveň samostatný okres, (b) v obcích okresů, u nichž nebyla v publikaci *Obce* v číslech 1990 uvedena statistika školství k roku 1976 (tj. Chomutov, Louny, Teplice) a (c) v prostoru povrchových dolů v podkrušnohorské hnědouhelné pánvi. (a) V případě okresů velkých měst, za něž není dostupná publikace *Obce* v číslech 1990, jsme nebyli

schopni pro rok 1976 a 1991 počty školských zařízení vyšetřit. Věrohodné údaje tak pocházejí pouze ze statistiky MOS 2004, jelikož data k roku 1961 jsme museli s nutnou mírou nepřesnosti doplnit o počty škol v obcích administrativně sloučených s velkými městy po roce 1961. (b) Údaje za okresy Chomutov, Louny a Teplice jsme vyšetřili z materiálů poskytnutých regionálními pracovišti Státního oblastního archivu v Litoměřicích. Jednalo se o výkazy uzavřených základních škol evidovaných bývalými okresními národními výbory. Tímto jsme zjistili počet zrušených zařízení mezi lety 1961 a 1976, číslo jsme odečetli od výchozího stavu roku 1961 a získali jsme stav k roku 1976. (c) V případě šetření počtu škol v oblasti hnědouhelných dolů jsme se při převodu územního členění obcí v roce 1961 na územní členění k 1. 1. 2003 setkali s obcemi, které dnes již fyzicky neexistují, zanikly při rozšiřováním povrchových dolů a výstavbě průmyslových objektů (např. tepelné elektrárny). K jejich identifikaci a správnému územnímu zařazení (viz obr. 5) jsme využili databázi zaniklých sídel pohraničí Čech Zdeňka Kučery (k tématu blíže např. Kučera 2007b).

Obr. 5: Vyšetřené základní školy zaniklé v důsledku povrchové těžby a výstavby průmyslových objektů



Zdroj: autorka

Touto stručně představenou metodou jsme tedy získali databázi všech obcí Česka, kde je u každé obce uvedeno, kolik základních škol kterého druhu (neúplná versus úplná devítiletá) se zde v jednotlivých časových průřezech nacházelo. Soubor obcí jsme nakonec ještě převedli do takové formy, která nám umožňovala práci v prostředí GIS, kartografickou vizualizaci dat a prostorové analýzy. Ačkoli jsme se snažili pořídit maximálně přesnou databázi, opětovně zdůrazňujeme, že se v žádném případě nejedná o vyčerpávající soupis veškerých základních škol, ale pouze námi

vyšetřených s ohledem na omezené možnosti pramenné základny. Tento fakt je třeba uvažovat v následujících analýzách.

3.2.4. Analýza vývoje sítě elementárních škol na měřítkové úrovni obvodů obcí

Základní přehled o prostrovém rozmístění neúplných a úplných základních škol v obcích Česka v námi sledovaných čtyřech časových průřezech vycházející z výše popsané databáze zachycuje obr. 6³⁸. Schémata nezohledňují počty škol v jednotlivých obcích, rozlišují pouze výskyt úplné devítileté nebo neúplné základní školy v obci. Je přitom upřednostněno vždy hierarchicky vyšší školské zařízení, tj. je-li v obci úplná i neúplná základní škola, na obrázku je znázorněna pouze škola úplná devítiletá. Takto sice došlo k určitému zkreslení reality, nicméně mapa je dobře čitelná a jsou z ní patrné hlavní vývojové trendy, které se dotýkají hierarchické úrovně poskytovaných služeb, tedy zejména redukce škol s nižším počtem ročníků.

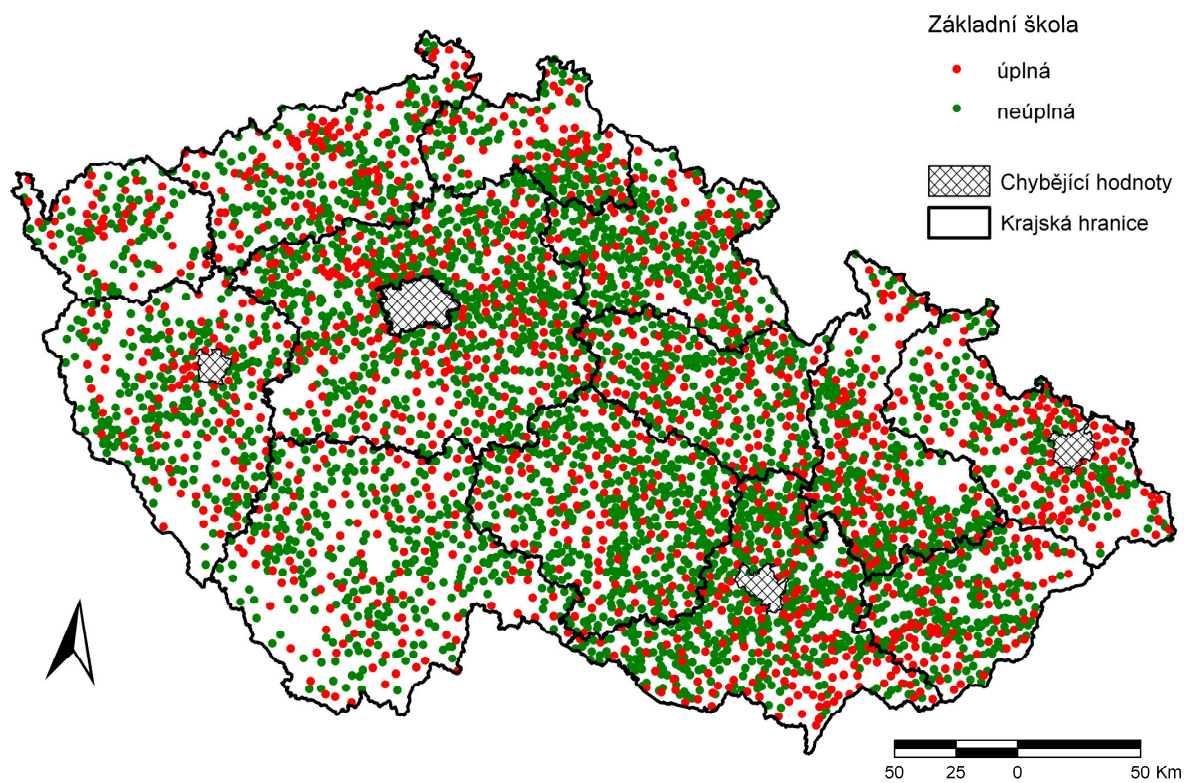
Abychom zohlednili také vývoj počtu základních škol, vyjádřili jsme data pomocí metody kartodiagramu (obr. 7)³⁹, čímž vyvstal opačný problém, tj. jak odlišit druh základní školy. Abychom zdůraznili určitý významový rozdíl školy úplné devítileté a školy s nižším počtem ročníků, přiřadili jsme devítileté škole dvojnásobnou váhu, tj. vynásobili počet úplných základních škol v obci dvěma. Takový postup ovšem přináší i významové nesrovnalosti. Jsou-li například v obci dvě školy, nemůžeme pouze s použitím těchto kartografických podkladů (obr. 7) určit, zda se jedná o dvě školy neúplné nebo jednu úplnou. Zpřesnění této informace je nutné učinit srovnáním s údaji např. na obr. 6. Pro názornost jsme alespoň rozlišili barevně diagramy s počty škol, kdy jsme obce s hodnotou váženého počtu základních škol 4 a vyšší zanesli červenou barvou, která na obr. 6 představuje základní školy úplné devítileté. Předpokládali jsme totiž, že ve velké části případů se při hodnotě 4 základní školy již bude spíše jednat o obec s alespoň jednou úplnou základní školou, nežli se čtyřmi neúplnými. Z hlediska kvality se tak v žádném případě nesnažíme vyjádřit, že je základní škola neúplná „méně dokonalá“ než škola devítiletá, ale pouze fakt, že vznik či zánik úplné devítileté školy má širší regionální dopady a dotýká se většího počtu žáků a obyvatel. Vznik nebo zánik

³⁸ Pro snadnější orientaci jsme do obrázků zanesli také hranici současných krajů. Data za čtyři největší města v Česku (Praha, Brno, Ostrava, Plzeň) pro svoji neúplnost (viz kapitola 3.2.3.) do analýzy nevstupovala.

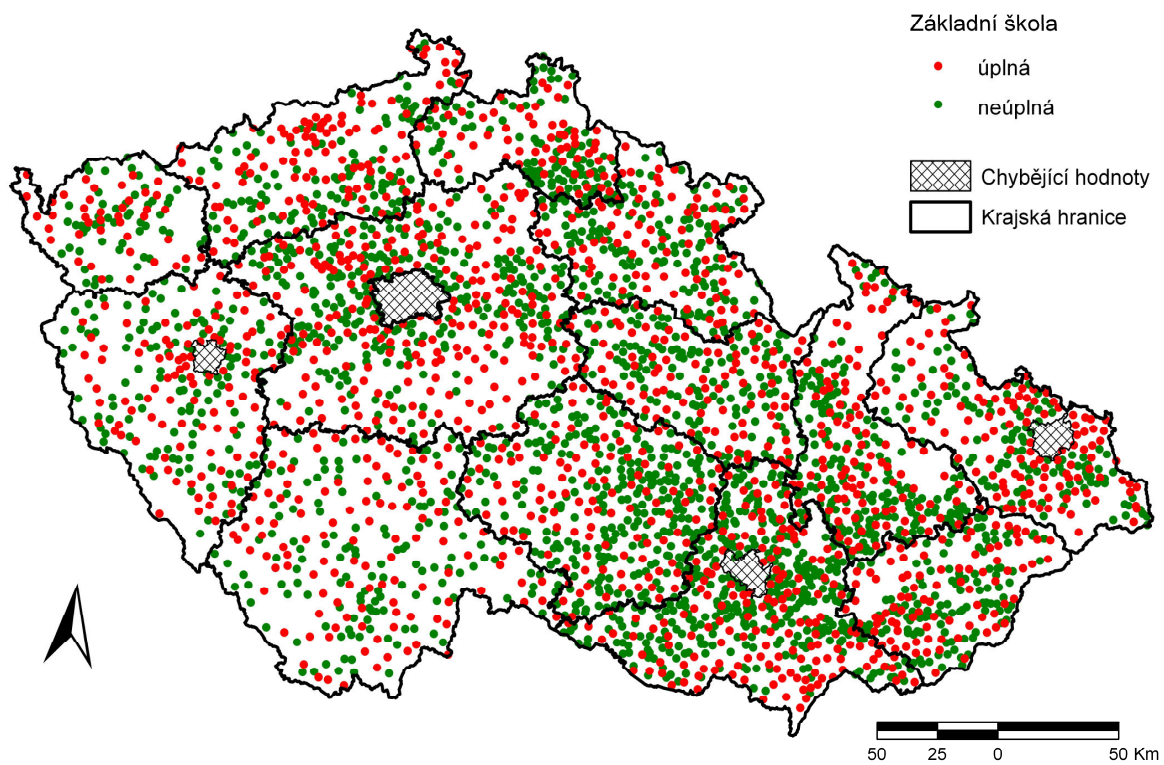
³⁹ Počty základních škol za města Praha, Brno, Ostrava a Plzeň jsme byli schopni s ještě dostačující přesností vyšetřit pouze za počáteční a koncový sledovaný rok (viz kapitola 3.2.3). Tentokrát jsme namísto hranice krajů zanesli do obrázků hranice okresů ustanovených v roce 1960, které až do roku 2002 plnily funkci jednotky státní správy (blíže Burda 2003; srovnej Janák, Hledíková, Dobeš 2005).

Obr. 6: Přítomnost základní školy v obci ve vztahu ke krajské hranici, 1961–2004
(vybrané roky)

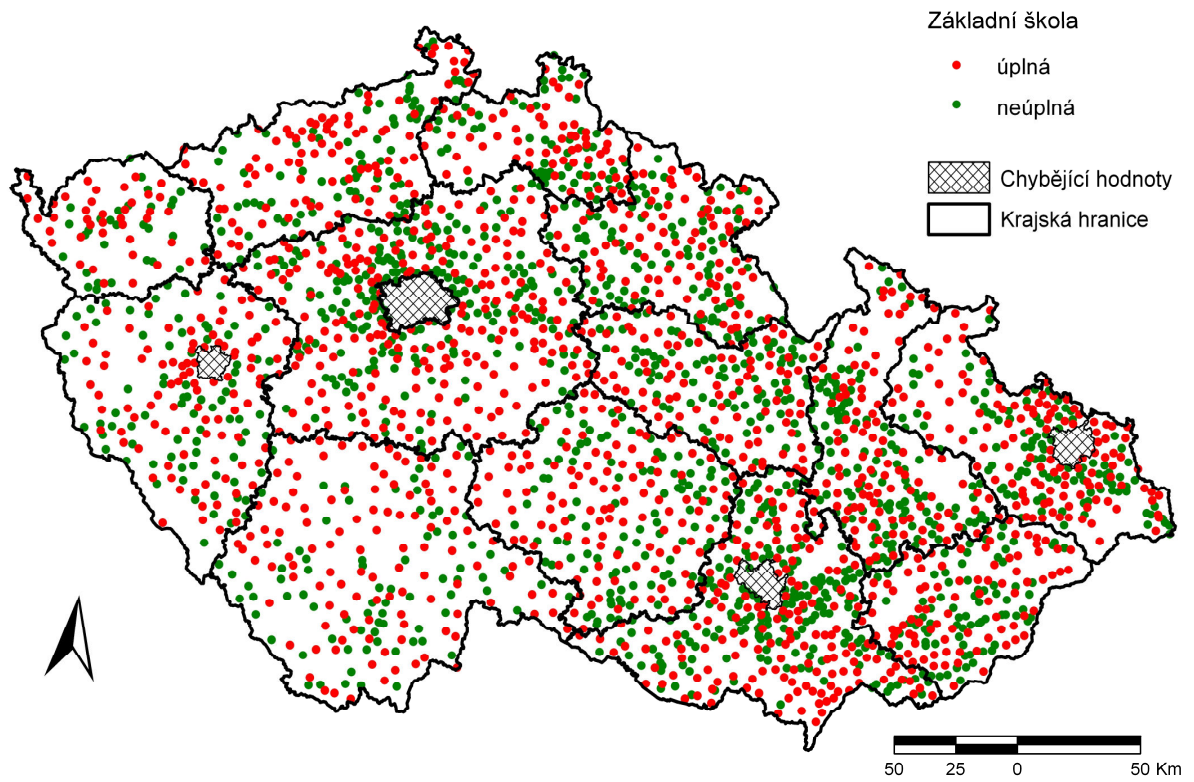
a. 1961



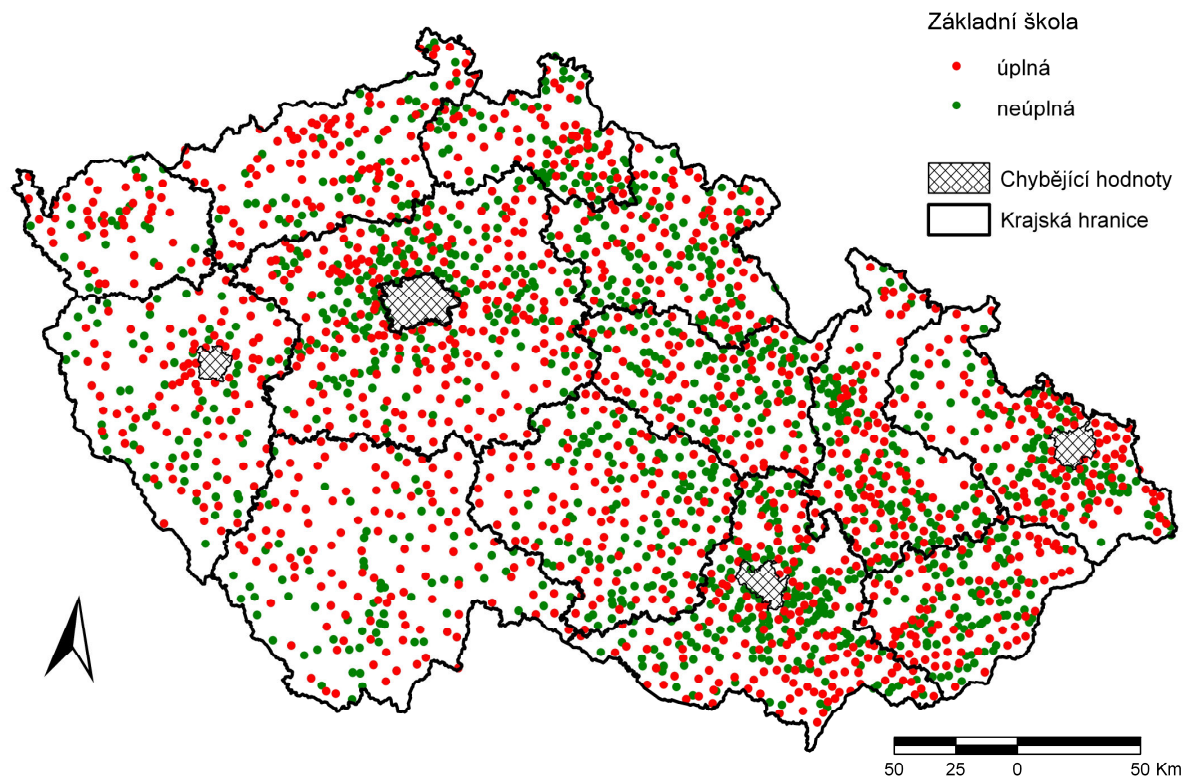
b. 1976



c. 1990



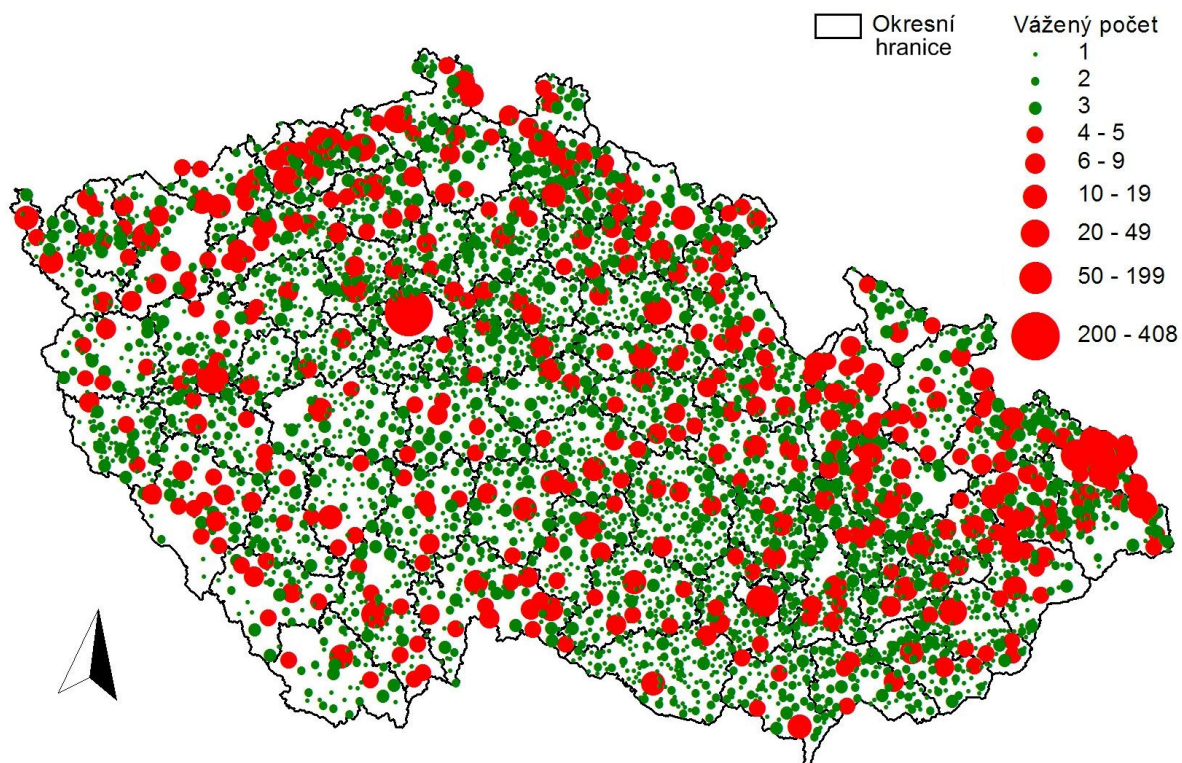
d. 2004



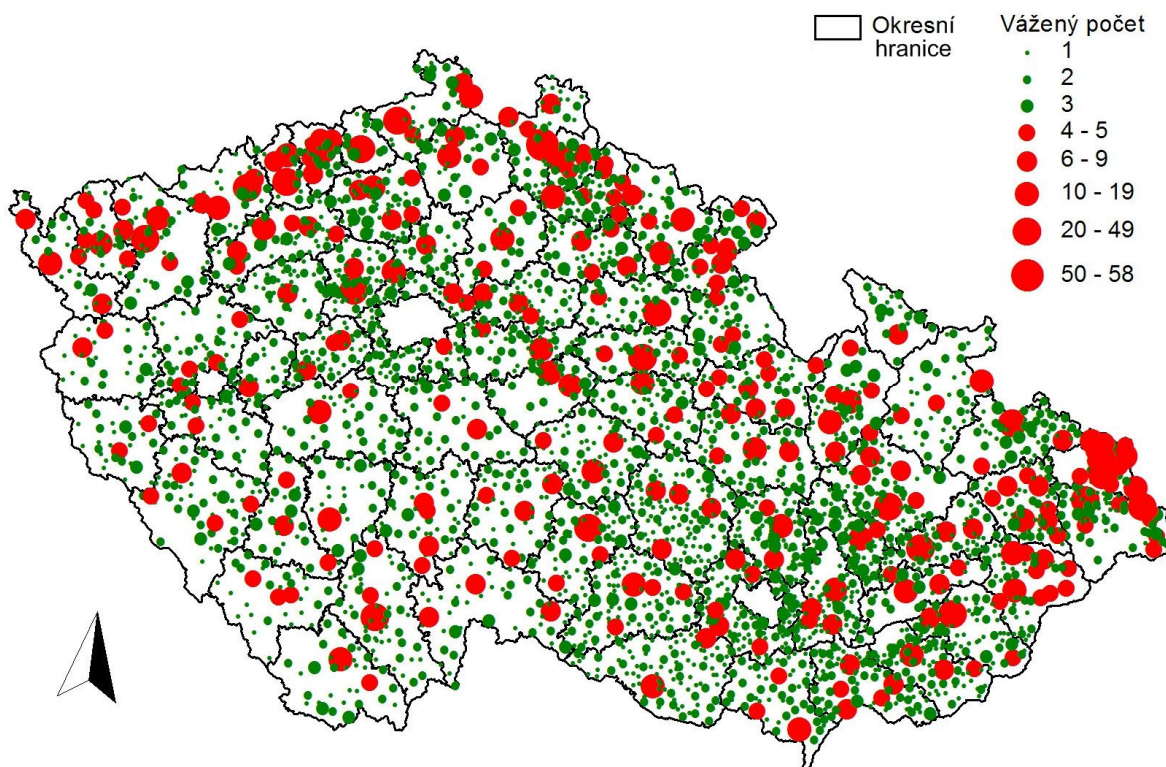
Zdroj: Kučerová, Kučera (2009a)

Obr. 7: Vážený počet základních škol v obcích Česka ve vztahu k okresní hranici, 1961–2004 (vybrané roky)

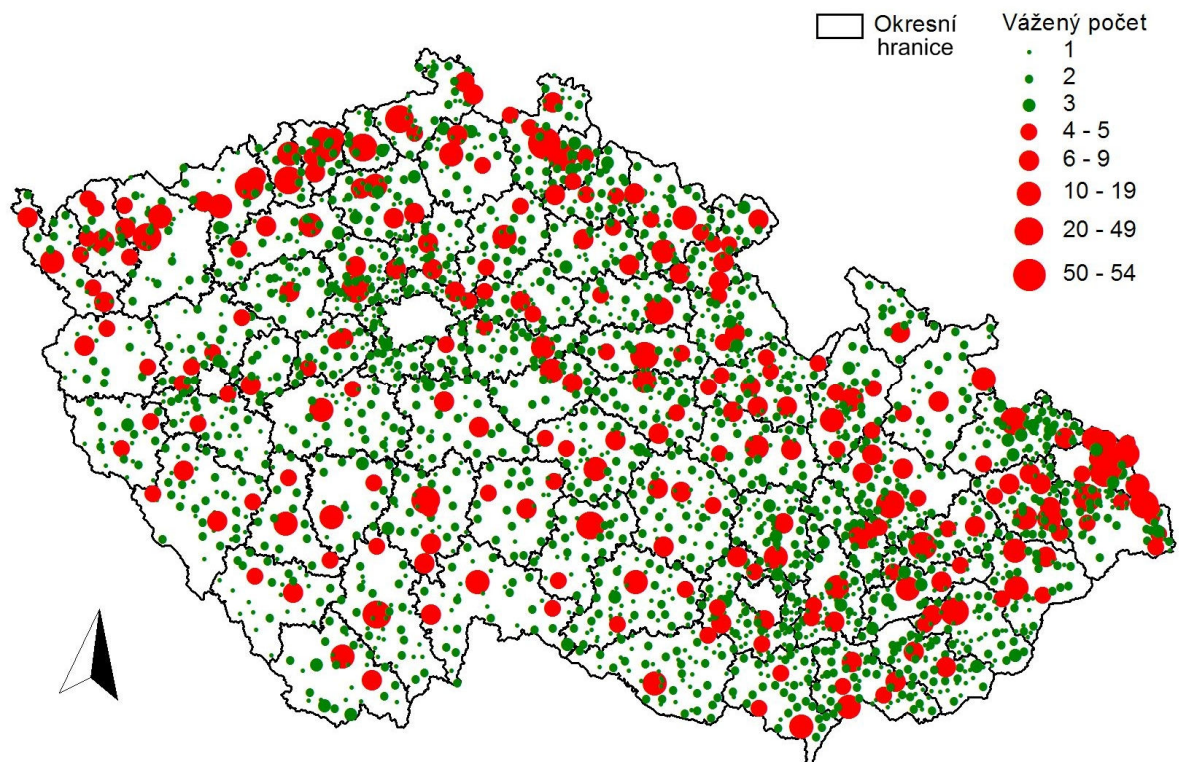
a. 1961



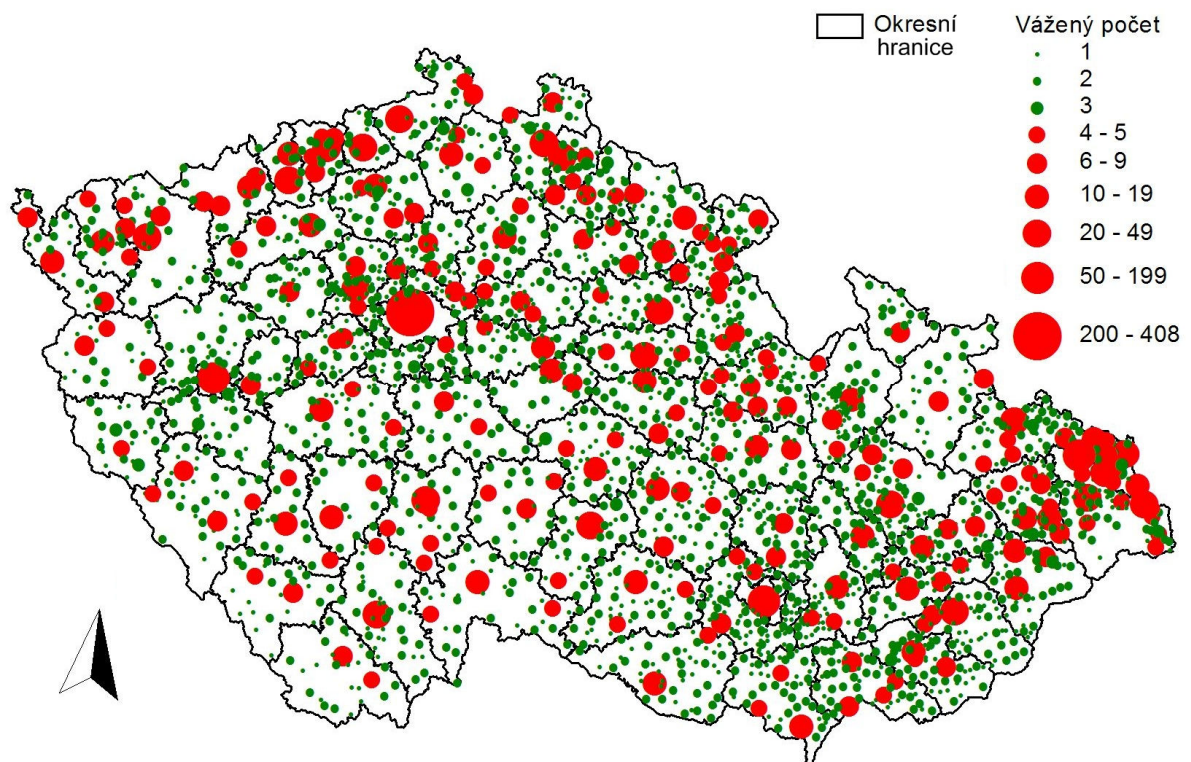
b. 1976



c. 1990



d. 2004



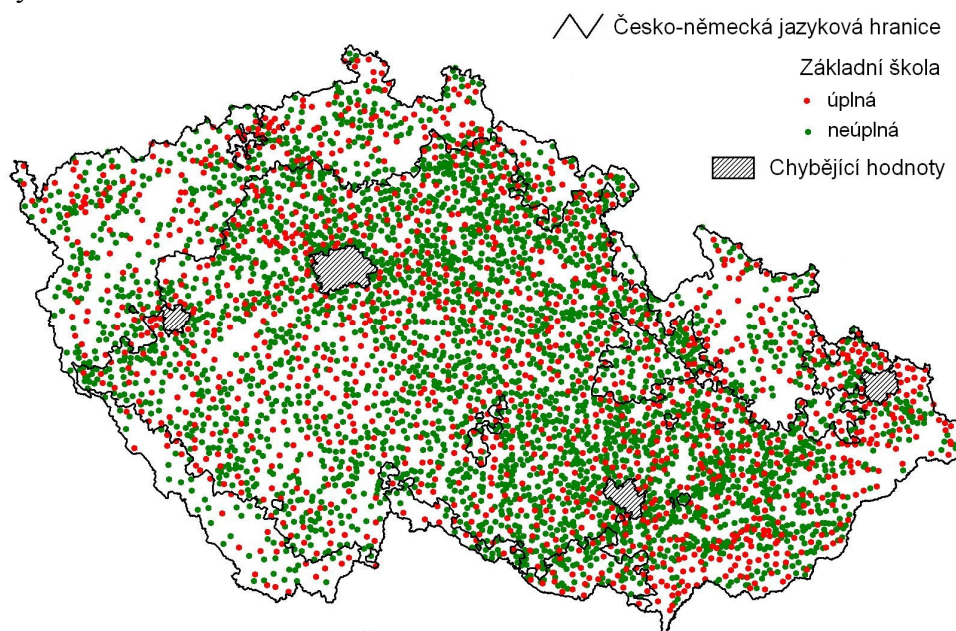
Pozn.: K roku 1976 a 1990 ze sledování vyloučena města Praha, Brno, Ostrava a Plzeň

Zdroj: Kučerová (2008b)

této hierarchicky vyšší služby dále napovídá na hlubší změnu v geografické organizaci společnosti v daném území.

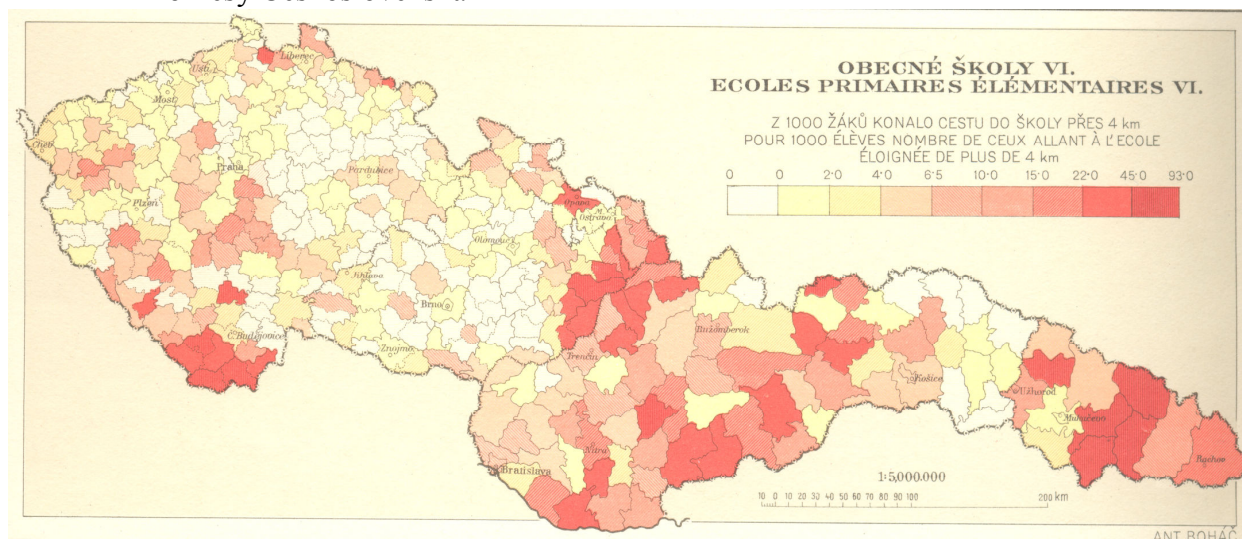
Ze všech kartografických podkladů (obr. 6 a 7) můžeme charakterizovat vývoj sítě elementárních škol v Česku v 2. polovině 20. století následovně: (1) Síť základních škol k roku 1961 (obr. 6a, 7a) je poměrně hustá s převládajícím počtem obcí se školami s menším počtem ročníků. Zjednodušeně bychom mohli říci, že téměř každá obec v té době měla svoji vlastní školu, byť jen s méně než 5 ročníky. Zajímavé by bylo zjištění, k jak výrazné redukci škol došlo již v předchozím období (tj. v 50. letech 20. století) proti síti těchto zařízení v meziválečném období, zvláště pak v oblastech postižených odsunem německého obyvatelstva se zánikem mnoha desítek sídel (Kučera 2007b). Neboť i z obr. 6a je na první pohled patrná nižší hustota bodů v dosidlovaném pohraničí, kterou jsme navíc zdůraznili na obr. 8 zanesením česko-německé jazykové hranice z roku 1930 (metodika její konstrukce viz např. Kučera 2007b; Kuldová 2005b, 2007b). Dichotomii vnitrozemí – dosidlované pohraničí z hlediska prostorového vzorce sítě základních škol mohou kromě výrazných poválečných úbytků počtu obyvatel podmiňovat i jiné faktory, např. specifický charakter osídlení v horských oblastech – roztroušené osídlení, větší sídelní koncentrace pouze v údolích a nižších polohách, nízká hustota zalidnění. Jak již bylo řečeno výše, nebyl ale nalezen vhodný pramen, který by umožnil rekonstrukci sítě základních škol na měřítkové úrovni obvodů obcí před rokem 1960. Jelikož Trnková (2006, s. 143) uvádí: „Až do poloviny 60. let bylo dlouhodobě odkládáno rušení škol s udělenými výjimkami, a to i z důvodu nedostatečné dopravní infrastruktury na venkově, která neumožňovala zajistit dopravní spojení do větších škol“, pokusili jsme se alespoň převzít z Atlasu republiky Československé znázornění délky denní dojížděky do školy. Obr. 9 ukazuje, že vysoký podíl žáků v horských oblastech severovýchodních Čech (Jizerské hory, Krkonoše), Šumavy, Slavkovského lesa, ale i ve vnitrozemí (např. pomezí dnešního Středočeského a Jihočeského kraje) vykonával do školy cestu delší než 4 km. Z toho by se dalo usuzovat, že síť elementárních (obecných) škol byla v těchto regionech skutečně řidší i v meziválečném období. Uvážíme-li nad to, že v té době se v souhrnu na celém území Česka nacházelo o několik tisíc škol více (viz kapitola 3.2.2.), představuje cesta nad 4 km skutečně značnou vzdálenost a napovídá na velmi řídkou síť škol v příslušném regionu.

Obr. 8: Přítomnost základní školy v obci v roce 1961 ve vztahu k česko-německé jazykové hranici z roku 1930



Zdroj: autorka podle *Statistický lexikon obcí ČSSR 1965*

Obr. 9: Podíl žáků v promilích, kteří konali cestu do školy přes 4 km, 1930, soudní okresy Československa



Zdroj: *Atlas republiky Československé (1935), mapový list 52 (autor A. Boháč)*

(2) Stav sítě základních škol k roku 1976 (obr. 6b, 7b) ukazuje první důsledky uplatňování principů centrálně řízené koncepce osídlení a umístování investic v rámci tzv. střediskové soustavy osídlení, tedy uzavírání škol v nestřediskových sídlech a růst kapacit, případně i výstavba nových škol v sídlech populačně větších. Nezanedbatelný vliv měla na stav školské sítě k roku 1976 také školská reforma 60. a 70. let 20. století, která z důvodu nové koncepce pojetí výuky doporučovala rušení neúplných základních škol, zvláště těch fungujících jako malotřídní (Trnková 2006). Ačkoli důsledkem obou

politik zanikly převážně školy neúplné, jejich absolutní úbytek je velmi vysoký a tato náhlá územní koncentrace řízená shora měla pravděpodobně významné lokální dopady na fungování místních komunit. Přihlédneme-li k průběhu vývoje celkového počtu elementárních škol v Česku tak, jak jej zachycuje graf 4, musíme konstatovat, že referenční rok 1976 není pro ilustraci dynamiky vývoje školské sítě zcela výstižný, jelikož se nachází právě v prostředku období nejvýraznějších změn. Do odlišných kategorií tak staví školy uzavřené na počátku a na konci 70. let 20. století, ačkoli důvody jejich uzavření byly identické. Když vyjádříme změnu počtu škol⁴⁰ podle námi sledovaných časových průřezů v relativních číslech (viz tab. 4), ukazuje se jako nejvyšší dynamika zániku škol již v 1. sledovaném období (1961–1976), protože v sobě zahrnuje jak výrazné úbytky škol během 60. let 20. století, tak první část nejdynamičtější fáze změn let 70. Vhodnější by ale bylo odlišit od sebe základní školy uzavřené již v 60. letech proti těm uzavřeným v 70. letech a sledovat jejich prostorové rozmístění.

Tab. 4: Vývoj celkového počtu elementárních škol, 1961–2004 (vybrané roky), Česko

Rok	Počet škol (abs.)	Index změny	
		meziroční	bázický (báze = rok 1961)
1961	8 018		
1976	5 386	67,2	67,2
1990	3 958	73,5	49,4
2004	3 785	95,6	47,2

Zdroj: výpočet autorky podle statistik školství

(3) K roku 1990 (obr. 6c, 7c) proběhla v síti základních škol sice ještě významná redukce, nicméně vyjádřená v relativních číslech již nebyla tak vysoká jako mezi lety 1961 a 1976. Tento údaj je opět zkreslen skutečností, že do námi sledovaného 2. období změn (1976–1991) započítáváme školy uzavřené v 2. polovině 70. let, zatímco graf 4 ukazuje, že v průběhu let 80. se již síť škol výrazně neproměňovala. Úbytky základních škol jsou pro 2. sledované období více patrné z obr. 7c (nejmarkantněji např. okres Louny), jelikož obr. 6c neukazuje změnu absolutního počtu škol v jednotlivých obcích. Z porovnání dosavadního vývoje školské sítě zřetelně vyplývá trend v čase odlišného (pozdějšího) uzavírání škol v některých částech Česka, ačkoli se může v důsledku volby časového mezníku 1976 jednat pouze o zpoždění několika let. Přesto lze konstatovat, že například východní část Českomoravské vrchoviny, střední Moravu a

⁴⁰ Údaje v tabulce jsme pořídili ze souhrnných statistik školství za Česko, abychom zamezili chybám nasčítávání neúplných dat odspona z obecní úrovně. Indexy změny počítané z jiných základů nicméně vycházely obdobně, takže vývojové trendy lze pozorovat i z neúplných dat ze statistických lexikonů obcí.

Turnovsko/Semilsko postihlo masové rušení základních (zejm. neúplných) škol o téměř deset let později než ostatní regiony.

(4) Obr. 6d a 7c, stav k roku 2004, zachycuje drobné a regionálně spíše ojedinělé prostorové změny v rozmístění malotřídních škol, které mohou mít spojitost s obnovou obecní samosprávy po roce 1989, desintegrací obcí a obnovou provozu místních obslužných zařízení, školu nevyjímaje, i když zpravidla jen s menším počtem ročníků.

Porovnáme-li charakter sítě základních škol na počátku námi sledovaného období v roce 1961 (obr. 6a, 7a) a na jeho konci v roce 2004 (obr. 6d, 7d), je patrné, že došlo k významné územní koncentraci elementárních vzdělávacích zařízení do určitých prostorů v Česku. K jak významnému prohloubení nerovnoměrnosti rozmístění základních škol na území Česka došlo mezi roky 1961 a 2004 si můžeme představit z hodnoty tzv. *míry heterogenity*. Tento ukazatel (blíže viz např. Hampl, Gardavský, Kühnl 1987) udává podíl území (zde Česka), na němž je soustředěna, resp. rozptýlena méně koncentrovaná polovina sledovaného jevu. Míra heterogenity rozmístění základních škol v roce 1961 činila 70,4 %, zatímco k roku 2004 to bylo 78,2 %. Znamená to, že druhou, více koncentrovanou polovinu z počtu všech základních škol najdeme dnes na pouhých 21,8 % výměry státu (proti dřívějším 29,6 %). To představuje v případě základní vybavenosti obce poměrně značný rozdíl. Koncentraci elementárního vzdělávání na nižších řádovostních úrovních lze vhodně dokumentovat příkladem okresů Louny, Tábor nebo Žďár nad Sázavou, kde konstantní pokles počtu neúplných základních škol zároveň doprovázel výrazný růst jejich počtu v okresním městě (viz obr. 7).

K nejnovějšímu sledovanému časovému průřezu 2004 je patrná vyšší koncentrace základních škol (především úplných devítiletých) v městských obcích a hustě zalidněných oblastech, zejména v širším zázemí Prahy, severním Česku a v nížinách Moravy. Proti tomu najdeme prostory s nižší intenzitou výskytu základních škol jako například hornaté pohraniční oblasti, postižené navíc odsunem německy mluvícího obyvatelstva po 2. světové válce, nebo tzv. vnitřní periferie – řídké zalidněná, hospodářsky slabá venkovská území uvnitř státu (k pojmu např. Marada 2001; Musil 1988; Musil, Müller 2008; Novotná ed. 2005).

Nutno zdůraznit, že samotný prostorový vzorec rozmístění úplných devítiletých škol zůstal po celé sledované období prakticky beze změny, což vyplývá z podstaty, že takový typ školy je zpravidla umístěn v populačně větším sídle (tab. 2) (srovnej viz Marsden 1977), v rámci střediskové soustavy preferovaném, atraktivním z hlediska

trvalého bydlení, a proto s dostatečným počtem žáků přímo v sídle či v jeho bezprostředním zázemí. Tímto konstatováním zároveň vyvstává otázka, zda síť základních škol ve venkovských sídlech a sídlech městského typu vykazuje spíše shodné, či zcela odlišné vývojové trendy.

3.2.5. Rozdíly ve vývoji sítě elementárních škol v městských a venkovských obcích

Dříve než se pokusíme vyšetřit odlišnosti a shodné znaky ve vývoji sítě elementárních škol v městských a venkovských obcích, měli bychom si definovat, co těmito pojmy rozumíme. Problematika vymezení venkova, respektive jeho odlišení od města je velmi složitá a pokud bychom se jí chtěli podrobně věnovat, což rozhodně není cílem tohoto textu, museli bychom diskutovat celou řadu publikací, přístupů, kritérií z oblasti geografie, územního plánování, sociologie, historie, etnografie, případně i práva apod. (mezi jinými např. Bašovský, Mládek 1989; Blažek 2004; Halfacree 1993; Hampl, Gardavský, Kühnl 1987; Horská, Maur, Musil 2002; Librová 1996, 1997; Majerová 1998; Maříková 2006; Pacione 1984; Perlín 1997; Sýkora 1993; Wirth 1996), ale též samotných názorů na smysl takového vymezování (viz Kučera, Kuldová 2006). Základním problémem je, že žádná obecně přijímaná a komplexní charakteristika prostoru nazývaného „venkov“ neexistuje, což vychází z podstaty, že venkov netvoří homogenní územní celek (Blažek 2004; Perlín 1998), stejný ve všech částech Česka, natož celého světa. Záleží proto za jakým účelem městský nebo venkovský prostor vymezujeme. Jednotlivé obce a jejich správní obvody lze v tomto ohledu uspořádat podle kritéria administrativně-správního (Zákon o obcích č. 128/2000 Sb.), sídelního (nejčastěji populační velikost), historického (sídla, která v minulosti ne/získala městská práva), hospodářského a funkčního (větší zastoupení zemědělské činnosti ve venkovských sídlech a naopak progresivních služeb ve městech), urbanistického a architektonického, sociálního (jiná povaha sociálních kontaktů) psychologického (vnímání sídla tamějšími obyvateli) aj. Přitom většinu charakteristik je nutné posuzovat s ohledem na kulturní specifika sledovaného prostoru (např. město a venkov ve střední Evropě se bude kvalitativně odlišovat od obdobně nazývaných entit v Austrálii nebo jihovýchodní Asii).

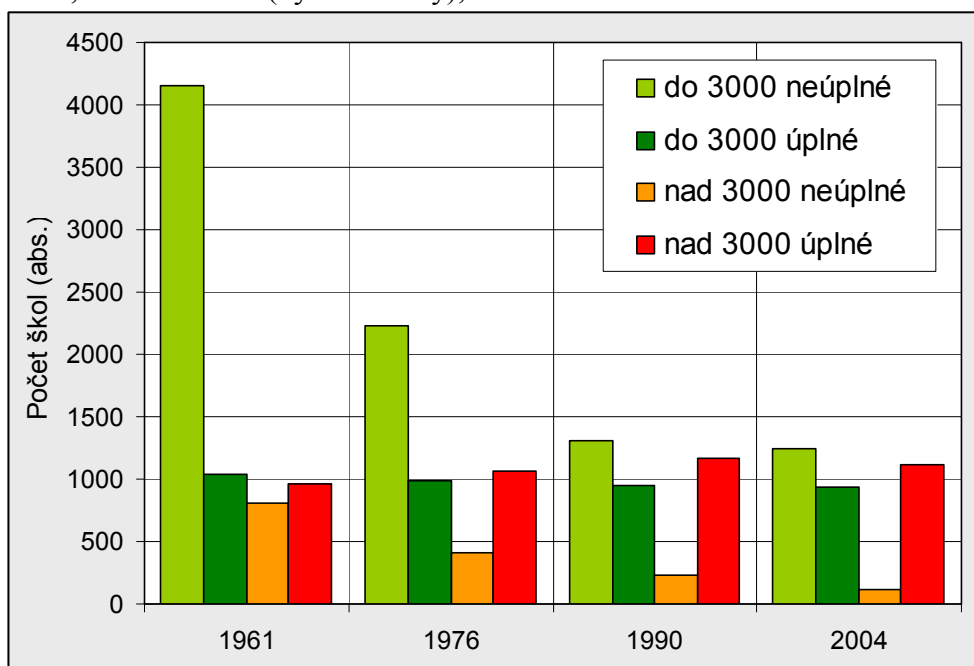
Pro potřeby této dizertační práce, kdy budeme analyzovat a interpretovat podoby vývoje sítě elementárních škol v městských a venkovských obcích nám tak postačí zcela zjednodušené, normativní kritérium na základě něhož rozdělíme soubor sledovaných územních jednotek (obcí) do kategorií venkovské a městské. Proto jsme se rozhodli

zohlednit zákonnou definici venkovské obce, kdy se podle Zákona o obcích č. 128/2000 Sb. nemohou stát městy obce, které nemají více než 3 000 obyvatel. Územní obvody obcí s populační velikostí menší než 3 000 obyvatel budeme tedy považovat za venkov a ty s populační velikostí 3 000 a větší za obce městské. K volbě kritéria populační velikosti obce do 3 000 obyvatel jsme přistoupili také proto, že v takových obcích zpravidla funguje dvě a více základních devítiletých škol (Kučerová 2008a), což je fenomén typický spíše pro města (Kučerová, Kučera 2009a; Kvalsund 2004b; Marsden 1977; Průcha, Walterová, Mareš 2003), pokud se nejedná o sloučení více velkých částí obce do jedné administrativní jednotky. Zdůrazňujeme, že jsme venkovský prostor vymezili na základě územních obvodů obcí, tedy administrativních jednotek, které v sobě zahrnují více sídel (vesnic). Tím se může ve venkovském prostoru vyskytnout v jedné obci i větší množství školských zařízení, ačkoli v každé jednotlivé vesnici se nachází pouze jedna škola.

Základním rozdílem v charakteru sítě elementárních škol ve venkovském prostoru oproti městům je tedy přítomnost většího množství škol, které mají pouze několik ročníků prvního stupně (1.–5. ročník nebo méně). Většina těchto škol jsou navíc tzv. malotřídního typu (viz kapitola 3.1.1.; blíže Trnková 2006). V námi definovaném venkovském prostoru na území Česka jsme k roku 2004 vyšetřili přibližně 8 krát více neúplných základních škol než ve městech a naopak ve městech 1,5 krát více úplných základních devítiletých škol než na venkově (viz graf 5). S ohledem na výše uvedené poznatky jsme dále předpokládali i odlišnosti změn prostorové organizace základního vzdělávání v čase v městských a venkovských obcích.

Tuto skutečnost lze již částečně doložit s pomocí grafu 5 a tabulky 5, kde je při srovnání počtu škol k roku 1961 a 2004 dobře patrný jejich mnohem razantnější úbytek ve venkovském prostoru proti prostoru městskému. Graf 5 ukazuje, že počet neúplných základních škol sice prudce klesal po celé sledované období (zmírnění trendu až mezi roky 1991 a 2004) v městském i venkovském prostoru a dostal se tak na méně než třetinu výchozího stavu. Na venkově ovšem mírně ubýval i počet základních devítiletých škol, zatímco ve městech jejich počet až do roku 1990 rostl. Proto ve městech u vážených hodnot (tj. dvojnásobná váha u úplných škol devítiletých – viz kapitola 3.2.4.) počtů škol zaznamenáváme mezi lety 1976 a 1990 jejich celkový nepatrný nárůst, proti tomu na venkově stálý úbytek. To naznačuje koncentraci vzdělávacích zařízení do populačně a významově větších sídel a uzavírání škol na venkově.

Graf 5: Vývoj počtu úplných a neúplných základních škol podle populační velikosti obcí, 1961 až 2004 (vybrané roky), Česko



Pozn.: obce s populační velikostí do 3 000 obyvatel = venkovské
obce s populační velikostí více než 3 000 obyvatel = městské

Zdroj: Kučerová, Kučera (2009a)

Tab. 5: Procentuální index vážených počtů základních škol podle populační velikosti obcí, 1961 až 2004 (vybrané roky), Česko

Populační velikost obce	1976/1961	1990/1961	2004/1961	2004/1961 včetně měst Brno, Ostrava, Plzeň, Praha
méně než 3 000	67,3	51,5	50,1	–
3 000 a více	93,3	93,4	86,3	89,0

Zdroj: Kučerová, Kučera (2009a)

Jako další doklad tohoto tvrzení uvádíme obr. 10, kde jsme se vynesli rozdíly váženého počtu základních škol mezi lety 1961 a 2004 zvláště v obvodech obcí do 3 000 (obr. 10a) a zvláště nad 3 000 obyvatel (obr. 10b). Srovnáním dvou kartogramů můžeme potvrdit, že počet základních škol se během sledovaného období zvýšil téměř výhradně v populačně větších obcích, respektive v souboru obcí s více než 3 000 obyvatel jsme vyšetřili mnohem vyšší zastoupení obcí, které měly v roce 2004 větší počet škol než v roce 1961. Pokud oba kartogramy spojíme v jeden (obr. 11a) a pro názornější demonstraci jevu do mapy vložíme také hranice okresů, zjistíme, že téměř v každém okrese se nachází minimálně jedno město, jehož počet základních škol v roce 2004 byl větší než v roce 1961. Jsou to zpravidla okresní, případně obecně větší města, která během sledovaného období získávala nové základní školy, resp. v sídlech okresů nebyly

školy obvykle rušeny. Samozřejmě oproti tomu venkovský prostor, zejména zmiňované pohraniční oblasti Česka a vnitřní periferie, vykazují značné úbytky škol. V porovnání s předchozími obrázky (např. obr. 6) je patrné, že se jedná především o školy s nižším počtem ročníků.

Kartogramy rozdílů vážených počtů základních škol v jednotlivých obcích Česka jsme zkonstruovali zvláště i pro každé patnáctileté období 2. poloviny 20. století (viz obr. 10b–d). Na základě nich a grafu 5 můžeme charakterizovat námi sledovaná tři období z hlediska dominantních procesů probíhajících v prostorové organizaci sítě elementárních škol s důrazem na odlišný vývoj ve venkovských a městských obcích následovně:

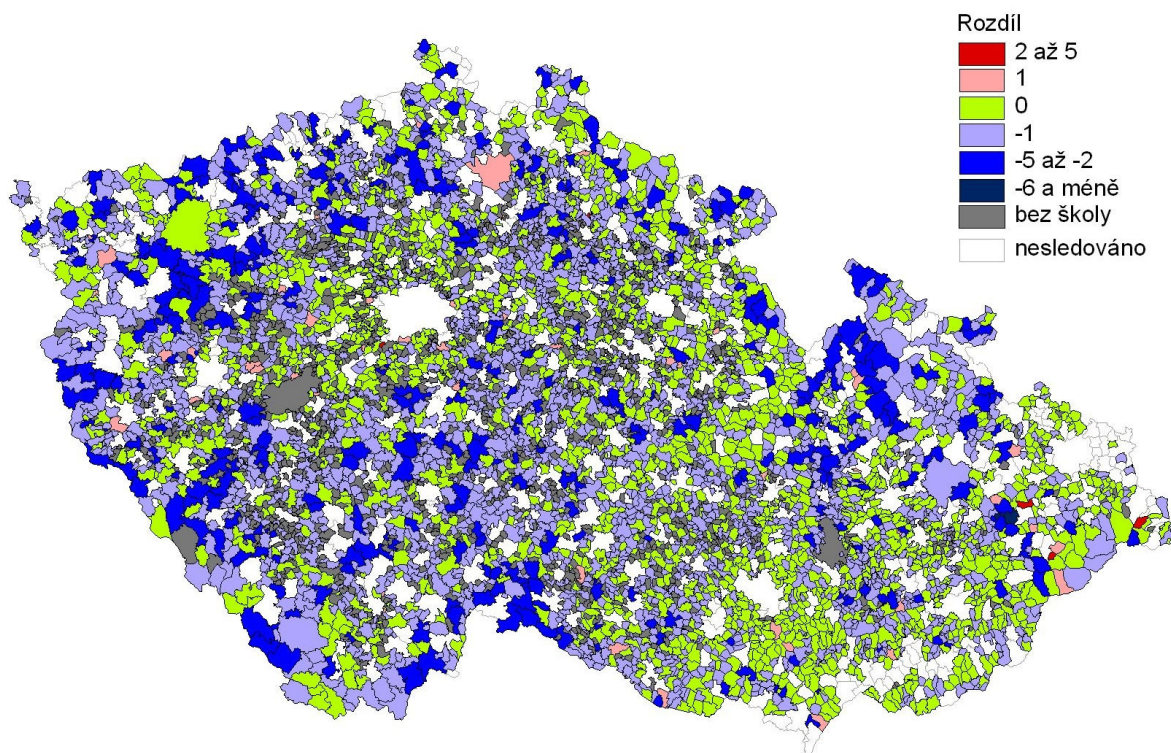
(1) 1961–1976 *fáze zániku škol na venkově*. Hlavním rysem tohoto období je rozsáhlé uzavírání zejména neúplných základních škol na venkově, které zasáhlo plošně celé území Česka, ačkoli v periferních a odlehlých oblastech se projevilo výrazněji. V první polovině tohoto období jsou uzavírány především dlouhodobě „problémové“ školy buďto ve smyslu nenaplněnosti kapacit v obcích s nízkými počty dětí ve věku povinné školní docházky nebo nevyhovujícího stavebně-technického stavu budov (Trnková 2006). Celkový počet neúplných základních škol tak v daném období poklesl přibližně na polovinu výchozího stavu. Souběžně s rušením malých venkovských škol docházelo ke zvyšování počtu devítiletých škol v obcích s více než 3 000 obyvateli.

(2) 1976–1990 *fáze růstu edukační funkce okresních měst*. Ačkoli se školská zařízení koncentrovala do populačně větších obcí již v předchozím období, zdá se, že pro změny v prostorové organizaci sítě škol v období 1976–1990 je tento proces určující. Kromě toho dochází i k rozšiřování kapacit stávajících škol ve městech, jejich modernizaci či výstavbě nových budov (poznatky autorky z modelových území; Trnková 2006). Úloha okresních měst je v tomto období posilována i v rámci centrálně řízené koncepce osídlení a snahy o nivelizaci prostoru (Čermák 1996). Úbytky malých škol na venkově jsou již výrazněji regionálně diferencované, probíhají s určitým fázovým zpožděním na Karlovarsku a Lounsku (výjimkou je likvidace škol v oblasti těžby hnědého uhlí v Podkrušnohoří), na Semilsku, Vsetínsku a východní části Českomoravské vrchoviny. Proti výchozímu stavu (rok 1976) se počty neúplných základních škol opět snižují o polovinu.

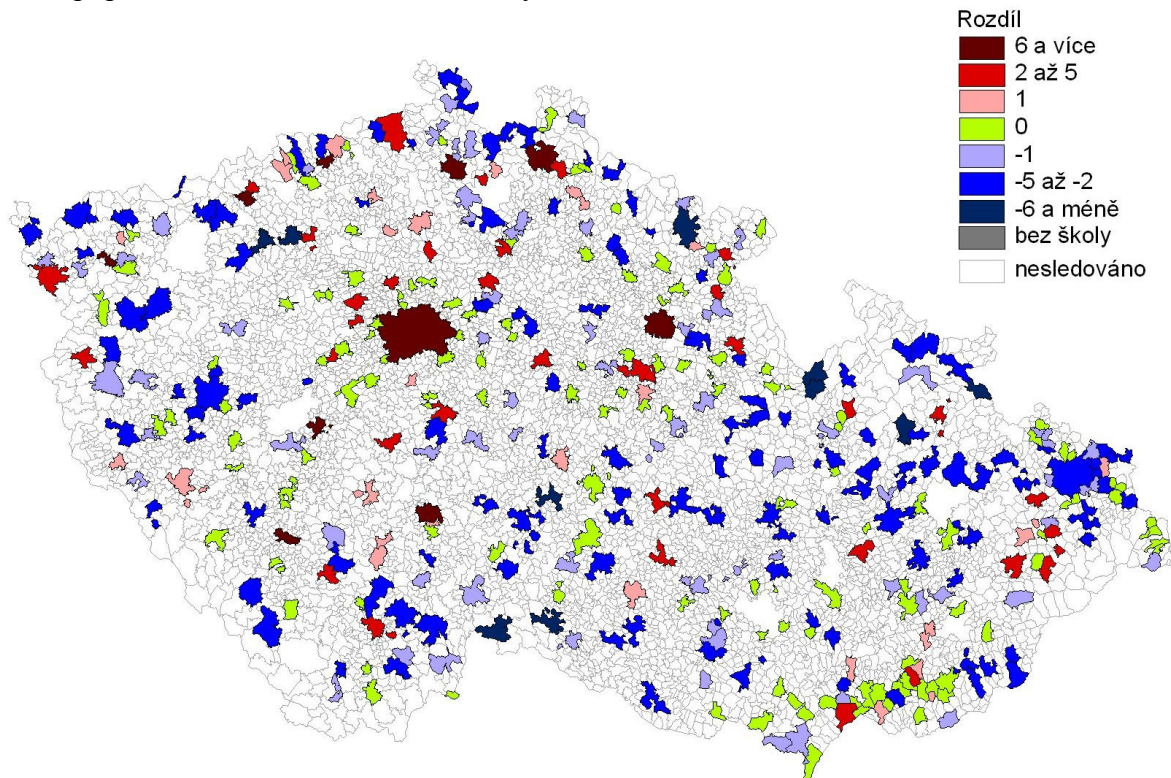
(3) 1990–2004 *fáze stagnace*. Z hlediska dynamiky vývoje prostorové organizace sítě základních škol nastává v tomto období stagnace až mírné úbytky počtu škol. Dochází k uzavírání některých devítiletých škol ve větších městech, kdy

Obr. 10: Rozdíly vážených počtů základních škol mezi lety 1961 a 2004, obce Česka

a. s populační velikostí méně než 3 000 obyvatel



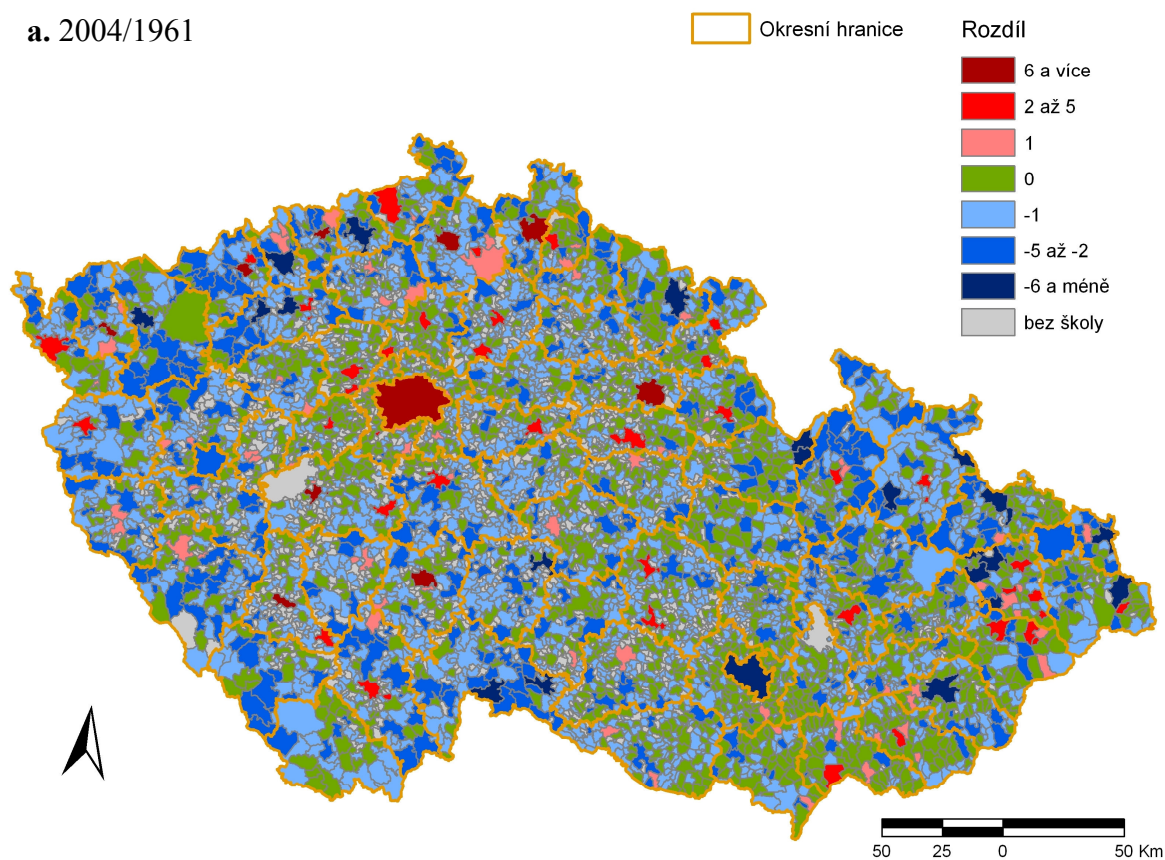
b. s populační velikostí 3 000 a více obyvatel



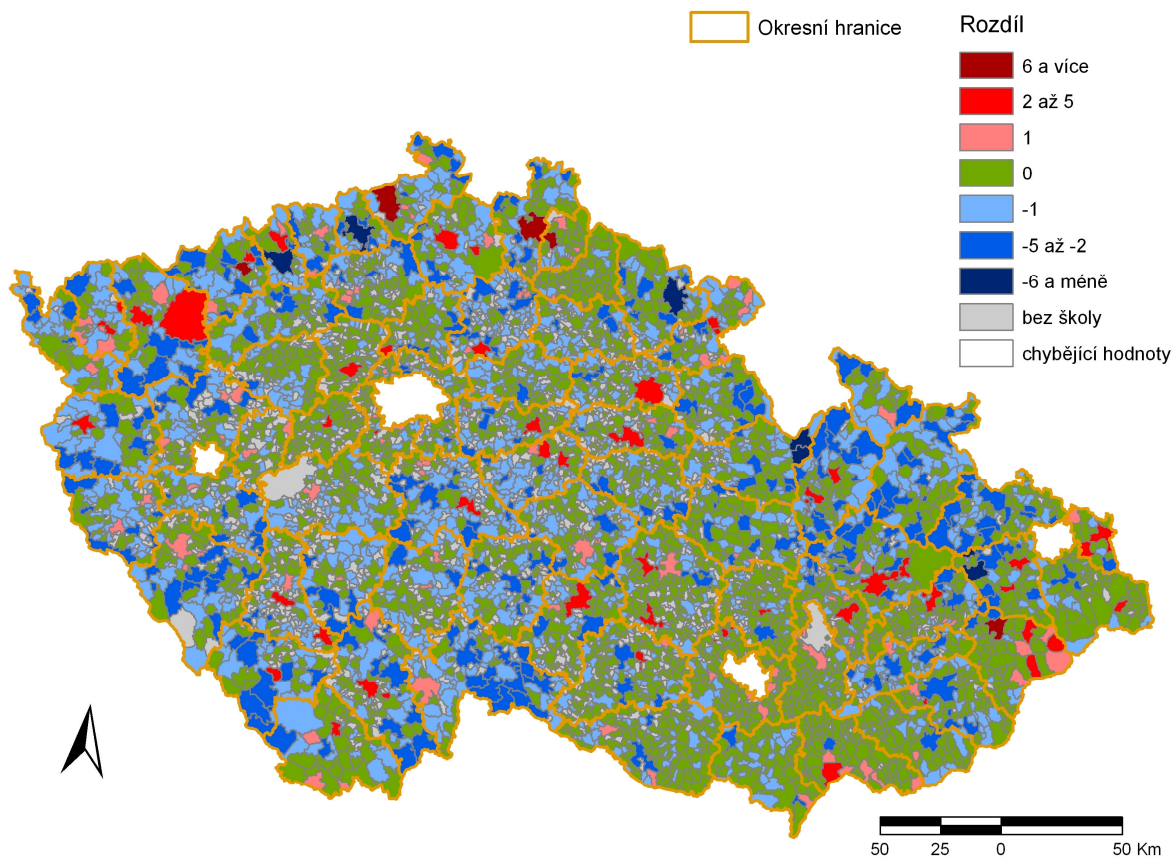
Zdroj: výpočet autorky podle *Statistický lexikon obcí ČSSR 1965* a www.czso.cz/lexikon/mos

Obr. 11: Rozdíly vážených počtů základních škol mezi vybranými roky, obce Česka

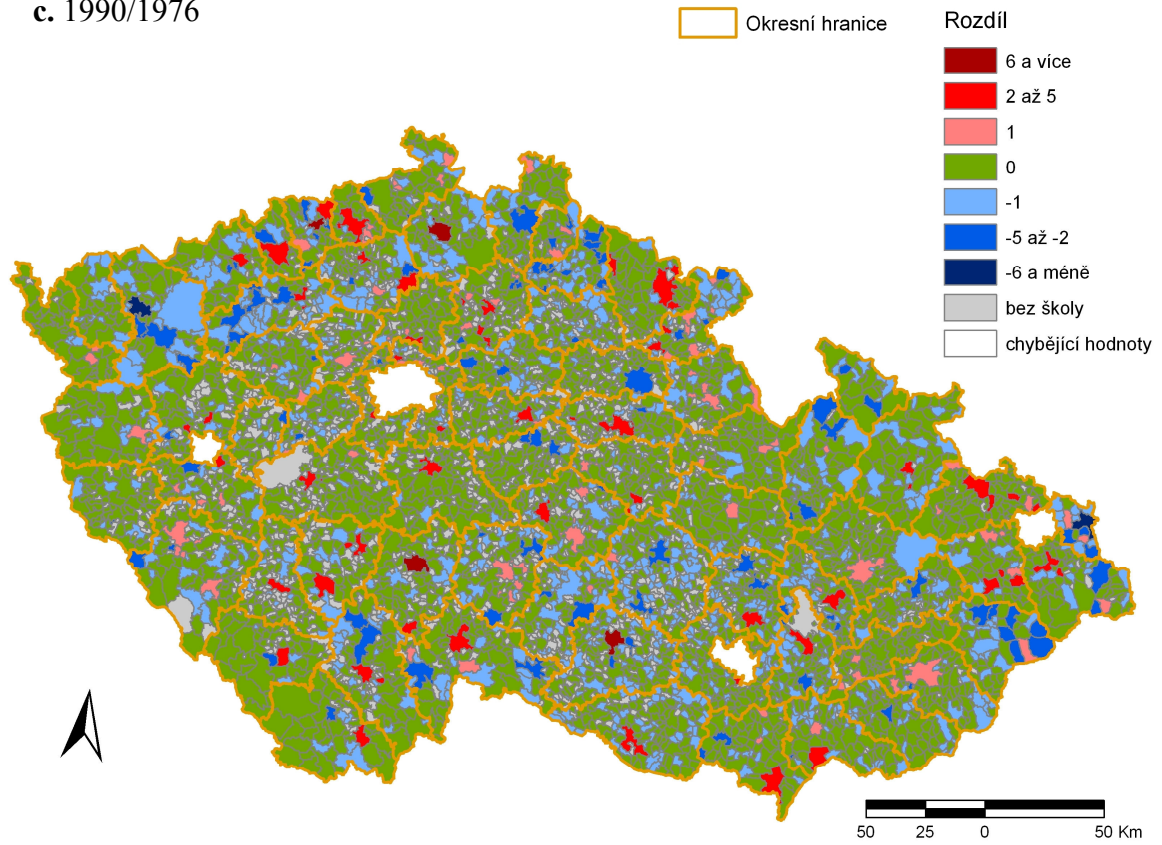
a. 2004/1961



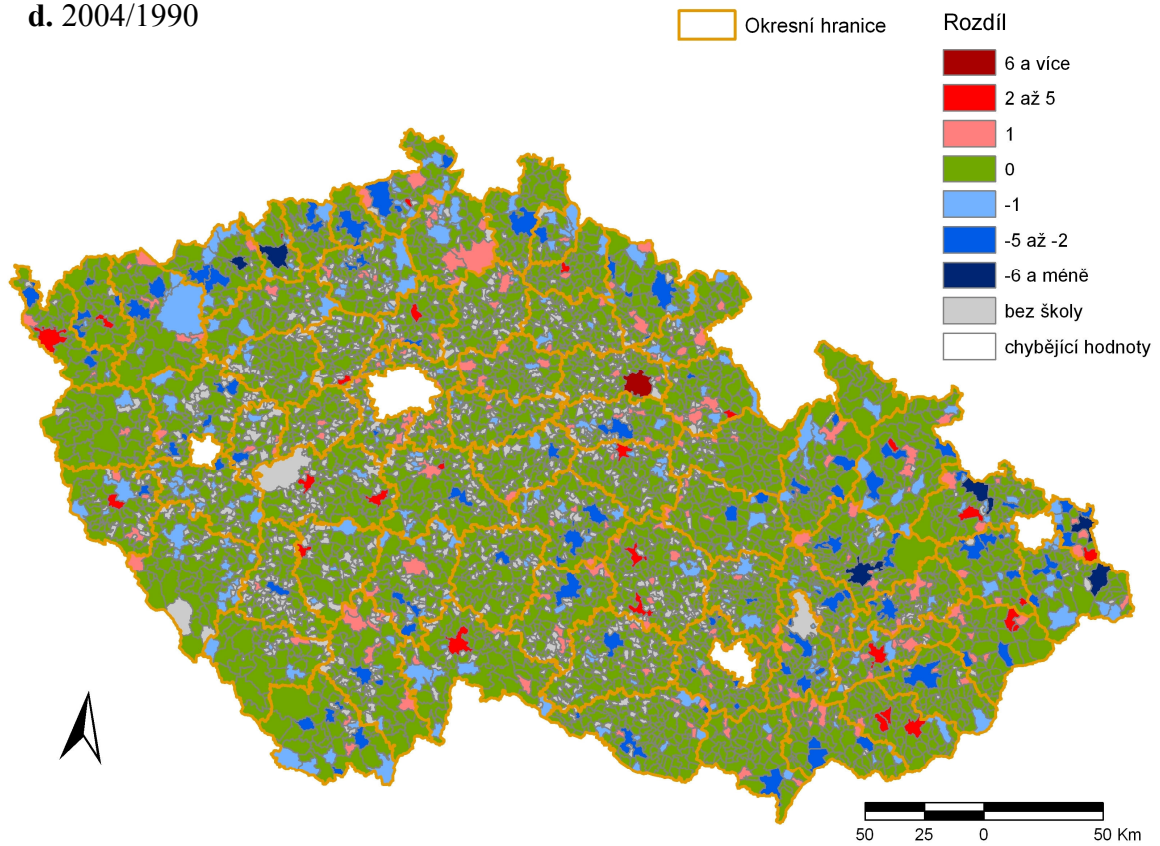
b. 1976/1961



c. 1990/1976



d. 2004/1990



Zdroj: Kučerová, Kučera (2009a) a výpočet autorky podle statistik školství

s proměnou demografického chování obyvatel Česka po pádu komunistického režimu (Burcin, Kučera 1996) ubyl počet dětí a snížila se naplněnost škol. Ve venkovském prostoru lze pozorovat na jedné straně pokračující uzavírání neúplných základních škol, podmíněné jako v předchozím období populačním stárnutím a vylidňováním českého venkova v periferních oblastech, stejně jako opětovné zřizování škol v obcích, které shledávaly uzavření místní školy za totalitního režimu bezdůvodným (poznatky autorky z modelových území; Trnková 2009).

Závěrem tedy můžeme potvrdit odlišnosti ve vývoji sítě elementárních škol v souboru venkovských a městských obcí, které koresponduje s hlavními změnami celkové organizace české společnosti v 2. polovině 20. století. Rozdílnost vývoje v těchto prostorech do určité míry způsobují i odlišné příčiny výstavby či uzavření základní školy ve městě proti venkovu, silněji se do nich promítají takové faktory jako změna převažující funkce dané části města apod. Nutno dodat, že specifický a nezanedbatelný vliv na vývoj počtu a rozmístění škol měly i zákonné změny, vyhlášky týkající se organizace vzdělávání, limitů počtu žáků ve třídě, limitů pro otevření 1. ročníku apod. S ohledem na cíle a zaměření předkládané dizertační práce a na její omezený rozsah jsme se těmito ryze pedagogicko-právními otázkami podrobněji nevěnovali a dále se ani věnovat nebudeme (některé základní aspekty viz Vališová, Kasíková a kol. 2007).

Dále se nám výše provedenými analýzami podařilo doložit rozdíly v dynamice změn sítě základních škol jako celku a potvrdit jejich nejvyšší intenzitu na počátku naší sledovaného období, kdy docházelo k masivnímu rušení neúplných základních škol a zároveň s tím ke zvyšování počtu devítiletých škol v populačně větších obcích (sídlech). Největší poklesy počtu základních škol pak pozorujeme v 1. polovině 60. a během 70. let 20. století. Lze konstatovat, že hlavní změny prostorové organizace elementárního školství se odehrály do konce 70. let 20. století a od té doby se základní charakter školské sítě proti současnému stavu již výrazně neproměnil. Počet úplných devítiletých škol ve městech a počet malých venkovských škol se přibližně vyrovnal, přičemž v souhrnu dnes počet úplných základních škol dvojnásobně převyšuje počet škol neúplných, což je v přímém protikladu k počátku sledovaného období (1961). Během 2. poloviny 20. století se tak zformovala prostorová asymetrie v rozmístění základních škol, kdy se vzdělávací funkce mnohem více koncentrovala do populačně větších středisek, ačkoli z povahy vzdělávání jako služby a základní občanské

vybavenosti musí být funkce zastoupena i ve venkovských oblastech v podobě regionálně diferencované sítě neúplných škol.

S těmito závěry se před námi otevírá nová široká problematika dostupnosti základních škol, marginalizace některých obcí a regionů a polarizace prostoru Česka z hlediska přístupu k základnímu vzdělávání. Na základě jejího zhodnocení můžeme lépe formulovat výzkumné otázky pro šetření dopadů socioprostorových změn elementárního vzdělávání na lokální prostředí v modelových územích.

3.3. VYMEZENÍ PROBLÉMOVÝCH ÚZEMÍ NA ZÁKLADĚ PROSTOROVÉHO VÝVOJE SÍTĚ ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL

Protože základní vzdělání je v Česku povinné a školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí zásadu rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, domníváme se, že by mělo být všem žákům umožněno se takového vzdělávání zúčastňovat. Přičemž zmiňovaná zásada rovnosti přístupu ke vzdělání má nejen společenský, ale také prostorový, geografický aspekt (Hampl 1998; Musil, Müller 2008). Výše zjištěné prohloubení polarizace prostoru z hlediska rozmístění elementárních vzdělávacích zařízení proto znamená umocnění dichotomie jádro–periferie a znevýhodnění obyvatel periferních oblastí v dostupnosti této základní služby.

Touto problematikou se blíže zabývá publikace Kučerové a Kučery (2009c). Autoři v ní konstatují, že většina odborných prací, které se věnují výzkumu problémových oblastí – a to jak periferních, tak např. i strukturálně postižených – zpravidla zmiňuje v souvislosti se vzděláváním pouze otázky nižší kvalifikace tamních obyvatel, čímž hodnotí výsledek vzdělávacího procesu, nikoli úroveň samotného procesu vzdělávání. Tato skutečnost však může mnohdy s ohledem na kulturní aspekty kvality života poněkud zavádějící, zvláště když si uvědomíme spektrum dalších funkcí kromě hlavní vzdělávací, které škola, zejména na venkově, svému zázemí poskytuje (viz kapitola 2.4.3.). Kučerová, Kučera (2009c) se domnívají, že žáci (resp. obyvatelé obecně) z oblastí (jednotlivých obcí, ale širších mikroregionů), kde není základní škola nebo kde byl v průběhu času větší počet škol uzavřen, jsou znevýhodněni vůči těm, kteří mají školu velmi blízko svého bydliště. Nepřítomnost základní školy v obci tak vnímají jako prostorový výraz nerovného přístupu k elementárnímu vzdělávání a proces uzavírání základních škol jako výraz periferizace daných území vůči těm, kde škola zůstává. Tento předpoklad ostatně potvrzuje i studie Musila, 2008 (v dílčí studii k Musil, Müller, 2008), který k charakteristice periferních oblastí v Česku poznamenává

(s. 433): „Také technická infrastruktura je často ve špatném stavu. V mnoha případech jsou zavřené základní školy, kulturní a veřejná vybavenost.“ Takovou charakteristiku periferií poměrně často zmiňují i další autoři, o to více je zarážející, že téměř nikdy dané skutečnosti nezahrnují mezi ukazatele s jejichž pomocí vymezují v prostoru konkrétní periferní území⁴¹ (viz Marada 2001; Novotná ed. 2005 aj.). Tak ostatně ve výsledku nečiní ani Musil, Müller (2008), kteří při výběru ukazatelů pro vymezení periferních oblastí uvádějí pouze (s. 339–340): „Je známo, že jedním ze základních znaků perifernosti jakéhokoliv území je dostupnost služeb (tedy i vzdělávacích – pozn. autorky) a úřadů v nejbližších centrech. V naší studii jsme měřili tento znak perifernosti průměrným počtem minut potřebných k tomu, aby občané navštívili obec s rozšířenou působností (ORP), které nahradily okresní města.“ V této kapitole tedy navážeme na hlavní závěry Kučerové, Kučery (2009c) a pokusíme se identifikovat problémová území ve vybraných územních jednotkách Česka pomocí ukazatelů proměn prostorové organizace základního vzdělávání v námi sledovaném období 1961–2004.

3.3.1. Vymezení problémových oblastí na základě ukazatelů stability školské sítě

Předně musíme definovat měřítkovou úroveň, na níž budeme periferní území sledovat, neboť vymezení periferií (a jader) je relativní vůči celku⁴² (Hampl, Gardavský, Kühnl 1987). Pro naši studii jsme nejprve zvolili úroveň obvodů obcí, stejně jako v předešlých analýzách. V rámci jedné obce mohou být sice dojížděkové vzdálenosti z jednotlivých sídel do centrálního sídla, v němž se škola zpravidla nachází, velké, a tudíž může docházet i k periferizaci jednotlivých částí obce, ale jak jsme už uvedli výše, obec pro nás představuje nejnižší územně-správní i sociokulturní jednotku. Budeme vymezovat problémové oblasti Česka se zvláštním zřetelem na úroveň administrativních jednotek krajů, neboť výsledky studií většiny autorů (Jeřábek, Dokoupil, Havlíček a kol. 2004; Kostić 2004; Marada 2001; Musil, 1988; Musil, Müller 2008; Novotná 2005 ed.) ukazují, že znevýhodněné oblasti nejčastěji leží nejen při státních (makroregionálních), ale také při krajských (mezo-regionálních) hranicích – tzv. vnitřní periferie (rozuměj vnitřní v rámci území státu). Tam dochází ke kumulaci největšího počtu negativních efektů (Myrdal 1957, srovnej Blažek, Uhlíř 2002; Leimgruber 1994) – geometrická periferie (měřená vzdáleností od jádra),

⁴¹ Nejbliže tomuto pojetí jsou Dostál, Markusse (1989), nicméně hlavním cílem jejich studie není vymezit periferní oblasti.

⁴² Například území, které na mikroregionální úrovni plní funkci jádra, se může v rámci mezo- či makroregionu nacházet na periferní pozici, což platí i vice versa.

geomorfologické charakteristiky, struktura osídlení, nízká hospodářská výkonnost, pro současné hospodářství nevýhodná zděděná ekonomická specializace aj. (Musil 1988; Hampl 2000).

Problémovou, resp. periferní oblast pro nás bude představovat souvislé území, jež tvoří minimálně několik desítek obvodů obcí spolu vzájemně sousedících, které vykazují následující charakteristiky: 1) základní škola se v nich během námi sledovaného období (1961–2004) nikdy nenacházela, ať už z toho důvodu, že došlo k jejímu uzavření před počátkem sledovaného období, nebo tato obec nikdy školu neměla; 2) k roku 1961 se v nich nacházela jedna či více základních škol, ale do roku 2004 byly všechny školy v dané obci uzavřeny a k roku 2004 se tak již v obcích žádná škola nenachází.

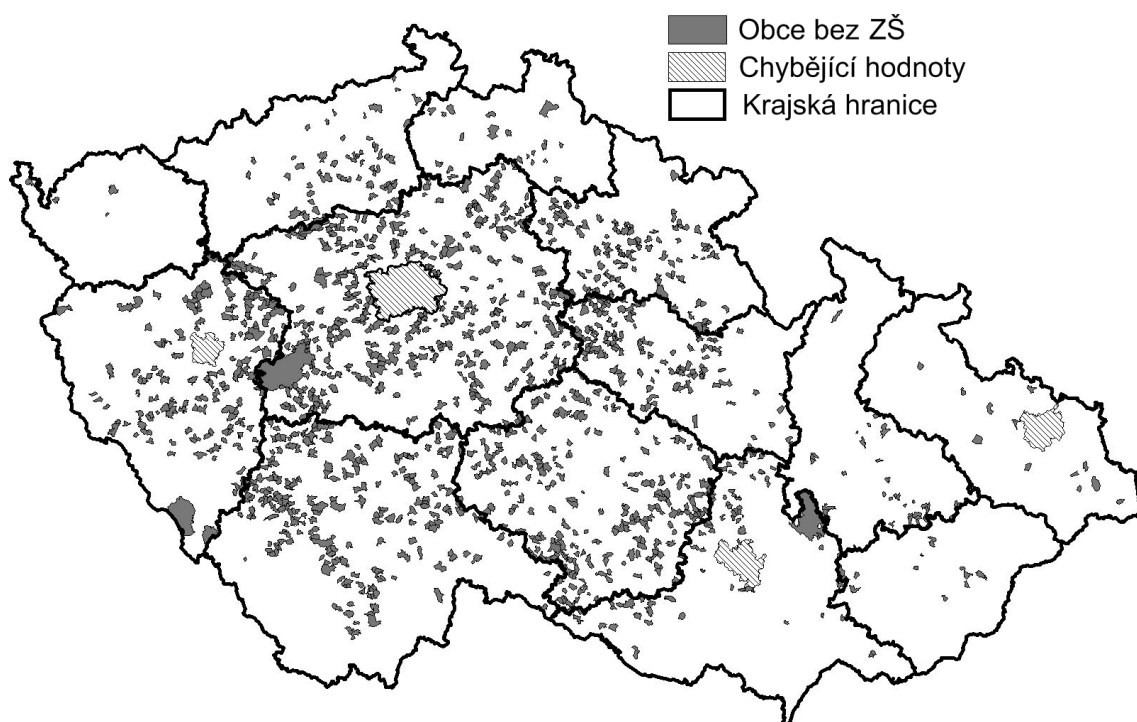
Pokud vyjádříme první zmiňovaný typ obcí kartograficky (viz obr. 12), již z velikosti jejich územního obvodu vidíme, že se pravděpodobně jedná také o obce populačně velmi malé⁴³, charakteristické pro Čechy, zvláště pro vrchovinné oblasti. Na Moravě a ve Slezsku se tento typ obcí téměř nevyskytuje, což je mimo jiné podmíněno charakterem sídelní sítě (Hampl, Müller 1998). Spíše než o periferních územích je tak v případě shluků obcí, které neměly mezi roky 1961 a 2004 školu, vhodnější hovořit o oblastech s rozdrobenou sídelní sítí, o velmi malých obcích, které samozřejmě mohou být samy o sobě „problémové“ (viz Perlín 1996, 1999). Zatím se však nejedná o územně návazné oblasti. Ty se objevují až spojením souborů obcí bez základní školy a s nestabilní školskou sítí (obr. 14), tedy těch, v nichž během sledovaného období došlo k uzavření všech základních škol (obr. 13). Je přitom důležité zmínit, že ve většině případů se jednalo u uzavření základní školy neúplné, přesto byly uzavřeny i školy devítileté (viz obr. 13). Právě tyto se zpravidla nacházely v oblastech jinými autory označovanými jako periferní (při krajských hranicích a v hospodářsky slabých částech dosídlovaného pohraničí⁴⁴). Vnitřní periferie podél krajských hranic (zejména Středočeského a Vysočiny), ale i vnitřního prostoru řídké zalidněného kraje Vysočina a pohraničních hor (Krušné hory, Jeseníky) zřetelně vystupují na obr. 14.

Stejně prostory získáme také inverzně (jako mezilehlé) v případě, kdy do mapy vyneseme obce s tzv. stabilní školskou sítí, tedy ty, kde fungovala alespoň jedna

⁴³ Územně největší jednotky představují vojenské újezdy.

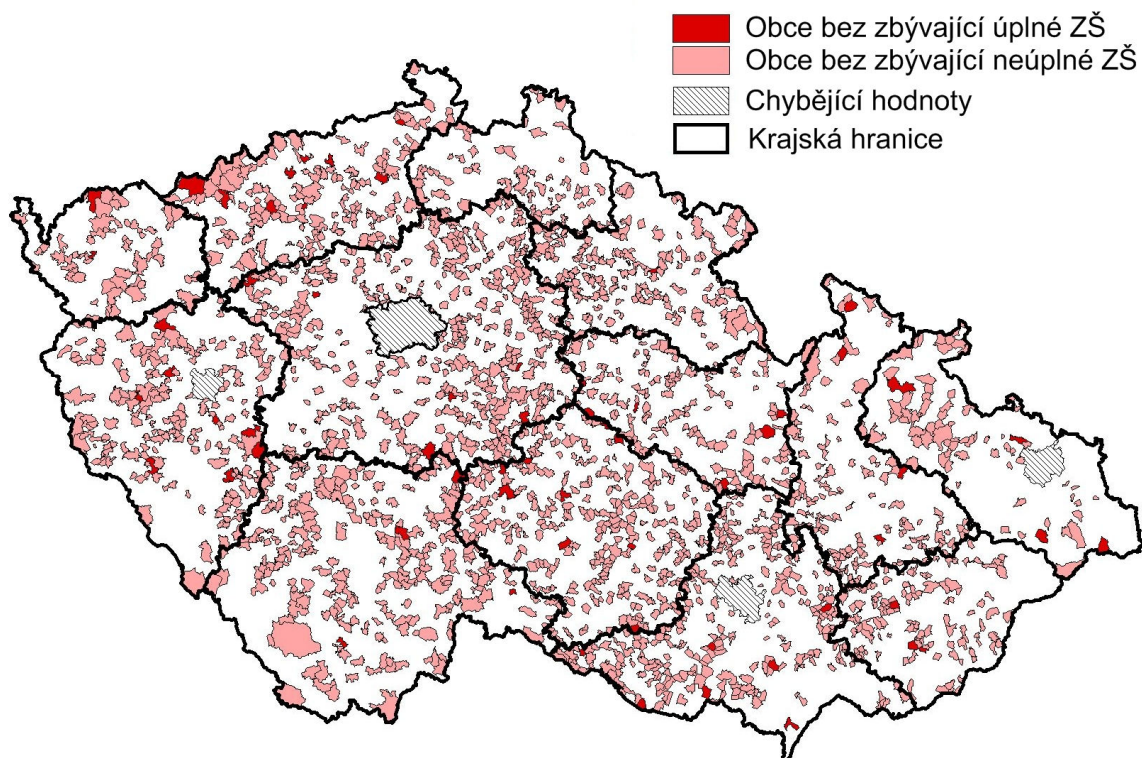
⁴⁴ Výjimku tvoří několik škol uzavřených a zbouraných v důsledku povrchové těžby hnědého uhlí v severních Čechách.

Obr. 12: Obce Česka, v nichž se mezi roky 1961 a 2004 nenacházela základní škola



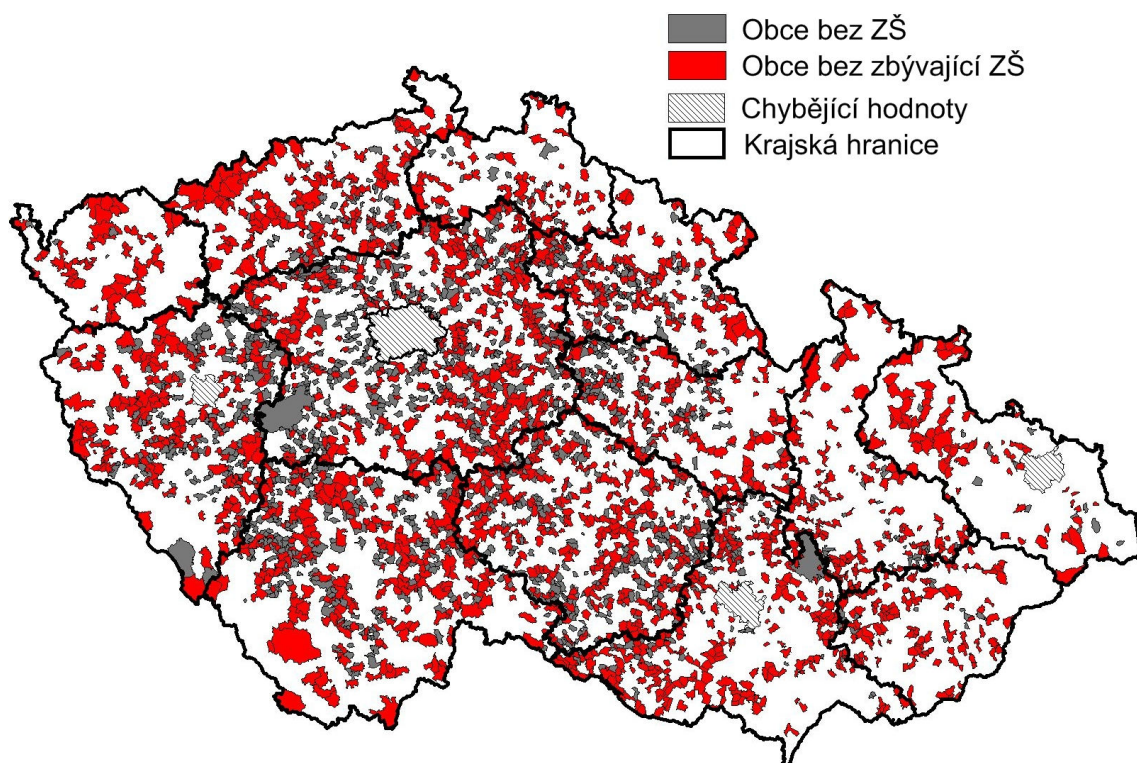
Zdroj: autorka podle statistik školství

Obr. 13: Obce Česka, v nichž se k roku 1961 nacházela jedna či více základních škol a k roku 2004 ani jedna základní škola



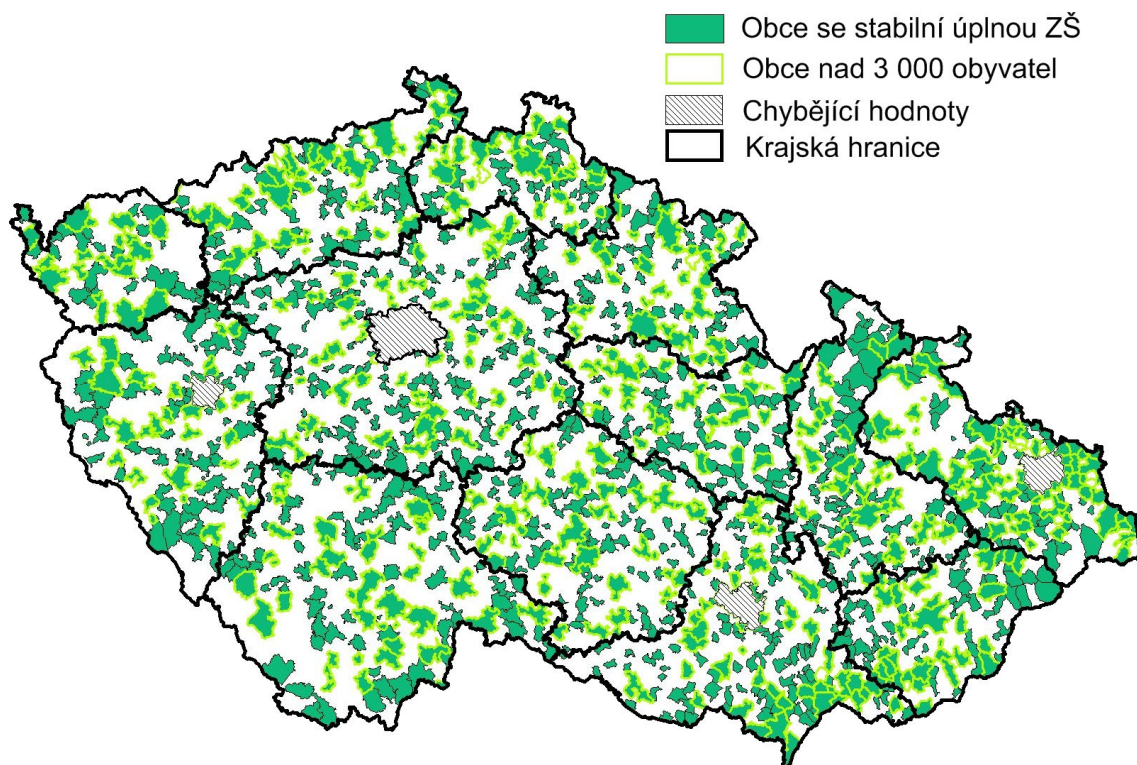
Zdroj: autorka podle statistik školství

Obr. 14: Obce Česka bez základní školy a s nestabilní školskou sítí



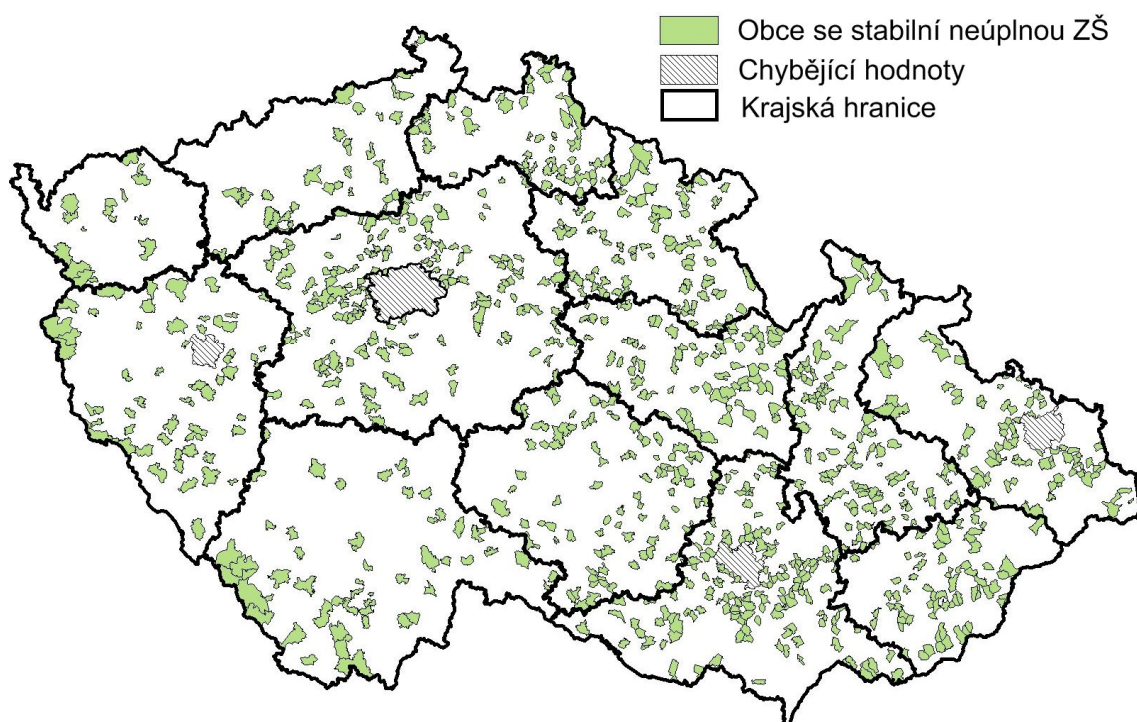
Zdroj: autorka podle statistik školství

Obr. 15: Obce Česka se stabilní sítí úplných devítiletých základních škol



Zdroj: autorka podle statistik školství

Obr. 16: Obce Česka se stabilní sítí neúplných základních škol



Zdroj: autorka podle statistik školství

základní škola po celé období 1961–2004. Nemusí se jednat výhradně o města – obce s 3 000 a více obyvateli a s úplnou devítiletou školou (obr. 15). Obr. 16 znázorňuje obce, kde se po celé námi sledované období nacházela škola neúplná. V tomto případě můžeme rozlišit dva výrazné typy obcí. Jednak ty, které se nacházejí v řídce zalidněných oblastech (např. pohraniční hory) nebo v oblastech s rozdrobenou sídelní sítí (východní Čechy), kde je dojíždka do škol náročná a relativní dostatek dětí umožňuje udržet školu v blízkosti místa bydliště alespoň pro nejnižší ročníky. Druhou skupinu představují obce v zázemí velkých měst (Brno, Praha, Ostrava), kde je dostatečná poptávka po základním vzdělávání, ale z určitých důvodů (pravděpodobně nejčastěji ekonomických úspor nebo zaměstnání rodičů ve městě) dojíždějí děti do vyšších ročníků do škol v blízkých centrech (nejen do krajských měst).⁴⁵

Námi zvolená metoda vymezení problémových oblastí Česka tedy potvrdila výskyt těchto území podél krajských hranic a zčásti i v hůře dostupných oblastech českého pohraničí, přináší však i několik metodologických problémů. Předně započítáváme-li do souboru obcí s nestabilní školskou sítí každou obec, v níž byla uzavřena byť jediná (neúplná) základní škola, tak zrušení právě této jedné školy

⁴⁵ Souhrnná mapa všech tří typů obcí podle stability školské sítě je uvedena v příloze (obr. I).

v konečné kartografické podobě nadhodnocuje její význam, respektive staví ji na úroveň obcí, ve kterých došlo k uzavření více škol a jejichž perifernost by tedy měla být podle našeho předpokladu vyšší. Zadruhé proces periferizace (marginalizace) může probíhat i v obcích, kde byl ve sledovaném období vysoký počet škol zrušen, nicméně základní škola zde dosud funguje, a proto se nám nepodařilo obce zařadit do výše definovaného souboru s nestabilní školskou sítí. Ve druhém kroku jsme se tedy pokusili vymezit problémové oblasti s ohledem na intenzitu zániku základních škol.

3.3.2. Vymezení problémových oblastí z hlediska intenzity zániku elementárních škol

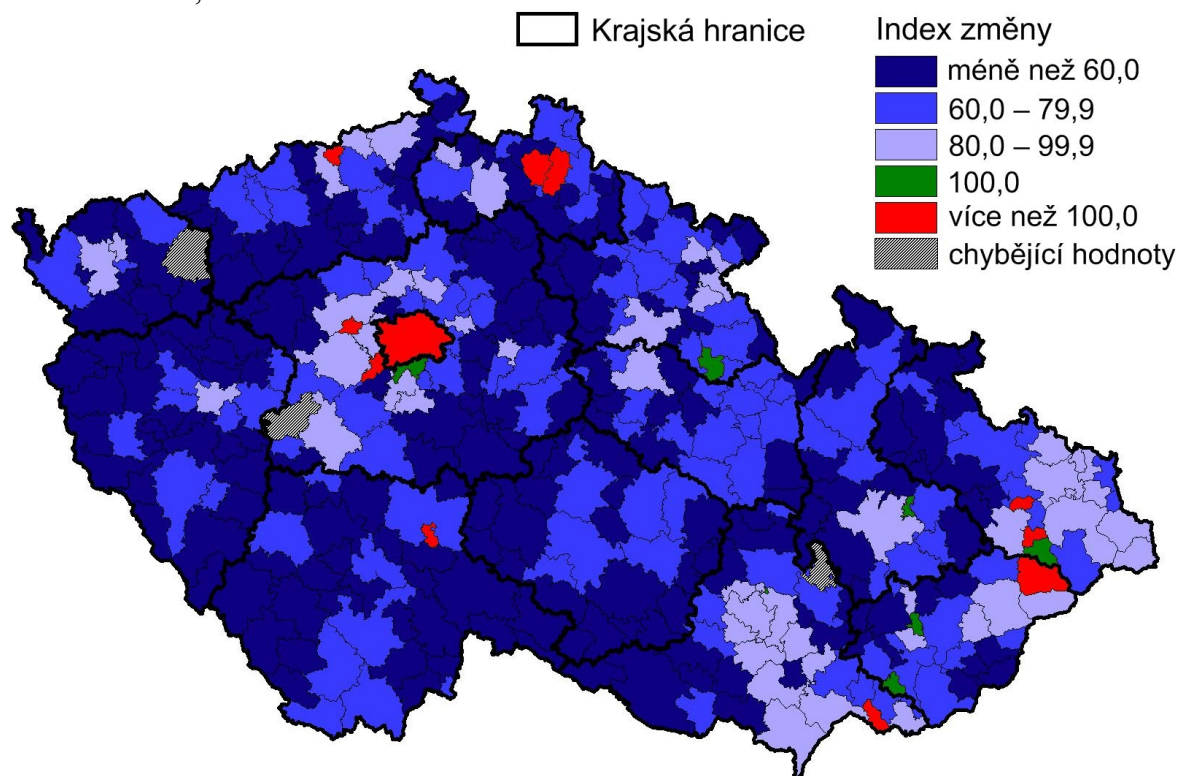
Intenzitu zániku jsme se nejprve zamýšleli měřit rozdílem váženého počtu škol mezi roky 1961 a 2004, který jsme znázornili kartograficky již v předchozích analýzách proměn geografické organizace sítě základních škol (viz obr. 11a). De facto se tak nejedná o měření intenzity, jako spíše velikosti zániku. Do obrázku 11 jsme nově zanesli hranice krajů a to jak krajů současných – fungujících jako samosprávné jednotky od roku 2000 (viz obr. IIb), tak krajů ustanovených v roce 1960 (obr. IIa). Domnívali jsme se, že pokud docházelo k největší redukci sítě základních škol během 60. a 70. let 20. století, bylo by vhodné vztáhnout tyto změny k tehdejšímu administrativnímu členění státu. Ani v jednom případě vnitřní periferie podél krajských hranic nevystupují tak zřetelně jako v předchozí analýze stability školské sítě, i uvnitř krajů se nacházejí rozsáhlé prostory s vysokými váženými počty uzavřených škol. Navíc krajské správy neměly v období komunistického režimu žádné výsadní pravomoci v rozhodování o existenci základních škol v obcích na svém území (aby tak například cíleně eliminovaly školy v oblastech nejvzdálenějších od správních center) a, jak již bylo řečeno výše, rušení škol dominantně podléhalo principům celoplošné střediskové soustavy obcí, tedy závislosti na populační velikosti obcí.

Vzhledem k tomu, že na základě analýz ukazatelů vývoje školské sítě na úrovni obvodů obcí se nám prozatím nepodařilo uspokojivě vymezit širší problémová území, ačkoli se mnohde v náznamech formují, vyhodnotili jsme měřítkovou úroveň obvodů obcí pro tyto účely jako nevhodnou. Jedná se o příliš malé jednotky neumožňující generalizaci. Intenzitu zániku elementárních škol jsme se tedy dále pokusili změřit v rozsáhlejší území, které by navíc zohledňovalo širší dostupnost školských zařízení a možnost dojížděky. V úvahu připadaly administrativní jednotky obvody obcí s rozšířenou působností nebo s pověřeným obecním úřadem. Burda (2003, s. 122)

uvádí, že obvody obcí s rozšířenou působností „většinou odpovídají přirozeným mikroregionům s centrem a zázemím“, tedy těm regionům, v rámci nichž se realizují základní každodenní prostorové pohyby obyvatel, včetně dojížděky za prací (blíže Hampel 2005). Dojížděka žáků do základních škol (alespoň do nižších ročníků) se ale nejspíše bude odehrávat na kratší vzdálenost, a proto jsme za základní jednotku další analýzy zvolili rozlohou menší obvody obcí s pověřeným obecním úřadem (dále PoÚ). Obvody PoÚ sice nepředstavují vztahově uzavřené sociogeografické mikroregiony, ale mají optimální velikost pro generalizaci a přitom dostatečně zohledňují heterogenitu území.

Při našem novém měření jsme již také zjišťovali skutečnou intenzitu jevu, nikoli velikost, a to prostřednictvím indexů změn absolutních vážených počtů základních škol mezi jednotlivými roky. Rozdíly absolutních počtů školských zařízení za větší územní jednotky už totiž mohou být dosti zavádějící, jelikož nezohledňují počáteční stav, a tedy samotnou intenzitu využití prostoru. Výslednou diferenciaci Česka podle intenzity zániku základních škol mezi roky 1961 a 2004 zachycuje obr. 17, v podrobnějších časových průřezech obr. III.

Obr. 17: Index změny váženého počtu základních škol mezi roky 1961 a 2004, obvody PoÚ, Česko



Zdroj: Kučerová, Kučera (2009c)

Můžeme konstatovat, že již v počátečních desetiletích sledovaného období se zformoval asymetrický prostorový vzorec školské sítě v Česku, který víceméně přetrvává dodnes. Rozsáhlé prostory podél hranic Středočeského a Plzeňského kraje, velká část kraje Vysočina a také jižní a západního pohraničí státu vykazují velmi intenzivní úbytky počtu škol, často více než o 50 %. Za pozornost stojí, jak tato území korespondují s periferními oblastmi, které kartograficky vyjádřili Musil, Müller (2008) nebo Marada (2001) (k tomu blíže Kučerová, Kučera 2009c). Proti tomu existují prostory jihovýchodní Moravy nebo zázemí největších měst, kde se obslužnost z hlediska elementárního vzdělávání jeví podle našich kritérií jako uspokojivá. Hodnoty indexu změny neklesají pod 80 %, což znamená, že k roku 2004 se v těchto regionech nacházela naprostá většina váženého počtu základních škol z roku 1961.

Jak jsme již uvedli výše, charakter školské sítě podmiňuje celá řada faktorů, a proto na základě změny prostorového vzorce rozmístění škol usuzujeme, že jejich vyšší míra zániku v některých oblastech je spíše důsledkem, nežli příčinou perifernosti námi vyšetřených problémových regionů.

3.3.3. Geografické podmíněnosti prostorové diferenciací intenzity zánikání elementárních škol

Rozdílnost vývoje sítě základních škol v jednotlivých regionech by měla bezprostředně určovat, obdobně jako v případě jiných druhů služeb, poptávka. Následně jsme se snažili najít souvislost mezi prostorovou diferenciací souhrnné výše změny v počtu základních škol ve sledovaném období a dalšími vybranými charakteristikami prostoru, které by mohly podmiňovat výši poptávky po základním vzdělávání.

Kromě vlastního počtu školou povinných dětí v jednotlivých regionech je nezbytné uvážit i rozmístění žáků uvnitř regionů⁴⁶. Jak jsme si ukázali již na obr. 2 a 3, koncentrace žáků do větších sídel (např. severočeská pánevní oblast) umožňuje provoz menšího počtu větších škol, zatímco rozdrobená sídelní struktura s většími dojížděkovými vzdálenostmi do centrálních sídel (např. Středočeská pahorkatina, východní Čechy) si vynucuje udržovat velký počet malých škol pro místní děti. Existují však i oblasti s velmi rozdrobenou sídelní sítí a sítí základních škol, které zároveň postihla nejvyšší intenzita zániku škol. Takové oblasti se zdají být vůbec

⁴⁶ Na vyšších regionálních úrovních se v souhrnu za větší územní jednotky nebudou uplatňovat faktory, které mají vliv na uzavření školy na lokální úrovni jako je např. image dané instituce, její vnitřní charakteristiky apod.

nejproblémovější a jejich obyvatelé v dostupnosti vzdělávací služby nejvíce znevýhodněni.

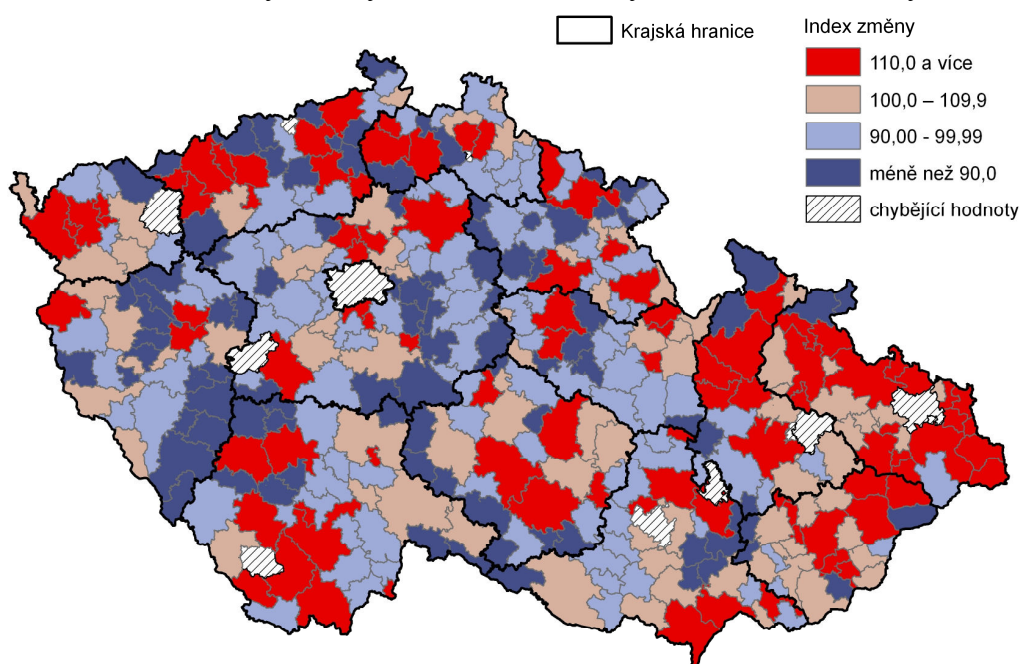
Na základě uvedených skutečností by se jevílo jako nejvhodnější porovnat prostorový vzorec intenzity zániku základních škol ve sledovaném období a (1) ukazatele velikostní struktury sídel (míry její rozdrobenosti), (2) počtu žáků (dětí v dokončeném věku 6–14 let) a (3) míry heterogenity rozmístění populace v územní jednotce či míry urbanizace (ukazatele koncentrace obyvatel do středisek osídlení). Zde se však objevuje několik metodických problémů. Předně neexistuje statistický údaj počtu dětí ve věku 6–14 let za měřítkovou úroveň obvodů PoÚ (resp. obcí, z nichž by se ukazatel nasčítal) ke staršímu roku než 1991. Počet žáků bychom tedy mohli nahradit celkovým počtem obyvatel, ačkoli na počátku sledovaného období byla prostorová diferenciacie Česka z hlediska zastoupení hlavních věkových skupin obyvatelstva poměrně velká, především z důvodu masové imigrace mladých lidí zakládajících rodiny do pohraničí (poválečné dosidlování, socialistická industrializace) (Slezák 1978; Musil 2002; Čermák 1996). Nicméně absolutní počet obyvatel nemusí dobře vypovídat o intenzitě osídlení prostoru a dojížděkových vztazích v regionu. Úbytek počtu žáků v sídle či obci zdaleka nemusí vést k uzavření školy v místě, pokud daná škola plní spádovou funkci pro širší zázemí, kde je dostatečný počet žáků. Sumarizováno za vyšší územní jednotku obvodu PoÚ by se tyto deformace mohly eliminovat, ovšem vhodnější se zdá srovnávat dva intenzitní ukazatele. Za tímto účelem jsme zvolili ukazatel hustoty zalidnění, resp. její index mezi roky 1961 a 2001 (viz obr. 18) – za tyto časové průřezy jsme měli k dispozici potřebná data z populačních cenů⁴⁷. Při užití tohoto ukazatele již zároveň není třeba sledovat závislost intenzity zánikání škol na velikostní struktuře sídel, jelikož Hampl, Müller (1998, s. 7) uvádějí, že existuje „těsná korelace mezi hustotou zalidnění, průměrnou velikostí sídel (tzv. základních sídelních jednotek bez urbanistických obvodů)“ a velikostní diferenciací obcí.

Porovnáme-li obrázky 17 a 18, nacházíme poměrně výrazné územní shody mezi oblastmi s vysokými úbytky škol i hodnot hustoty zalidnění. Tyto souvislosti jsme se pokusili ověřit i statistickou analýzou vzájemné korelace dvou veličin: indexu změny

⁴⁷ Vzhledem k tomu, že úvahy o uzavření školy se objevují až po určité době, kdy začnou dlouhodobě klesat počty žáků (Kvalsund 2004a), zejména dětí nastupujících do prvních ročníků, zamýšleli jsme nejprve za počáteční rok sledování hustoty zalidnění zvolit rok 1950, deset let před prvním námi sledovaným rokem z hlediska zánikání základních škol. Po provedení prvotních analýz jsme ovšem došli k závěru, že rok 1961 lépe zohledňuje určující koncentrační procesy obyvatel v 2. polovině 20. století a oslabuje důsledky migračních přesunů v pohraničí během prvního desetiletí dosidlování. Data z cenů z roku 1950 za měřítkovou úroveň obcí navíc nelze ve všech ohledech považovat za věrohodný pramen (Pavlík, Rychtaříková, Šubrtová 1986).

hustoty zalidnění 2001/1961 (nezávislá proměnná) a indexu změny počtu základních škol 2004/1961 (závislá proměnná). Pro tuto analýzu jsme použili Pearsonův i Spearmanův korelační koeficient, jelikož nebylo zřejmé, zda se v případě sledovaných veličin bude jednat o jejich lineární vztah, anebo pouze o obecně rostoucí závislost. Oba korelační koeficienty vykazují poměrně vysokou hodnotu statistické závislosti sledovaných proměnných (cca 0,430), signifikantní i na 1% hladině významnosti. Z tohoto výpočtu tedy můžeme učinit závěr, že veličiny na sobě nejsou nezávislé a pokud se v některých oblastech výrazně snížila hustota zalidnění, snížil se zde i absolutní počet základních škol.

Obr. 18: Index změny hustoty zalidnění mezi roky 1961 a 2001, obvody PoÚ, Česko

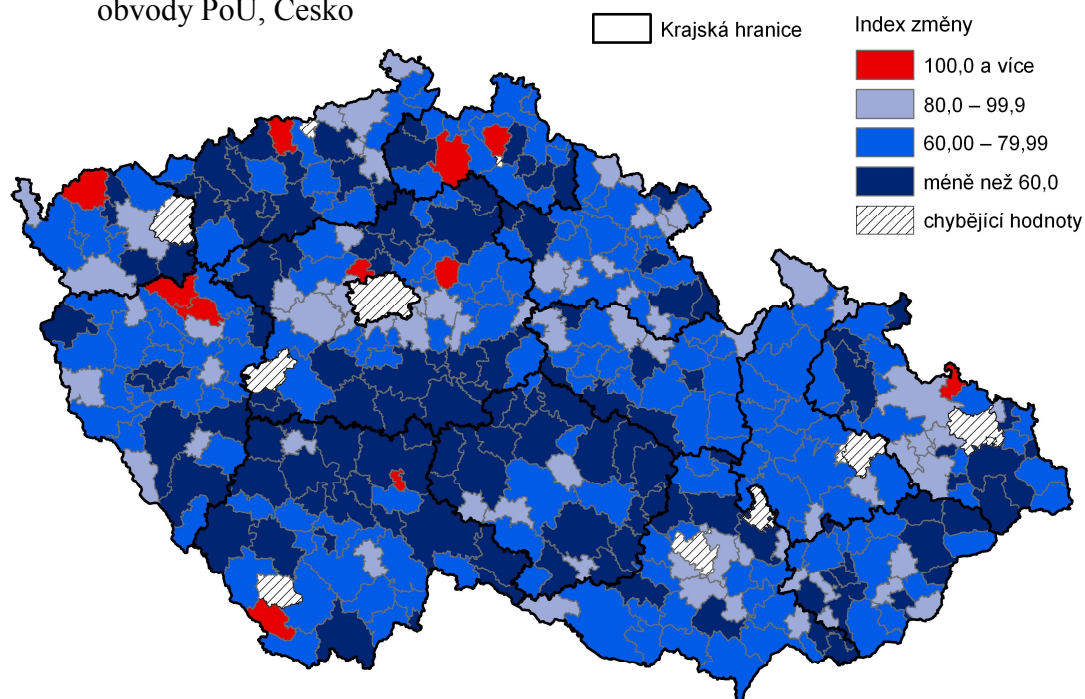


Zdroj: Historický lexikon obcí ČR (2006)

Ve druhém kroku jsme se pokusili zhodnotit závislost intenzity uzavírání škol na koncentraci obyvatel do větších středisek osídlení. Vzhledem k tomu, že v některých oblastech (ve větší míře např. na východě Českomoravské vrchoviny) docházelo po roce 1989 i k opětovnému zřizování základních škol, mohl by tento fakt souvisel s tím, že v daných regionech žije stále dost obyvatel i ve venkovském prostoru (Kučerová, Kučera 2009b), neproběhla zde tak výrazná koncentrace obyvatelstva do větších sídel, a proto zůstává i v malých sídlech (obcích) poptávka po základních školách. Nakonec jsme ustoupili od použití ukazatele míry urbanizace či míry heterogenity rozmístění populace, ale s ohledem na výše zjištěné koncentrace školských zařízení ze zázemí do středisek jsme zvolili charakteristiku popsanou v publikaci Hampl, Ježek, Kühnl (1978)

– relativní regionální význam (dále RRV), který je definován jako poměr počtu obyvatel zázemí ku počtu obyvatel jádra. Čím vyšší je hodnota RRV, tím populačně větší zázemí v poměru ke své vlastní velikosti na sebe jádro váže. Ačkoli se v případě obvodů PoÚ nejedná o vztahově uzavřený přirozený sociogeografický region, poměr velikosti střediska a zázemí také jistým způsobem ukazuje na heterogenitu rozmístění populace. S vědomím předchozích zkušeností jsme vypočítali RRV pro všechny obvody PoÚ v Česku⁴⁸ za roky 1961 a 2001 a změnu mezi těmito dvěma časovými průřezy. Tu znázorňuje obr. 19.

Obr. 19: Index změny relativního regionálního významu mezi roky 1961 a 2001, obvody PoÚ, Česko



Zdroj: Výpočet autorky podle *Historický lexikon obcí ČR* (2006)

V tomto případě se výraznější územní souvislost mezi změnou RRV mezi roky 1961 a 2001 a indexem změny váženého počtu základních škol mezi roky 1961 a 2004 neprojevila. Ani statistická analýza dat závislost neprokázala. Hlavním důvodem bude nejspíše to, že RRV je odvislý od změny počtu obyvatel jak v jádře, tak v zázemí a tím vzniká celá řada nesrovnatelných situací, že zde jednoduchou korelační závislost není možno odhalit. V některých případech se totiž RRV střediska oslabil proto, že poklesl počet obyvatel v jeho zázemí (např. v důsledku koncentrace obyvatel do vlastního

⁴⁸ Ze sledování jsme vyřadili města Praha, Brno, Ostrava, Plzeň, vojenské újezdy a nerelevantní malé PoÚ, identické s územním obvodem samotné obce (Krupka, Hodkovice nad Mohelkou, Adamov, Hlubočky, Vratimov), kde se pochopitelně nemohl projevit poměr jejich jádra a zázemí, když se jednalo o jedinou jednotku v rámci obvodu PoÚ.

střediska), jindy ale vzrostlo samotné středisko a počet obyvatel v zázemí se neměnil, přesto nastaly změny v poměru obývaných prostorů.

Na základě provedených analýz tedy můžeme vyslovit závěr, že nejsilněji podmiňovala proměny geografické organizace elementárního školství v 2. polovině 20. století změna poptávky po této službě v důsledku vývoje intenzity osídlení prostoru (hustoty zalidnění). Z hlediska možností utváření lidského a sociálního kapitálu jsme potvrdili potenciální problémovost některých částí dosidlovaného pohraničí a oblastí, které odborníci označují jako vnitřní periferie. Jejich skutečnou „problémovost“, marginalizaci a nerovný přístup k elementárnímu vzdělávání či dalším funkcím základní školy tamních obyvatel v porovnání s ostatními regiony v Česku je však třeba doložit přímým šetřením v terénu. Území, které se vyznačuje vysokou intenzitou zániku škol, nelze generalizovaně označit za více znevýhodněné než to, kde k uzavírání škol docházelo v menší míře. Ne každý region, který podle námi zvolených kritérií vnímáme jako znevýhodněný, se tak musí jevit i tamním obyvatelům či aktérům pohybujícím se v daném území. V opačném případě při uzavření například jen jediné školy nám zůstanou skryty obtíže vzniklé obyvatelům regionu námi označeného jako „bezproblémový“.

3.4. TYPOLOGIE ÚZEMÍ ČESKA PODLE INTENZITY A OBDOBÍ ZÁNIKU ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL

Z výsledků analýz dosud provedených v předkládané dizertační práci vyplynulo, že (1) prostor Česka je významně diferencován z hlediska intenzity zániku elementárních škol a to jak (a) ve smyslu jádrové versus periferní oblasti, tak (b) rozdílů mezi městskými a venkovskými obcemi. (2) Dále je patrné, že existují oblasti, kde byly elementární školy dominantně rušeny později než jinde. Dosud však není zřejmé, (3) zda se regionálně liší také příčiny a zejména pak důsledky zániku těchto institucí, právě v závislosti na intenzitě a období největších proměn prostorové organizace školské sítě. Abychom se vůbec mohli pokusit zodpovědět tuto otázku, potřebujeme znát případové studie, příklady událostí spojených s uzavřením konkrétních škol, které se odehrály v Česku v 2. polovině 20. století. Takové případové studie bychom měli vybírat se znalostí souhrnné diferenciaci Česka podle intenzity a období zániku elementárních škol. Proto jsme nejprve provedli typologii výše používaných administrativních jednotek obvodů obcí s pověřeným obecním úřadem (PoÚ), která by nám měla posloužit k výběru vhodných modelových území pro terénní výzkum

důsledků zániku škol v různých typech prostředí. Jak už jsme vyjádřili v předchozích kapitolách, zaměříme se výhradně na důsledky těchto událostí ve znevýhodněných (periferních) venkovských oblastech, kde předpokládáme největší negativní dopady a následné rozvojové problémy.

Nyní se pokusíme jednoduchou metodou rozdělit obvody PoÚ podle časového období, v němž došlo k nejvyšším úbytkům základních škol, tedy největší negativní změně v jejich počtu. K tomuto měření jsme použili meziroční indexy růstu, tj. v každém obvodu PoÚ jsme hodnotili relativní změnu v počtech základních škol mezi lety 1961 a 1976, 1976 a 1990, 1990 a 2004. Místo prostého počtu škol jsme opět použili jejich vážený počet (počet úplných devítiletých škol vynásobený dvěma) K prvotnímu hodnocení úbytků škol ve venkovských periferních oblastech jsme s ohledem na výše charakterizované dominantní procesy odehrávající se v prostorové organizaci školské sítě přistupovali s následujícími hypotézami:

(1) Největší relativní záporná změna počtu základních škol v 1. sledovaném období (1976/1961) měří především periferiální území, značí tradiční oblasti neatraktivní pro trvalé bydlení, s migračními populačními úbytky. (2) Největší relativní záporná změna počtu základních škol v 2. sledovaném období (1990/1976) ukazuje na oblasti, kde populační vývoj kopíruje celkové demografické trendy na území Česka (snižující se porodnost, absolutní i relativní úbytek dětské složky populace), v jejichž důsledku a současné migrační neatraktivitě takových oblastí se snižuje poptávka po základních školách a školy se uzavírají. (3) Největší relativní záporná změna počtu základních škol ve 3. sledovaném období (2004/1990) je charakteristická pro obvody PoÚ, v nichž byla v minulosti poptávka po základním vzděláváním, ať už v důsledku jejich migrační atraktivity či vyšší míry porodnosti, a ta se po roce 1989 oslabila.

Výsledky prvotní analýzy (viz obr. IV) beze zbytku nepotvrzují ani jednu z uvedených hypotéz. Ve většině obvodů PoÚ, tedy nejen v periferních oblastech, byla změřena nejvyšší relativní záporná změna počtu základních škol již během prvního období 1961–1976, což je podmíněno celkovým enormním poklesem počtu škol v těchto letech. Na první pohled je však patrné, že určité odlišnosti ve vývoji školské sítě na území Česka existují a dokonce lze vymezit vzájemně odlišné plošně rozsáhlé oblasti s rozdílným vývojem. Potvrdila se například odlišnost vývoje školské sítě na Turnovsku a Semilsku, ve východní části Českomoravské vrchoviny a v okolí Brna, která byla patrná už z obr. 6 a 7.

Vzhledem k tomu, že předchozí analýzy intenzity zániku škol prokázaly významnou statistickou závislost vývoje školské sítě na změnách hustoty zalidnění (kapitola 3.3.3.), pokusili jsme se i v tomto případě interpretovat rozdílnost uzavírání škol v čase pomocí změn hustoty zalidnění, resp. počtu obyvatel v obvodech PoÚ. Domnívali jsme se totiž, že v oblastech, kde došlo k největší relativní záporné změně počtu obyvatel v pozdějších sledovaných obdobích, došlo také později k poklesu poptávky, a tudíž pozdějšímu uzavírání škol. Proto jsme obdobným způsobem rozřadili obvody PoÚ podle desetiletých časových period populačních censů do období, kdy v nich došlo k nejvyšším úbytkům počtu obyvatel, resp. hustoty zalidnění (viz obr. V). Tentokrát se ovšem žádná podobnost v geografickém rozložení sledovaných charakteristik nepotvrdila. Musíme konstatovat, že vývoj hustoty zalidnění v tomto případě mnohem lépe rozděluje území Česka na periferní a jádrové (nebo intenzivně osídlené) oblasti, než vývoj školské sítě (srovnej např. Hampl, Gardavský, Kühnl 1987).

V provedené základní typologii obvodů PoÚ jsme se prozatím zaměřili pouze na velikost úbytku základních škol a neuvažovali jsme celkové proměny školské sítě. Navíc pouhé zjištění, že v dané skupině obvodů PoÚ dochází ve stejném období k největšímu relativnímu poklesu počtu škol ještě nevypovídá nic o tom, z jak vysokých/nízkých hodnot se tento pokles udál a do jak vysokých/nízkých hodnot se dále vyvíjel. V podstatě tedy ani nemůžeme vyslovit závěr, že v určitém období zaniklo nejvíce škol, protože meziroční index nevyjadřuje změnu absolutní, nýbrž pouze relativní proti předchozímu stavu. Proto jsme se v druhém kroku rozhodli přistoupit ke složitější konstrukci typologie Česka podle vývoje sítě základních škol s použitím bázeckého indexu relativní změny váženého počtu škol. Hodnota indexu se v každém časovém průřezu vztahuje ke stejnému počátečnímu základu (bázi) – v našem případě ke stavu školské sítě v roce 1961 – a postupnou kumulací absolutního počtu zaniklých či zřízených škol se také relativní změna vůči počátečnímu základu stále snižuje či zvyšuje a vývojová křivka ukazuje patrný sestupný či naopak vzestupný trend.

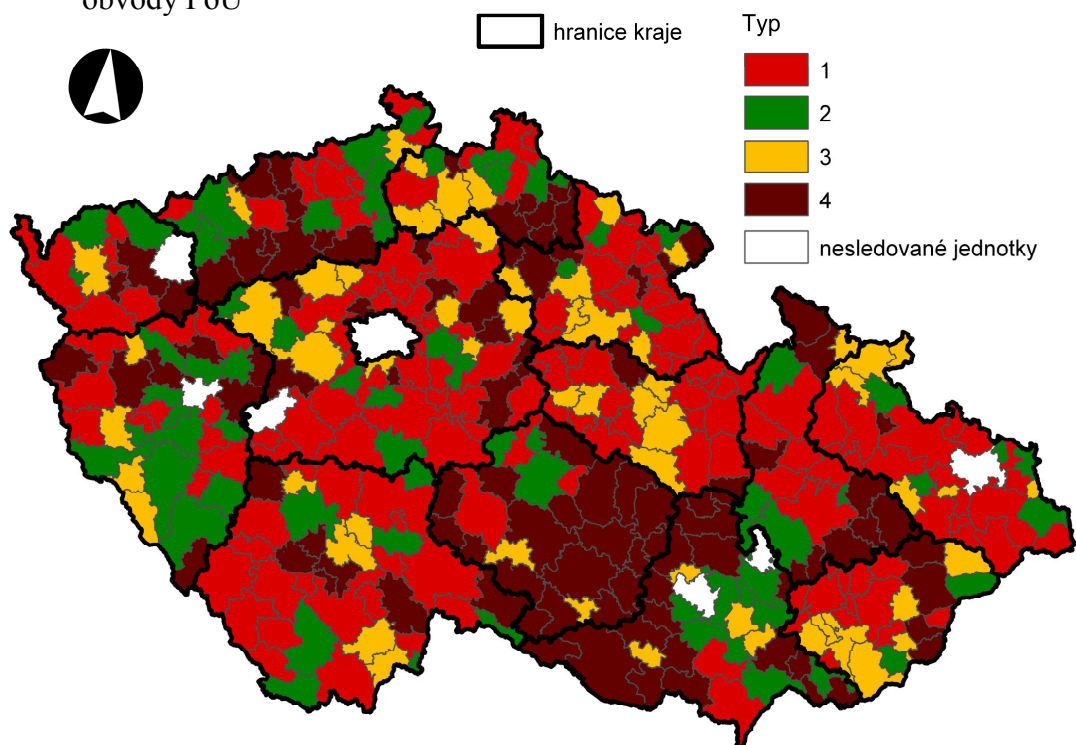
V pořadí druhou typologii obvodů PoÚ jsme konstruovali na základě statistické metody hierarchické shlukové analýzy. Do analýzy jsme tentokrát nezahrnuli 7 obvodů PoÚ, u nichž v některých letech předpokládáme extrémní chybovost v nedostatečném vyšetření počtu základních škol k danému datu (viz kapitola 3.2.3.), konkrétně se jedná o velká města Praha, Brno, Ostravu a Plzeň a dále o většinu vojenských újezdů: Brdy, Hradiště, Březina. Při hierarchickém shlukování jsme použili metodu průměrné vzdálenosti mezi sousedy tak, aby byla mezi jednotkami uvnitř shluků maximální

podobnost a zároveň maximální nepodobnost mezi shluky navzájem. Podobnost proměnných (míra vzdálenosti) byla hodnocena pomocí nestandardizovaných Pearsonových korelačních koeficientů, aby se přednostně zohlednila strukturální podobnost hodnot indexů v jednotkách před blízkostí jejich číselných hodnot. Číselné řady jsme nejprve standardizovali pomocí směrodatné odchylky a aritmetického průměru. Proces shlukování byl ukončen na hladině čtyř shluků (viz obr. 20), jelikož větší počet shluků již nesplňoval podmínku dostatečné územní návaznosti skupin. Takto jsme získali čtyři typy (shluky) obvodů PoÚ na základě podobnosti vývoje školské sítě na jejich území. Abychom mohli lépe charakterizovat každý vývojový typ, vynesli jsme do grafu 6 jejich průměrné hodnoty bázeckého indexu k jednotlivým časovým průřezům. Je však nutné poznamenat, že průměry hodnot ne vždy dostatečně charakterizují vývoj školské sítě ve všech obvodech PoÚ v rámci daného shluku (srovnej s grafy Ia–b), čemuž napovídá i směrodatná odchylka v tab. 6, vyjadřující rozptýlenost dat kolem aritmetického průměru souboru (Hendl 2004). S pomocí hodnot indexu a s přihlédnutím ke geografické poloze jednotlivých obvodů PoÚ jsme přesto schopni charakterizovat vyšetřené územní typy podle vývoje školské sítě a usoudit na procesy, které mohly tento vývoj podmínit. Ani nová typologie Česka nám neumožňuje potvrdit či vyvrátit výše uvedené hypotézy o úbytku škol ve venkovských periferních oblastech, a také v tomto případě nenacházíme významné podobnosti v geografickém rozložení typů obvodů PoÚ na bázi podobnosti vývoje školské sítě a jejich rozdělením podle období, kdy v nich došlo k nejvyšším úbytkům hustoty zalidnění (obr. V). S pomocí nové typologie však můžeme přesněji formulovat výzkumné otázky, na něž budeme hledat odpověď prostřednictvím terénního šetření ve vybraných modelových územích.

První vyšetřený typ území je charakteristický rapidním úbytkem škol hned na počátku sledovaného období, mezi lety 1961 a 1976. Částečně je tento typ příznačný pro území řídké zalidněná, hůře dostupná, s rozdrobenou sídelní strukturou, pro tradiční periferní a hospodářsky slabá území, pro nedostatečně dosídlená území v odsunovém pohraničí a pro oblasti vnitřních periferií. Síť základních škol zde zřejmě byla již v počátku sledovaného období předimenzovaná a v důsledku zavedených plánovacích opatření v období socialismu, včetně střediskové soustavy obcí, zde byly, zejména neúplné základní školy, víceméně jednorázově uzavřeny. Tento vývojový typ se jeví jako jeden z nejproblematičtějších, jelikož náhlá změna situace (úbytek škol) měl jistě dalekosáhlé dopady na život v dotčených obcích a sídlech. Ačkoli se uzavření

vesnických malotřídek zdálo pravděpodobně v mnoha případech logické a oprávněné, neboť zde chyběla poptávka po této službě a dodnes zpravidla nevznikla potřeba takto zrušené školy obnovit, tvar vývojové křivky v grafu 6 napovídá příliš rychlou a

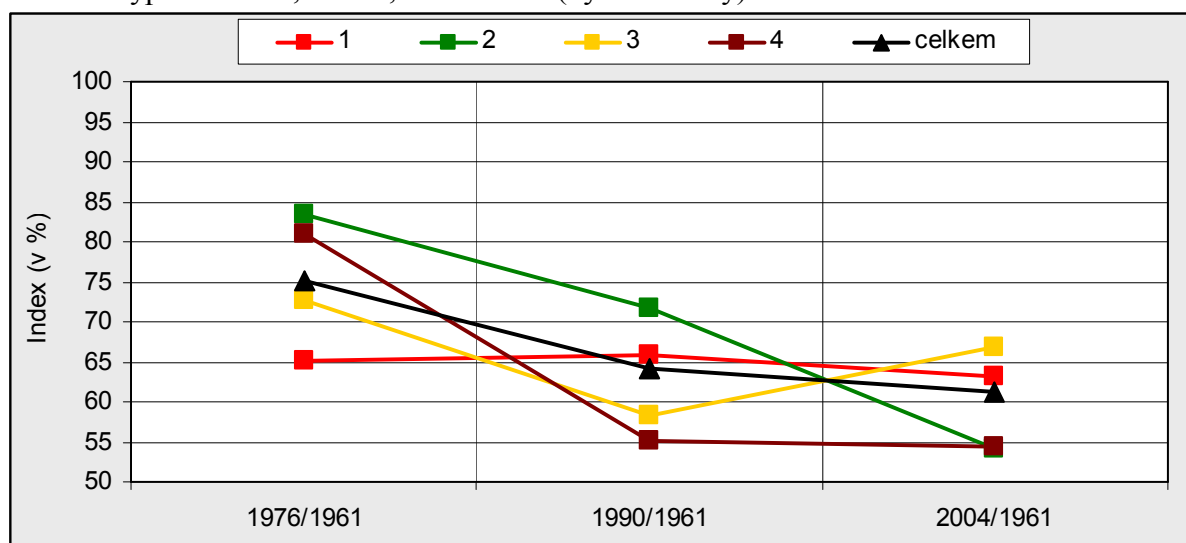
Obr. 20: Typologie území Česka podle intenzity a období zániku základních škol, obvody PoÚ



Pozn.: charakteristika typů viz graf 6 a tab. 6

Zdroj: Kučerová, Kučera, Chromý (2009)

Graf 6: Vývoj průměrných hodnot váženého počtu základních škol v jednotlivých typech území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky)



Pozn.: územní typy viz obr. 20

Zdroj: výpočet autorky podle statistik školství

Tab. 6: Bázický index váženého počtu základních škol v jednotlivých typech území, Česko, 1961–2004 (vybrané roky)

Typ	1976/1961	1990/1961	2004/1961
Průměrná hodnota			
1	65,2	65,9	63,1
2	83,3	71,6	54,2
3	72,7	58,3	66,8
4	81,0	55,2	54,4
Celkem	75,18	64,18	61,12
Směrodatná odchylka			
1	20,3	21,6	20,7
2	24,3	25,2	20,9
3	22,8	20,2	24,9
4	16,2	14,5	14,5

Pozn.: územní typy viz obr. 20

Zdroj: výpočet autorky podle statistik školství

nepřirozenou změnu stavu. V mnohých případech možná mohla mít právě tato razantní proměna prostředí vliv na další vývoj (spíše degradaci a marginalizaci/periferizaci) tamních sídel a obcí. Otázkou zůstává, jak se budou tyto bezmála třicet let staré události projevovat v území dnes, když už zde vyrůstají i další generace, které základní školu v místě bydliště (a její zrušení) nepamatují a uvykly současnému stavu. Všechna zmíněná tvrzení je však třeba teprve ověřit na konkrétních příkladech v terénu.

Tvar vývojové křivky typu 2 můžeme považovat za přirozenější a příznivější. Ve velké části obvodů PoÚ zastoupených v tomto typu docházelo v průběhu celého sledovaného území k postupné redukci nedostatečně obsazených základních škol. Obyvatelé mohli tak říkajíc snadněji přivyknout dané situaci. I zde je ovšem nezbytné provedení detailnějšího terénního výzkum. V mnohých případech může být totiž hodnota vážené počtu škol silně nadhodnocena existencí populačně velkého sídla v daném obvodu PoÚ, ve kterém byl počet škol stabilní či přímo rostl, a tak zvyšoval průměrnou hodnotu celého obvodu PoÚ, ačkoli vývoj školské sítě ve venkovských oblastech mohl mít zcela odlišný průběh. Z hlediska prostorového rozmístění můžeme konstatovat, že tento vývojový typ je charakteristický pro obvody PoÚ na jižní Moravě. Již z předchozích analýz pak vyplynulo, že tato oblast charakteristická sítí populačně velkých sídel, a tudíž i dostatečné poptávky po základním vzdělávání, byla z hlediska vývoje počtu škol, resp. jejich úbytků, v námi sledovaném období stabilnější.

Typ 3 je ze všech vyšetřených typů územně nejméně návazný a je pro něj charakteristický trend opětovného zvyšování počtu základních škol v 90. letech 20. století. Poněvadž v tomto období se spíše než počet úplných základních škol

zvyšoval počet škol neúplných, mohli bychom usuzovat, že se jedná o oblasti obnovy škol, které byly neuváženě uzavřeny (např. během uplatňování střediskové soustavy obcí), ačkoli by bývala v daném území byla po dané službě poptávka. Případně se zde poptávka vytvořila až po roce 1989 (např. v migračně atraktivních oblastech, dobře dostupných územích, v zázemí velkých měst atd.). Interpretace tohoto vývojového typu se jeví jako nejobtížnější, nemožná bez terénního výzkumu. Je pravděpodobné, že se situace bude velmi lišit i mezi jednotlivými obvody PoÚ náležejícími do daného shluku. Změny ve školské síti po roce 1989 jsou proti předchozím obdobím velmi malé (viz např. obr. 11), data tudíž snadno podléhají náhodným výkyvům a relativně drobným změnám.

Poslední typ 4 sdružuje obvody PoÚ, v nichž nastal prudký pokles počtu základních škol mezi lety 1976 a 1990. Jedná se o oblasti, které se takto vyčleňovaly již na obr. 6 a 7. Nízká směrodatná odchylka (viz tab. 4) ukazuje na značnou homogenitu obvodů PoÚ sloučených do tohoto typu, tedy skutečně velkou podobnost jejich vývoje. Dalo by se proto očekávat, že i příčiny zániku škol zde budou obdobné. Stejně jako v případě typu 1, náhlý pokles počtu škol bude zřejmě v těchto územích představovat příliš rychlou a nenadálou proměnu prostředí, ačkoli se udál o 10–20 let později. Proto by bylo velmi zajímavé sledovat, zda se liší příčiny zániku škol v 60. a 1. polovině 70. let (typ 1) a v 2. polovině 70. a v 80. letech (typ 4), přičemž důsledky těchto náhlých změn pro fungování komunit a život v dotčených obcích či sídlech by měly být ve své podstatě u obou typů stejné. Na tomto místě je ovšem třeba znovu zdůraznit určitou nevhodnost použití roku 1976 jako časového průřezu oddělujícího dvě etapy vývoje (viz kapitola 3.2.4.), jelikož sám se nachází právě uprostřed období nejvýraznějších změn školské sítě, které představují 70. léta 20. století. V případě škol, které leží na území obvodů PoÚ zařazených do typu 1 a 4 se tak vůbec nemusí jednat o instituce uzavřené o 10–20 let později, ale například jen v rozmezí několika let (v roce 1975 a 1978).

Závěrem je nutné upozornit na možné chyby vzniklé metodikou konstrukce počtu základních škol pro jednotlivé roky: jejich vážením, tedy přiřazování dvojnásobné hodnoty počtu úplných devítiletých škol. V důsledku tohoto postupu pak při výpočtu základních indexů a následném shlukování obvodů PoÚ do typů mohou být skryty územní rozdíly vývoje školské sítě v rámci samotných obvodů PoÚ. Zejména u těch typů, kde byl zaznamenán nižší úbytek základních škol se může jednat o polarizaci mezi městem a venkovem. Zatímco na venkově školy zanikaly ve stejné intenzitě jako

v jiných typech obvodů PoÚ, ve městech se zvyšoval (byť nepatrně) počet úplných devítiletých škol, které násobené dvěma zmírnily v součtu úbytek počtu škol za obvod PoÚ jako celek, přičemž samozřejmě i v realitě nahrazovaly svou funkcí malé venkovské školy a žáci do těchto úplných devítiletých škol dojížděli ze širšího zázemí.

Při hodnocení vývoje prostorové organizace základního vzdělávání tak musíme mít stále na paměti výraznou dichotomii mezi vývojem školské sítě ve městech a na venkově, jak bylo prokázáno v kapitole 3.2.5. Proto jsme se, s ohledem na náš záměr sledovat důsledky uzavírání škol ve venkovských periferních oblastech, pokusili sestavit ještě poslední typologii obvodů PoÚ podle intenzity a období zániku základních škol, tentokrát ale pouze škol ve venkovských obcích (tj. v obcích s populační velikostí do 3 000 obyvatel). Ačkoli jsou na obr. VI a VII zaneseny celé obvody PoÚ, sestávají pouze z těch obcí, které měly k 1. 1. 2005 méně než 3 000 obyvatel. Naneštěstí jsou rozdíly v počtu takových obcí mezi jednotlivými PoÚ dosti značné.

Po vyloučení obcí s více než 3 000 obyvateli⁴⁹ jsme tedy opět přistoupili k procesu shlukování pomocí hierarchické shlukové analýzy metodou průměrné vzdálenosti mezi sousedy. Podobnost proměnných jsme znovu hodnotili pomocí Pearsonových korelačních koeficientů se standardizovanými číselnými řadami. Proces shlukování jsme tentokrát ukončili na hladině pěti shluků (viz obr. VII). Protože jsme proces shlukování sledovali po jednotlivých krocích, zaznamenali jsme, že hned na první hladině slučování se sledované jednotky jasně rozdělily podle dvou časových období největší intenzity zániku škol: 60. a 1. poloviny 70. let versus 2. poloviny 70. a 80. léta (viz obr. VI). Toto rozdělení potvrzuje odlišný vývoj některých oblastí tak, jak jsme již konstatovali v předchozích analýzách za všechny obce Česka. Nový shluk (4), který se ve výsledné typologii oddělil od shluku 5 představuje skupinu venkovských obcí, v rámci níž došlo k největší redukci sítě základních škol v Česku (viz graf III a tab. II). Skupinu s obdobným tvarem vývojové křivky (2) jsme v předchozí typologii označili jako typ s přirozeným vývojem bez náhlých razantních proměn. Oba shluky se však shodují pouze tvarem křivky, nikoli číselnými hodnotami indexu. V obcích náležejících na obr. VII do shluku 4 totiž docházelo mezi sledovanými obdobími vždy k velmi radikálním poklesům počtu základních škol a jedná se tak spíše o podskupinu typu 5 (v předchozí typologii č. 4) s dalšími výrazným poklesem počtu škol po roce

⁴⁹ a tím i několika celých PoÚ – např. Bohumín, Fulnek

1989. V případě sledování vývoje školské sítě na venkově tak nenacházíme obdobný shluk bez rapidních úbytků počtu škol, jakým byl typ 2 v předchozí typologii. Také v nové typologii jsme vyšetřili skupinu obcí, kde po roce 1989 znovu roste počet škol. Ačkoli se tyto obvody PoÚ částečně územně překrývají s obvody PoÚ s obdobným trendem vyšetřeným v předchozí typologii, zařazení některých se liší. Domníváme se proto, že na nejvýznamnější vývojový trend ukazuje rozdělení obvodů PoÚ na shluky s radikálním úbytkem počtu škol mezi roky 1961–1976 a na ty s výrazným úbytkem v období 1976–1990, které se prokázalo v obou typologiích. Následný terénní výzkum tak budeme směřovat především do obvodů PoÚ náležejících do těchto shluků, abychom identifikovali podobnosti či naopak odlišné důvody uzavírání škol ve dvou sledovaných časových obdobích a jejich důsledků.

Ačkoli jsme výše konstatovali nutnost uvažování rozdílného vývoje školské sítě na venkově a ve městech, které se potvrdilo v různém rozřazení obvodů PoÚ do jiných skupin, pokud jsme do shlukové analýzy zařadili všechny obce Česka, nebo jen obce venkovské, nakonec budeme pro potřeby dalšího výzkumu používat typologii znázorněnou na obr. 20, tedy za všechny obce. Zajímá nás sice především periferizace venkovského prostoru s ohledem na tamní dostupnost základního vzdělávání, ovšem právě proto musíme uvažovat širší region, než je území jedné obce. Obyvatelé určitých obcí se stávají znevýhodněnými teprve v tom okamžiku, kdy se ocitají v oblasti, pro níž je charakteristická redukce školské sítě jako pro celek, tj. včetně větších sídel v ní ležících (viz obr. 17), tedy v tzv. „vzdělávací/školské poušti“ (Geipel 1968).

Samotná typologie Česka podle období a intenzity zániku základních škol pak slouží především k zamyšlení nad možnými scénáři vývoje školské sítě v různých oblastech Česka a spíše než výsledek výzkumu, představuje prostředek pro výběr modelových území. Modelová území se stanou „laboratoří“ pro analýzu důsledků zániku elementární školy pro fungování, život a organizaci lokálních a regionálních komunit a proměnu tamního sociokulturního prostředí.

3.5. POTENCIÁLNÍ DŮSLEDKY PROCESU ÚZEMNÍ KONCENTRACE ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL

V obsáhlé kapitole 3 jsme provedli analýzu vývoj sítě elementárních škol v Česku v 2. polovině 20. století a pokusili jsme se interpretovat příčiny tohoto vývoje. Za hlavní procesy, které charakterizují proměny školské sítě v posledních 50 letech, lze v souladu s celkovou proměnou geografické organizace společnosti označit:

1) Proces koncentrace elementární vzdělávací funkce do populačně větších a významově hierarchicky vyšších jednotek, přičemž koncentrační dynamika v námi sledovaném časovém období postupně klesala. Její průběh lze podle grafu 4 víceméně popsat S-křivkou. Byla prokázána zejména redukce sítě neúplných základních škol s největší dynamikou v 1. polovině sledovaného období (1961–1980). Uzavírání těchto neúplných škol bylo kompenzováno zřízením většího počtu škol úplných devítiletých, zejména v populačně větších sídlech.

2) Proces polarizace a růstu heterogenity prostoru s hlediska dostupnosti elementárního vzdělávání, který je důsledkem koncentračního procesu. Prokázána byla zejména nerovnoměrnost v územním zastoupení škol mezi centry osídlení (jádrovými oblastmi) a periferními oblastmi, a ještě větší disproporce mezi počtem škol ve venkovských a městských obcích.

Charakter těchto procesů výrazně ovlivnily specifické společenské a historické podmínky socialistického Československa a následné post-totalitní transformace, nicméně jsou také výsledkem obecného přechodu od industriální k post-industriální společnosti. S obdobným uzavíráním malých venkovských škol se totiž potýkají i země západní Evropy, případně Spojené státy americké, Austrálie a Nový Zéland (viz Bell, Sigsworth 1987; Dostál, Markusse 1989; Karlberg-Granlund 2009; Kvalsund 2004a; Lyson 2002; Pacione 1984; Sell, Leistriz, Thompson 1996; Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian 2001 aj.). Uvedené procesy jsou přirozené a nevyhnutelné (Hampl a kol. 1996, Hampl 2005) a samy osobě je nelze hodnotit jako pozitivní či negativní. Kladně nebo záporně však mohou být vnímány jejich důsledky pro jedince a skupiny jedinců na různých řádovostních úrovních.

V předkládané dizertační práci se budeme nyní zabývat důsledky uzavírání elementárních škol pro venkovské periferní oblasti Česka a jejich hodnocením lokálními aktéry. Ale dříve než přistoupíme k vlastnímu terénnímu šetření, je třeba pojmenovat okruhy problémů, které v souvislosti s uzavřením základní školy na venkově očekáváme. Ty jsou s odvoláním na české i světové, převážně anglo-americké autory, kteří se funkcemi školy pro venkovské oblasti a problematikou uzavírání škol zabývali, následující:

1) Ztráta specifické vzdělávací entity

Obhájci malých venkovských škol zastávají názor, že taková vzdělávací instituce má osobitou kulturu (Pol, Hloušková, Novotný, Zounek eds. 2006) i organizaci a formy vzdělávání vyplývající z její velikosti (počtu žáků, zaměstnanců), odlišných

životních zkušeností žáků a jiných vztahů mezi školou, rodiči a místní komunitou proti městskému prostředí (Průcha, Walterová, Mareš 2003). Hovoří se o tzv. „rodinné atmosféře“ ve škole (Pacione 1984), „organičnosti školy s komunitou“ (Bell, Sigsworth 1987). Učitelé se při nízkém počtu žáků ve třídě mohou lépe věnovat tzv. problémovým žákům nebo obecně dětem, které mají obtíže zvládnout daný úkol. Mnozí autoři (např. Kvalsund 2004b) oceňují heterogenní prostředí v malotřídních školách, kde se pospolu učí děti různého věku, jako obohacující zkušenost a výchovu k toleranci a kooperaci. Školy a třídy s malým počtem žáků jsou flexibilní při nenadálých potřebách reorganizace výuky. Děti se mohou snadno přemístit ve třídě nebo se i odebrat na výuku mimo budovu. Právě výuka v terénu, v přírodě, mezi členy komunity, osobní kontakt s předmětem kurikula jsou jedním z dalších rysů venkovské školy.

2) Negativa dojížděky

Nejčastějším argumentem pro udržení školy v obci je uchránit alespoň nejmenší děti od dojížděky, jež v sobě skrývá zdravotní, bezpečnostní i vývojově psychologická rizika (Trnková 2009; Kvalsund 2004a). Dojíždění představuje časovou i finanční zátěž a předpokládá dohodu obce s dopravci. V jiném případě musí zajistit dopravu dětí do a ze školy rodiče vlastním dopravním prostředkem, což představuje další finanční náklady a organizační problémy, pokud rodič zároveň nerealizuje stejným směrem cestu do zaměstnání.

3) Ztráta pracovních příležitostí

Jedná-li se o skutečně malou školu, pak se ztráta pracovních příležitostí dotýká maximálně dvou osob, ovšem venkovský učitel hledá v periferní oblasti nové zaměstnání zpravidla obtížně (Pietarinen, Meriläinen 2008). Pokud je uzavřena větší venkovská škola, k níž se vázala i další zaměstnání (např. kuchař(ka), uklízečka, školník), může přijít o práci v měřítku malé obce nemalý počet lidí – samozřejmě pokud zaměstnanci pocházeli z řad místních obyvatel. Ti navíc mohli pro obec zajišťovat i další funkce, např. školní jídelnu využívali místní obyvatelé nebo malý výrobní podnik, učitel vedl obecní kroniku, spravoval veřejnou knihovnu, staral se o propagaci obce, vedl zájmové kroužky pro děti (Trnková 2009).

4) Ztráta kulturního centra

Z celé řady pedagogických a sociologických prací vyplývá, že venkovská škola zabezpečuje funkci téměř jediné kulturní instituce v obci a je nedílnou součástí sociálního a kulturního života komunity. Poskytuje většinu volnočasových aktivit

pro děti a často i pro dospělé (viz Sedláček 2008). Bývá pořadatelem dramatických představení, hudebních a tanečních vystoupení, sportovních akcí, případně spolupracuje s řadou místních spolků a sdružení a společně využívají sál, tělocvičnu, hřiště. Po uzavření školy záleží již výhradně na těchto dobrovolných organizacích, jak bude společenský a kulturní život v obci vzkvétat.

5) Ztráta místa setkávání

Utlumení společenského a kulturního života v obci s sebou pochopitelně nese menší počet příležitostí k setkávání komunity jako celku nebo jejích menších skupin. Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian (2001) nebo Bell, Sigsworth (1987) však uvádějí i prostý fakt toho, že rodiče, kteří vodili své děti do školy, potkávali se před budovou (resp. ve „shromažďovací hale“) a zastavili se na kus řeči, se po uzavření školy zřídka kdy vídají. Někteří z nich jsou pak téměř v izolaci od místního dění.

6) Ztráta občanské aktivity

Podle americké studie Sell, Leistritz, Thompson (1996) klesla po uzavření venkovské školy participace obyvatel v obecních záležitostech. Autoři ale zároveň dodávají, že beze změn zůstala účast v občanských organizacích. Pokud bychom mohli situaci přenést do českého kontextu, vypadala by asi takto: Obyvatelé by se přestali zajímat o samosprávu území, nenavštěvovali by veřejně prospěšné akce, schůze apod., ale zůstali by členy místních spolků a sdružení (Sokol, sdružení dobrovolných hasičů aj.), případně by se účastnili klubového života a aktivit, které by tyto organizace pořádaly. V západních zemích, nepoznamenaných komunistickým režimem, má však tradice samosprávy a angažovanost ve věcech veřejných jinou podobu a váhu než v Česku (Illner 2001). Pro zdejší kulturní kontext je tak možná srozumitelnější příklad z šetření Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian (2001), kde rozhodnutí o uzavření místní školy v obyvatelích vyvolalo nenávist k byrokracii a cynický postoj k regionální vládě.

7) Ztráta symbolu autonomie a identity

V pořadí druhým nejčastěji uváděným důvodem pro existenci základní školy v obci z pohledu českých starostů (Trnková 2009) je „tradice“. „Dá se předpokládat, že tímto vyjádřením chtějí starostové říci, že škola je dědictvím generací obyvatel žijících v obci (...), součástí její identity“ (s. 107). V podobném smyslu o „institucionalizované identitě“ (tedy sounáležitosti komunity, která je zastoupena

symbolem určité společné instituce) hovoří ze zahraničních autorů např. Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian (2001) nebo Lyson (2002).

8) Ztráta symbolu životaschopnosti

Kromě prvku lokální sounáležitosti obyvatel představuje škola také určitý symbol kontinuity obce do budoucna (Zemánek 2003). Přítomností školy deklaruje obec svoji populační velikost a příznivou věkovou strukturu pro rozvoj, míru centrality, garanci občanské vybavenosti – zvláště uvážíme-li souvislosti střediskové soustavy v období komunistického režimu, která dosud přetrvala v paměti obyvatel českého venkova (Perlín 1999).

9) Ztráta další občanské vybavenosti a provozoven

Nejen v socialistickém Československu se ke zrušení základní školy vázalo uzavření dalších služeb a institucí, nebo k němu došlo již dříve. Sell, Leistriz, Thompson (1996) na základě svých výzkumů uvádějí, že obce, v nichž se zrušila škola, měly zpravidla už jen základní občanskou vybavenost. Stejně tak jmenují Dostál, Markusse (1989) „nejzákladnější“ služby (obchod s potravinami, restaurace, pobočka banky, základní a mateřská škola, pošta), které když se začaly rušit, klesla obec v hierarchii na nejspodnější úroveň a potýkala se se značnými rozvojovými problémy. Uzavření soukromých provozoven a obchodů nebylo samozřejmě v demokratických společnostech výsledkem politických nařízení, ale poklesu poptávky. Bell, Sigsworth (1987) ukazují přímou závislost, kdy matky vedoucí děti do a ze školy obstaraly po cestě nákupy v místních obchodech, ovšem po uzavření školy již nakoupily v jiném místě, kam vezly dítě autem, tudíž tržby v místních obchodech významně poklesly.

10) Emigrační ztráty

Kvalsund (2004a) na základě vlastních šetření i publikací jiných autorů (např. Hagen 1992) odhaluje určitou pravidelnost v migračním chování obyvatel venkovských obcí, v nichž došlo k uzavření školy: Zrušení školy nevede sice k bezprostřední imigraci obyvatel, jelikož ti jsou vázáni k místu bydliště i dalšími povinnostmi, majetkem apod. Ve střednědobém měřítku však, s postupnou marginalizací obce (např. uzavírání dalších provozoven) dochází často k odchodu mladých lidí. Navíc silně klesá migrační atraktivita takové obce, redukuje se emigrace z vnějšku a to potom v souhrnu vede k postupným úbytkům populace a jejímu demografickému stárnutí.

11) Ztráta sociální kontroly

Již Coleman (1997) vyzdvihuje důležitost bezpečného pohybu dítěte v místě bydliště, kterou do značné míry podmiňuje sociální kontrola, sociální kapitál ve smyslu dodržování norem, efektivních sankcí. Dítě, které jde pěšky do školy a po vyučování se opět pohybuje v místě bydliště, potkává známé lidi (Ross 2007), je mimoděk téměř neustále někým sledováno, stejně jako mají obyvatelé venkovské obce přehled o výskytu neobvyklých situací a cizích lidí. Lokální komunita tak do určité míry garantuje bezpečnost dítěte, ale zároveň také zajišťuje prevenci proti sociálně patologickým jevům⁵⁰ (vandalismus, kriminalita aj.). Navíc kázeň žáků bývá v malých venkovských školách zřídka problémem (Pacione 1984).

12) Ztráta zájmu rodičů o dění ve škole

Pacione (1984) nebo Bell, Sigsworth (1987) konstatují výrazně menší zájem rodičů o dění ve větší škole vzdálené od místa bydliště, neochotu angažovat se v rodičovských sdruženích ve prospěch řady dětí, které nezná, společně s učiteli, jež zpravidla také všechny nepozná osobně. O aktivitách školy ví rodič jen zprostředkovaně od žáků, protože sám na jiném místě v době výuky či pořádání různých akcí, nemůže dění sledovat.

13) Negativa cizího prostředí

Některé pedagogicko-psychologické práce uvádějí, že nové prostředí školy i sídla (obce), často většího než místo bydliště, je pro žáky, kteří přicházejí ze zrušené venkovské školy, stresující (blíže Sell, Leistriz, Thompson 1996). Žáci se obtížněji začlení do již fungujícího kolektivu, nemohou trávit libovolný čas s místními dětmi, neboť jsou vázáni dojížděkou. O stejných problémech hovoří však Kvalsund (2004b) i při přechodu žáků z neúplné do úplné základní školy v přestupovém ročníku, a tak je otázkou, zda se změně prostředí mohou žáci na venkově vůbec vyhnout. Pravdou zůstává, že přechod může být méně stresující v pozdějším věku a za okolností, kdy se na něj děti připravují – např. od 1. třídy vědí, že v 5. třídě přestoupí na jinou školu, kam navíc už může chodit jejich starší sourozenec. Jiné studie zase uvádějí, že se se změnou prostředí a stavem věcí při uzavření místní školy daleko rychleji a bez větších obtíží vyrovnali žáci, než jejich rodiče, protože dospělí intenzivněji vnímali také další, zvláště socio-kulturní funkce školy (Witten, McCreanor, Kearns,

⁵⁰ Blíže k tématu např. Bartoňová (1996).

Ramasubramanian 2001). Děti si naopak přechodem do jiné školy rozšířily síť kamarádů, ačkoli jejich rodiče už se pak většinou vzájemně nepoznali.

14) Úspory obecního rozpočtu

Úvahy o uzavření či zachování malé venkovské školy vždy doprovází vypočítávání výdajů na školství ze strany zřizovatele (Tantarimäki 2010). Při současné podobě geografické organizace společnosti ve vyspělých zemích (stále větší organičnosti celku) a rozvoji dopravy se většinou jeví provoz malých škol jako nevhodný a zbytečný. Zastánci venkovských škol však argumentují, že náklady ušetřené za provoz venkovské základní školy mohou za několik let ve výsledku představovat ztrátu v podobě intervencí pro periferní oblasti, kde může s koncentrací služeb a uzavíráním různých zařízení postupně docházet k degradaci tamního životního prostředí, depopulaci a dalším rozvojovým problémům (Lyson, 2002). Méně často se také v ekonomických souvislostech existence základních škol uvažuje finanční otázka rodin žáků. Pakliže uzavření školy přináší úspory v obecním rozpočtu, v žádném případě nepředstavuje ekonomické výhody pro rodiče, kteří musí platit dopravu svých dětí do škol. Nejen v západních zemích klade větší škola často nároky na pořízení většího množství specializovaných učebnic a dalších učebních pomůcek, na něž musí rodiče vydávat své finance (Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian 2001). Posledně citovaní novozélandští autoři navíc vysvětlují uzavření školy jako finanční ztrátu pro komunitu. Z povahy původu tamních obecních rozpočtů jsou tyto peníze vnímány jako peníze komunity, a proto i každá investice do školství (výstavba reprezentační haly, hřiště aj.) se vnímá jako investice obyvatel obce. Podobně může být v Česku pohlíženo na uzavření školní budovy postavené za socialismu v tzv. akci Z, tj. prací místních obyvatel v jejich volném čase bez nároku na mzdu.

15) Zisk lepších příležitostí pro vzdělávání

Moderní kurikulum a kvalifikační požadavky na absolventy si žádají stále větší specializaci učitelů i na 1. stupni základních škol. Proto pedagogičtí odborníci mnohdy oprávněně upozorňují na problematiku profesního růstu učitelů malých venkovských škol (Pietarinen, Meriläinen 2008), jejich izolovanost ve smyslu profesních kontaktů a potíže s výukou specializovanějších předmětů, zvláště v malotřídních školách. Ačkoli testování vědomostí žáků malých venkovských škol a jejich vrstevníků z větších škol nikdy neprokázalo významné rozdíly a závislost vzdělávacích výsledků na velikosti školy (Pacione 1984; Trnková 2006), je přechod

žáka do větší školy dominantně vnímán jako dosažení lepších edukačních příležitostí (Sell, Leistritz, Thompson 1996). Pravdou zůstává, že úplné devítileté základní školy bývají vybaveny specializovanými učebnami, disponují většími finančními prostředky, od čehož se odvíjí širší spektrum aktivit, včetně volnočasových, sportovních aj., které mohou žákům nabídnout.

Nakolik jsou výše jmenované problémy spjaté s uzavíráním malých škol ve venkovských periferních oblastech skutečně příznačné pro české kulturní prostředí a zda nemůžeme vymezit další okruhy dopadů tohoto procesu na fungování lokálních a regionálních komunit, se pokusíme vyšetřit v následujícím terénním výzkumu ve vybraných lokalitách v Česku. Zaměříme se zejména na regionální podobnosti a odlišnosti důsledku uzavírání venkovských škol.

4. DŮSLEDKY UZAVÍRÁNÍ ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL PRO FUNGOVÁNÍ LOKÁLNÍCH A REGIONÁLNÍCH KOMUNIT – PŘÍPADOVÁ STUDIE VENKOVSKÝCH PERIFERNÍCH OBLASTÍ

V předchozích částech dizertační práce jsme identifikovali hlavní socioprostorové změny v elementárním vzdělávání v Česku v 2. polovině 20. století a nyní přistoupíme ke studiu jejich dopadů na lokální a mikroregionální prostředí ve venkovských periferních oblastech tak, abychom mohli zodpovědět hlavní výzkumnou otázku položenou v úvodu práce: Jak spolu vzájemně souvisí marginalizace regionů a obcí, stabilita lokální/regionální komunity a existence/neexistence základní školy v obci?

Narozdíl od zahraniční literatury z oblasti pedagogiky a sociologie, není v českém prostředí otázce důsledků socioprostorových změn ve vzdělávání věnována téměř žádná pozornost a v geografii práci na dané téma nenajdeme vůbec. Hovoří-li autoři o fenoménu venkovské školy, zabývají se nejčastěji pedagogickými otázkami, kulturou, managementem aj. stávajících, resp. dnes fungujících škol (Pol, Hloušková, Novotný, Zounek 2006; Sedláček 2008; Trnková 2008, 2009), nikoli problematikou škol uzavřených. Určitá rizika vyplývající z masového uzavírání malých venkovských škol představila v Česku pouze Trnková (2006), v počátcích velkých prostorových změn organizace školství také Hintnaus ed. (1969). S podobou potenciálních dopadů, problémů a rizik jsme se tedy seznámili v literatuře zahraniční, a proto nás mimo jiné zajímalo srovnání s českou praxí.

4.1. METODY SBĚRU DAT

Zabýváme-li se takovými faktory jako percepce, vizualizace dopadů, společenské klima, je pro naplnění našich cílů nutné využít metody sběru primárních dat – terénní průzkum (Disman 2002). Nebudeme se omezovat na použití výhradně dat kvalitativních či kvantitativních, jako spíše na jejich vhodnou kombinaci, která nám nejlépe umožní zodpovězení výzkumných otázek (tj. např. triangulace přístupů, metod a zdrojů dat – blíže Švaříček, Šed'ová a kol. 2007). Jako nejvhodnější se nám jeví použití anketárního šetření (kvantitativního předvýzkumu), řízeného rozhovoru (kvalitativní výzkum) a opakovaného pozorování v různých fázích výzkumu (seznámení se s terénem, konfrontace a ověření informací získaných jinými formami výzkumu). Přitom některé skutečnosti budeme ověřovat a zjišťovat také z písemných či

statistických pramenů, obrazového materiálu a dalších zdrojů dat. Ovšem dříve než popíšeme použité metody výzkumu detailněji, představíme postup výběru modelových území pro potřeby studia dopadů uzavírání základních škol na fungování lokálních a regionálních komunit.

4.1.1. Výběr zájmových území pro výzkum

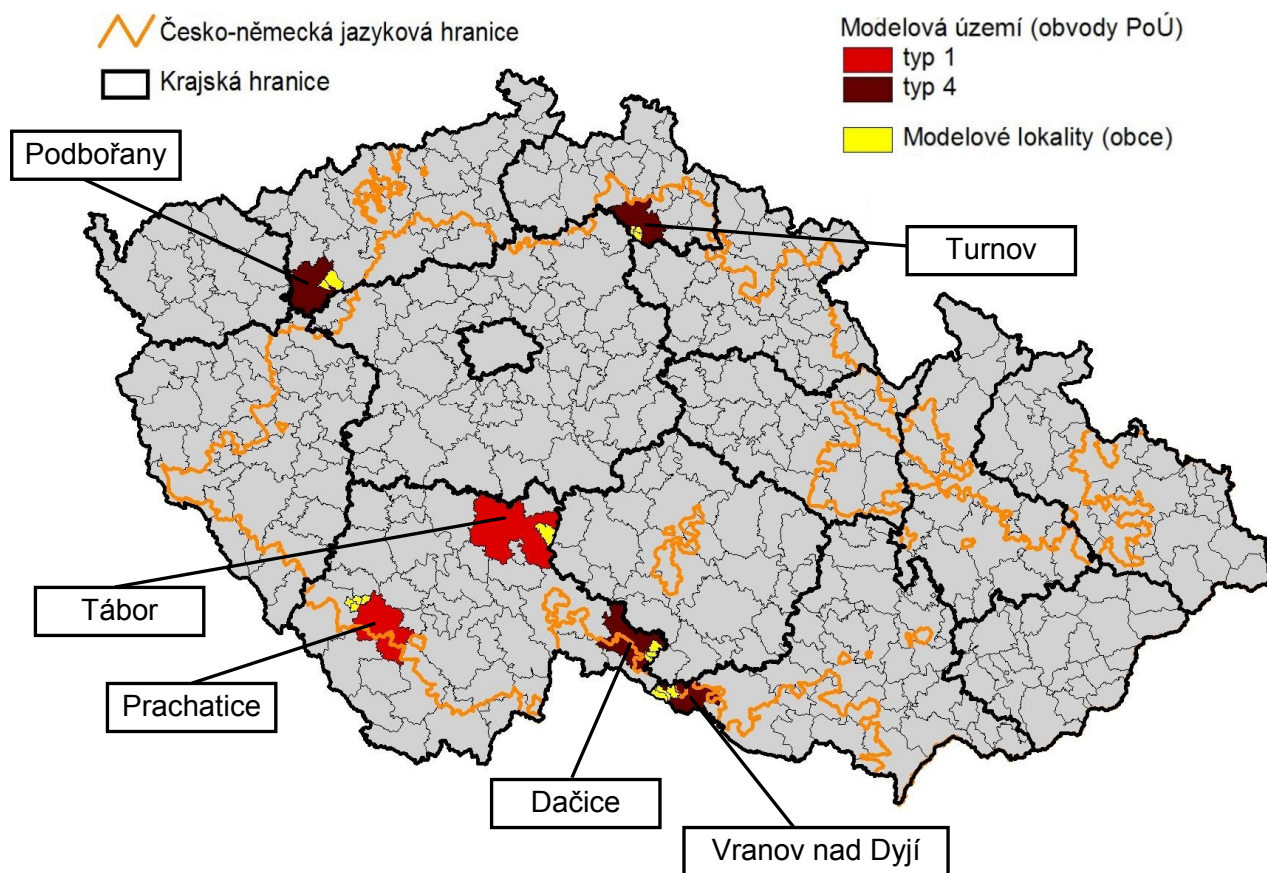
Výběr zájmových území proběhl pomocí dvoustupňového způsobu volby. Nejprve byla na základě určitých charakteristik vybrána širší území (obvody PoÚ), v rámci nichž jsme se následně zaměřili na modelové lokality (územní obvody obcí a jednotlivá sídla).

S ohledem na výše definované cíle výzkumu měla zájmová území zastupovat venkovské periferní oblasti, přičemž perifernost se projevovala vysokou intenzitou zániku základních škol a charakterem průběhu jejich uzavírání (viz kapitola 3.4.). Jako vhodné se jevilo vybrat takové obvody PoÚ, které dosáhly v průběhu 2. poloviny 20. století nejvyšší intenzity zániku základních škol (viz obr. 17). Abychom zjistili, zda mělo uzavření škol v různých časových obdobích různé (jiné) dopady na fungování lokálních a regionálních komunit, sledovali jsme dále příslušnost daných obvodů PoÚ k různým typům území podle období zániku škol (obr. 20). Pozornost jsme věnovali zejména typům 1 a 4, které jsme výše označili za oblasti se značně nepříznivým vývoje školské sítě, vyznačujícím se náhlými vysokými úbytky počtu škol mezi dvěma časovými obdobími (typ 1 mezi roky 1961 a 1976, typ 4 mezi roky 1976 a 1990).

Výsledek výběru modelových obvodů PoÚ znázorňuje obr. 21. Jedná se o obvody obcí s pověřeným obecním úřadem: Dačice, Podbořany, Prachatice, Tábor, Turnov a Vranov nad Dyjí. Při výběru byly do určité míry zohledněny také poznatky z terénních výzkumů periferních oblastí v Česku (např. Kuldová 2005a, 2006; Jančák 2001; Jančák, Havlíček, Chromý, Marada 2008; Novotná ed. 2005; Pileček 2005) tak, aby jednotlivé obvody PoÚ zastupovaly různé druhy znevýhodněných oblastí z hlediska hospodářského (HAMPL 2003, Kárníková 1965 – tzv. „staré“ a „nové“ periferie) či společenského a kulturního (Kuldová 2005b; Musil 1988 – např. „vnitřní“ a „vnější“ periferie, dichotomie ve smyslu dosidlované pohraničí versus vnitrozemí). Snažili jsme se vyhnout výběru oblastí, v nichž jsme předpokládali uzavření či přímo likvidaci základních škol v důsledku jednoznačně prokazatelného vnějšího zásahu (oblasti povrchové těžby hnědého uhlí, vojenské prostory a pohraniční pásmo – zejména v jihozápadním českém pohraničí), kde došlo s celkovou destrukcí fyzického prostředí

zároveň i k zániku lokální komunity (Kučera 2007b) a šetření dopadů uzavření školy na tamní život by nebylo proveditelné. Jelikož se ve výzkumu dopadů uzavírání základních škol na fungování lokálních a regionálních komunit soustředíme na venkovský prostor, snažili jsme se při volbě modelových obvodů PoÚ mít na paměti, že při dalším výběru modelových lokalit musíme být schopni v rámci námi zvolených regionů vymezit venkovské obce dostatečně vzdálené od populačně větších sídel (měst), resp. s obtížnou dopravní dostupností do nich. V jiném případě by totiž mohlo být uzavření venkovské školy jasně opodstatněnou úsporou finančních prostředků pro malou obec při snadné dostupnosti větší školy v bezprostřední blízkosti. V neposlední řadě bylo při výběru modelových území uplatněno také hledisko vzdálenosti od domovského pracoviště autorky, respektive možnost dopravy do terénu při jeho opakovaných návštěvách. Ačkoli se tím nepodařilo zajistit rovnoměrné pokrytí Česka modelovými regiony, zejména na Moravě, je otázkou, zda je s ohledem na cíle práce taková podmínka vůbec nutná. Územní analýzy tohoto typu lze rozpracovat v navazujících výzkumech.

Obr. 21: Vybraná modelová území a modelové lokality



Zdroj: autorka

Námi zvolené modelové obvody PoÚ tak ve výsledku vykazují následující společné a rozdílné (protikladné) znaky.

- 1) Z hlediska charakteru krajiny a osídlení: Dačicko, Podbořansko, Vranovsko (spíše nížinný kraj, relativně větší sídla) – Prachaticko, Táborsko, Turnovsko (vrchovina, extrémně rozdrobená sídelní síť).
- 2) Ve vztahu ke specifikům historického vývoje po 2. světové válce: Podbořansko, Vranovsko (odsunové pohraničí) – Dačicko, Prachaticko (území, jež před 2. světovou válkou protínala česko-německá jazyková hranice) – Táborsko, Turnovsko (české vnitrozemí).
- 3) S ohledem na proces uzavírání základních škol: Prachaticko, Táborsko (raná fáze největšího zániku škol v 60. a na počátku 70. let 20. stol.) – Dačicko, Podbořansko, Turnovsko, Vranovsko (pozdější fáze zániku v 70. a 80. letech 20. stol.).

Ve druhém kroku jsme v rámci širších regionů přistoupili k výběru modelových lokalit na měřítkové úrovni obcí v územním vymezení k 1. 1. 2005. Zde jsme se snažili zohlednit následující skutečnosti:

- 1) Považujeme-li zvolené obvody PoÚ z hlediska metody výběru případu (podle Sedláček 2007; srovnej Yin 2003) za tzv. extrémní (unikátní) případy z hlediska intenzity zániku škol a znevýhodnění regionů, tak modelové lokality jsme vybírali jako případy typické (reprezentativní). Obvody obcí měly co nejlépe zastupovat celý obvod PoÚ s jeho typickými charakteristikami, především s ohledem na časový průběh zániku škol.
- 2) Bylo třeba zajistit vzájemnou srovnatelnost obvodů obcí, tedy aby se jednalo o obce s podobným počtem obyvatel (resp. žáků) a uzavřených základních škol. Pro naše účely jsme nepovažovali za nutné zajistit srovnatelnost počtu místních částí obcí ani srovnatelnost rozlohy územních obvodů obcí. Při stanovení tolika kritérií by bylo navíc téměř nemožné požadované modelové lokality vybrat.
- 3) Zvolené obvody obcí musely tvořit územně souvislý celek.
- 4) Modelové lokality měly představovat výhradně obce venkovské, tj. s méně než 3 000 obyvateli v každém obvodu obce (definice venkova viz výše).
- 5) Aby mohl existovat předpoklad srovnatelného dopadu zániku školy na lokální prostředí, musely být uzavřené základní školy přibližně srovnatelné svým významem. Přitom teoreticky předpokládáme obdobný význam základních škol daného typu na celém území Česka, ačkoli ve skutečnosti nezanedbatelně ovlivňuje působnost školy množství místně specifických faktorů. Přistoupili jsme k volbě pouze takových obcí, na

jejichž územním obvodu zanikla neúplná základní škola, a žádná z námi zvolených obcí nesměla mít školu úplnou devítiletou. Nakonec jsme přidali podmínku, že na území vybraných obcí se k poslednímu časovému horizontu (roku 2004) nesmí nacházet žádná fungující základní škola. Modelové obce tedy zastupují znevýhodněná území z hlediska dostupnosti základního vzdělávání, v nichž byly během 2. poloviny 20. století bez obnovy uzavřeny všechny (neúplné) základní školy.

Konečný výběr modelových lokalit lze přehledně uvést jako 6 obvodů obcí v územním vymezení k 1. 1. 2005, pojmenovaných podle názvu pověřeného obecního úřadu, do jehož působnosti obce spadají. Další charakteristiky uvádí tabulka III.

Dačicko – 2 obce (Budíškovice, Třebětice), 2 zaniklé školy;

Podbořansko – 2 obce (Blšany, Očihov), 5 zaniklých škol;

Prachaticko – 4 obce (Bošice, Bušanovice, Radhostice, Zálezly), 5 zaniklých škol;

Táborsko – 1 obec (Dolní Hořice), 4 zaniklé školy;

Turnovsko – 3 obce (Kacanovy, Olešnice, Vyskeř), 3 zaniklé školy;

Vranovsko – 3 obce (Korolupy, Uherčice, Vratěšín), 3 zaniklé školy.

Abychom mohli lépe identifikovat shodné a rozdílné dopady na fungování lokálních komunit u škol uzavřených vždy ve shodném časovém období, rozhodli jsme se určit v každém sídle, kde škola zanikla během námi sledovaného období, přesné datum či alespoň rok zániku příslušné školy.

4.1.2. Určení roků zániku základních škol v modelových lokalitách

Datum přesného zániku školy nelze získat z žádného běžně dostupného statistického pramene, a proto jsme se rozhodli v této věci nejprve oslovit okresní pracoviště státního archivu. Po předchozích zkušenostech s pořizováním databáze škol podle obcí Česka jsme totiž věděli, že zde bývá uložena dokumentace zrušených místních a okresních národních výborů, která často obsahuje ve fondu „školství“ archiválie se soupisy existujících či dokonce zrušených škol v okrese.

Nejpodrobnější informace nám zaslali pracovníci státního okresního archivu Prachatice, kromě požadovaných materiálů jsme obdrželi také kopie těch stránek bývalých školních kronik, kde se hovoří o zrušení školy. Seznam roků uzavření námi sledovaných škol nám poslali z okresních archivů Tábor a Semily. Chronologický soupis postupného rušení jednotlivých základních škol, který vedl odbor školství Jihomoravského krajského národního výboru, pak máme k dispozici od okresního

archivu ve Znojmě. Ačkoli je tento materiál datován k 1. 11. 1979 a dále již nepokračuje, pro naše účely jej lze považovat za dostačující, neboť jsme v něm vyšetřili všechny sledované uzavřené školy. Okresní archiv Jindřichův Hradec nám doporučil vlastivědnou literaturu k tématu, jelikož materiál okresního národního výboru týkající se školství byl ztracen a další archivní fondy, v nichž by mohly být zmínky o dvou námi sledovaných školách, se v době vznesení dotazu inventarizovaly. Pracovnice archivu nám na základě prostudování fondu Obecná škola Třebětice a Budiškovice v dopise sdělila, že „obě školy v obcích Budiškovice a Třebětice, o které se zajímáte, byly zrušeny v roce 1979“. Tuto skutečnost se nám však žádnými dokumenty a archiváliemi nepodařilo doložit, z čehož pramení následné obtíže s vyšetřením data uzavření školy v Budiškovících. Podle obecních internetových stránek měla totiž škola v sídle v současné době existovat, čemuž neodpovídal ani údaj z Městské a obecní statistiky z roku 2005. Nemohli jsme ovšem vyloučit skutečnost, že škola byla opětovně zřízena teprve po roce 2005. Bohužel právě tuto obec se nám nepodařilo oslovit ani prostřednictvím anketárního šetření s představiteli samosprávy. Teprve při terénním průzkumu modelového území jsme se dozvěděli, že školu otevřeli přibližně před třemi lety⁵¹ (r. 2006), což i nadále nevyvrací dočasné zrušení v minulosti. Nakonec jsme tedy nezískali požadované údaje pouze ze státního okresního archivu Louny, kde se z dokumentů národního výboru dochoval pouze výše zmiňovaný přehled uzavřených základních škol ke dni 1972 s údaji doplněnými k roku 1976 a 1979. Jelikož se jedná pouze o soupis škol, které již v uvedených letech nefungovaly, nemůžeme z tohoto materiálu zjistit přesný rok uzavření. Zde jsme tedy museli vycházet výhradně z informací od představitelů obce.

V dalším kroku zjišťování přesného data uzavření školy jsme prostudovali internetové stránky všech námi sledovaných obcí a na některých z nich jsme skutečně našli zmínky o základním školství. Jednalo se konkrétně o školu v Kacanovech a Vyskeři (Turnovsko) a v Hartvíkově (obec Dolní Hořice, Táborsko). V posledním jmenovaném případě byla na internetových stránkách obce dostupná školní kronika Hartvíkova prostřednictvím služby digitálního archivu Státního okresního archivu v Třeboni. V případě údajů o základní škole v obci Vyskeř se uvedené datum uzavření („v roce 1978 školu navštěvovalo pouze devět dětí, a proto byla, i přes nesouhlas místních občanů zrušena“ – www.vysker.e-obec.cz) rozchází s vyjádřením pracovníka

⁵¹ „No dyť Budiškovice si postavily svou vlastní školu, aby nemusely do Budče! Ty tam maj postavenou vlastní školu. Je to kolika let? Tři roky?“ (pan Adámek, ústní sdělení, 4. 6. 2009).

státního okresního archivu v Semilech („škola ve Vyskři byla pro malý počet dětí zrušena k 1. 9. 1977“). Poznatky z práce v terénu navíc potvrzují datum okresního archivu⁵². Tento jednorozhodný nesoulad má ovšem již zanedbatelný vliv na výsledky šetření dopadů uzavření základní školy na fungování lokálních komunit.

Pro kontrolu byl vznesen dotaz na přesný rok uzavření školy i v dotazníku zastupitelům sledovaných obcí. Nicméně většina představitelů obce odpovídala značně nepřesně. Jimi sdělované skutečnosti se výrazně rozcházelý s vyšetřenými údaji z archivů, které naopak, jakožto dobové prameny (navíc pořizované totalitním režimem), považujeme za exaktní. V odpovědích se nejčastěji objevovaly roky končící číslicí 0 nebo 5, což napovídá spíše přibližný odhad než přesné datum. Několik představitelů obce mladších 45 let, kteří školu v obci již osobně nepamatovali, pak dokonce uvedlo, že v obci škola (nikdy) nebyla, ačkoli tomu ostatní zdroje dat nenavědčovaly. Přesto někteří zastupitelé pečlivě vyhledali v obecních dokumentech příslušná data uzavření škol, což nám posloužilo jako skutečná kontrola údajů. Užitečným vodítkem nám pak byly, byť na desítky zaokrouhlené, uvedené roky v případě obce Blšany (Podbořansko), kde nám zcela scházely údaje z archivních dokumentů.

Dosavadní zjištění jsme pro naše účely považovali za dostatečné, a proto jsme již o další zpřesnění údajů neusilovali. Výsledky shrnuje tab. 7. Pro větší přehlednost jsme s ohledem na datum uzavření školy vybarvili jednotlivé řádky tak, aby odpovídaly barvám užitým v typologii obvodů PoÚ podle období zániku škol (obr. 20). V modelových lokalitách tak máme zastoupeny všechny typy, přičemž prokazatelně nejstarší námi sledovaná uzavřená škola se nachází v sídle Hartvíkov (Táborsko, r. 1963) a nejmladší, dosud de facto neuzavřená škola, pouze s pozastavenou činností, je v sídle Blšany (Podbořansko). Nicméně hlavní pozornost budeme věnovat srovnání dopadů uzavírání škol v typu 1 (červená barva) a 4 (hnědá barva). Opětovně musíme konstatovat, že časový mezník 1976 se z hlediska etapizace vývoje školské sítě jeví jako nevhodný, jelikož vysoká dynamika uzavírání malých venkovských škol je příznačná pro celé období 70. let 20. stol. Ačkoli jsme při volbě modelových lokalit uvažovali velké množství faktorů, u naprosté většiny sledovaných základních škol došlo k uzavření právě v průběhu 70. let, v rocích od sebe ne příliš vzdálených. Jsme si tak

⁵² „Ta se zavírala za devět roků, co jsem se sem přivdala, v tom roce 76, že to chytil akorát jeden rok můj nejstarší syn první třídu“ (paní Dvořáková, ústní sdělení, 15. 6. 2009).

vědomi, že porovnávání důsledků zániku základní školy v různých časových etapách bude značně nepřesné, ne-li nemožné.

Tab. 7: Datum uzavření základních škol v modelových lokalitách

Modelové území	Obec	Část obce	Datum uzavření školy
Dačicko	Budíškovice	Budíškovice	r. 1979 – znovuotevření v r. 2006
	Třebětice	Třebětice	r. 1979
Podbořansko	Blšany	Blšany	činnost pozastavena od r. 2006
		Liběšovice	r. 1978
		Malá Černoc	r. 1970
		Siřem	r. 1970
Podbořansko	Očihov	Soběchleby	r. 1973
		Očihov	r. 1976
Prachaticko	Bošice	Budilov	1. 9. 1972
		Bušanovice	1. 9. 1967
		Radhostice	1. 9. 1976
		Zálezly	29. 6. 1973
		Zálezly	31. 8. 1976
Táborsko	Dolní Hořice	Dolní Hořice	30. 6. 1979
		Hartvíkov	30. 6. 1963
		Chotěčiny	31. 8. 1975
		Pořín	30. 6. 1977
		Prasetín	30. 6. 1975
Turnovsko	Kacanovy	Kacanovy	1. 9. 1975
		Olešnice	1. 9. 1977
		Vyskeř	1. 9. 1977
Vranovsko	Korolupy	Korolupy	1. 9. 1977
		Uherčice	1. 9. 1979
		Vratěním	1. 9. 1979

Pozn.: v ostatních částech obcí škola ve sledovaném období nebyla

Zdroj: státní okresní archivy, anketární šetření mezi zastupiteli obce, obecní kroniky, terénní šetření

4.1.3. Metoda anketárního šetření mezi představiteli obcí – předvýzkum

Jak již bylo řečeno, česká odborná literatura nevěnuje fenoménu uzavřených venkovských škol a důsledkům procesu konsolidace základních škol téměř žádnou pozornost. Proto jsme v této problematice nemohli vycházet z poznatků domácích autorů. Jako nejvhodnější se nám tedy jevilo provést vlastní předvýzkum s relevantními osobami, kde bychom se seznámili s hlavními typy problémů vážícími se k rušení základních škol na venkově, marginalizaci venkovských sídel a obcí a fungování lokálních komunit. Použít jsme mohli i část výsledků dvou dotazníkových šetření, jež byla uspořádána mezi zastupiteli 1 074 náhodně vybraných venkovských obcí v Česku a 4 375 rodiči žáků 54 základních škol v 15 mikroregionech pro potřeby výzkumu disparit

rozvoje venkovských oblastí a potenciálu lidského a sociálního kapitálu v periferních územích (Jančák, Havlíček, Chromý, Kučerová, Marada, Pileček, Vondráčková 2009; Perlín a kol. 2009).

Náš předvýzkum jsme pojali formou korespondenčního anketárního šetření mezi představiteli (nejlépe starosty) námi zvolených modelových obcí. Ačkoli takový vzorek představoval pouze 15 zástupců venkovských obcí, výsledek nám přesto mohl přinést důležité poznatky a pomoci nám lépe zformulovat výzkumné otázky pro další terénní šetření. Sestavili jsme proto dotazník monitorující kromě vlastního uzavření základních škol a významu školy pro obec také společenský a kulturní život v obci a jeho proměny po zrušení školy. Jednotlivé otázky jsme koncipovali s použitím zahraničních prací o venkovských školách, zejména Sell, Leistritz, Thompson (1996), kde autoři zveřejnili rozsáhlý dotazník zjišťující dopady konsolidace středních odborných škol ve vybraných obcích Severní Dakoty (USA). Posloužily nám ale i otázky dotazníku zaměřeného na dosud fungující (malotřídní) venkovské základní školy a jejich služby obci, jež pokládal českým starostům výzkumný tým Ústavu pedagogických věd v Brně (Trnková 2008, 2009).

Konečná podoba dotazníku je součástí přílohy dizertační práce. Tuto obecnou šablonu jsme vždy pro snadnější pochopení a urychlení vyplňování upravili individuálně pro každou obec. Zejména do tabulky s výčtem sídel se zaniklou školou jsme tato sídla již jmenovitě uvedli. Samotné anketární šetření jsme zahájili 3. 4. 2009, kdy byly 15 starostům a starostkám v modelových obcích rozeslány poštou obálky obsahující dotazník a o frankovanou obálku se zpáteční adresou. Osm, tj. přibližně polovina, dotazníků se vrátila zpět vyplněná do jednoho týdne. Jelikož další dotazníky nepřicházely, 22. 4. 2009 jsme telefonicky kontaktovali všechny zbývající obce, z nichž se dotazník do uvedeného data nevrátil. Po tomto telefonickém upozornění přišlo ihned dalších 5 odpovědí. V posledním kole jsme do zbývajících obcí Budíškovice a Očihov zaslali dotazník elektronickou poštou, přičemž 5. 6. 2009 jsme obdrželi v obálce vyplněný dotazník z Očihova. Z Budíškovic jsme již žádnou odpověď neobdrželi, a proto byla obec vyřazena z dalšího sledování. Ve výsledku jsme tedy získali vzorek 14 představitelů veřejné správy.

4.1.4. Kvalitativní metody výzkumu v zájmových územích

Stěžejní část šetření dopadů uzavření základní školy na fungování a organizaci lokálních komunit měla být provedena ve vybraných sídlech formou ryze kvalitativních

metod výzkumu – pozorováním a řízenými rozhovory, případně studiem regionálních pramenů –, které se nám k tomuto účelu jevily jako nejvhodnější.

Pozorování jsme realizovali při každém pobytu ve sledovaných územích. Již při výběru širších modelových území proběhlo několik průzkumů terénu, kdy jsme si všímali především charakteru fyzického prostředí sídel i okolní krajiny, tamější kultury (v nejširším smyslu slova), společenského klimatu, projevů regionální identity, komunitního života v obci. Pokusili jsme se nalézt všechny budovy uzavřených základních škol a zdokumentovat jejich polohu v rámci obce i sídla, velikost, stáří, stavebně-technický stav a současné využití. Některé budovy se nám při omezeném počtu návštěv a neznalosti terénu nepodařilo nalézt, na jiné jsme se doptali místních obyvatel nebo při pořizování hloubkových rozhovorů.

Dále jsme zamýšleli oslovit obyvatele v modelových lokalitách, kteří mají přímou zkušenost s bývalou školou v obci, respektive pamatují její uzavření. Abychom takové osoby správně vybrali, použili jsme pro sestavení vzorku tzv. metodu sněhové koule, tedy „respondenty, které jsme již získali, žádáme o kontakty na další lidi, které znají a mohli by odpovídat našim kritériím“ (Šedřová 2007, s. 73). Výše uvedený dotazník starostům zájmových obcí proto obsahoval otázku: *Můžete mi na závěr prosím doporučit osobu (osoby), na kterou(é) bych se mohla obrátit s žádostí o podrobnější informace týkající se zrušení škol(y) ve Vaší obci (např. bývalý(á) ředitel(ka) školy, bývalý(á) učitel(ka) ve škole, kronikář(ka), ...)? Byl(a) byste prosím tak laskav(a) a poskytl(a) mi nějaký kontakt (telefon, číslo popisné) na tuto (tyto) osobu (osoby)?* Přestože na tuto otázku neodpověděli všichni představitelé sledovaných obcí, vzorek potenciálních respondentů byl ve výsledku tak obsáhlý, že nebylo v našich časových možnostech provést hloubkové rozhovory se všemi. Naším základním kritériem proto bylo navštívit každé modelové území (obvod PoÚ) a provést zde rozhovor alespoň s jednou, nanejvýše dvěma doporučenými osobami.

Jednoznačné byly případy, kdy jsme v rámci modelového území měli pouze jediného potenciálního respondenta. Existovala však i území, kde nám více představitelů obce poskytlo žádané údaje⁵³. Zde jsme museli rozhodnout, kterou konkrétní osobu navštívíme. Primární volbu jsme uskutečňovali podle přesnosti udané adresy (nelépe uvedeného telefonního čísla, nebo alespoň čísla popisného domu) tak, abychom si mohli s respondentem smluvit osobní setkání. Zároveň jsme chtěli docílit

⁵³ Nevyskytl se žádný případ, kdy by představitel veřejné správy doporučil více než jednu osobu.

maximálně variantního vzorku respondentů s různou zkušeností s uzavřenou školou a různými sociálními rolemi, tedy např. bývalí pracovníci školy, bývalí žáci, ale také kronikáři nebo tehdejší představitelé veřejné (státní) správy. Zamýšleli jsme navštívit obce, které se z hlediska společenského života jevíly podle odpovědí starostů v našem předvýzkumu jako pasivní (případně starostové sami vyplnili dotazník nedůsledně), ale i obce s aktivním komunitním životem. V této fázi výběru jsme již nemohli vždy zohledňovat typ území z hlediska období zániku školy. Zásadní bylo, aby byl respondent ochotný na výzkumu participovat. Specifická situace nastala v případě obce Dolní Hořice, jediné modelové lokality v rámci modelového území Tábořsko, kde starosta neuvedl v dotazníku kontakt na žádnou osobu a museli jsme o něj žádat v telefonickém rozhovoru, a participace na výzkumu byla navíc prvním respondentem zamítnuta. Jeden rozhovor jsme pořídili na základě aktuálně vzniklé situace v terénu, kdy jsme se setkali s osobou, s níž jsme předem neplánovali provádět rozhovor (tzv. graduální konstrukce vzorku, viz Šedřová 2007).

Konečný vzorek respondentů s vybranými údaji uvádí tab. 8. Ve výsledku se nám víceméně podařilo zajistit reprezentativní případy lokalit, které zohledňují hlavní trend časového průběhu zániku škol v rámci celého modelového území. Modelové školy z Prachaticka byly uzavřeny v roce 1976, tedy hraničním roce naší etapizace, řadíme je proto na pomezí dvou sledovaných typů. Mezi případové studie se dostala i svým způsobem jedinečná škola s pozastavenou činností (Podbořansko), charakterizující nelépe typ území č. 2 (viz obr. 20). Dotazované osoby nejsou v našem šetření uváděny pod svými skutečnými občanskými jmény, jedná se o pseudonymy vytvořené podle písmen abecedy A–H. Všichni účastníci udali výslovný souhlas s pořízením audionahrávky rozhovoru za účelem vědeckého výzkumu. První dva rozhovory jsme uskutečnili 4. 6. 2009 a v nejkratším možném čase jsme se snažili realizovat i následující interview, což se nám podařilo přibližně do jednoho měsíce (do 14. 7. 2009). Rozhovor vždy vedl stejný tazatel (autorka dizertační práce) a šetření nikdy nepřesáhlo 60 minut. Celé interview jsme zaznamenali na zvukový nosič MP3 a doplnili písemnými poznámkami pro případ nepořízení nahrávky⁵⁴. Rozhovory byly polostrukturované, vždy jsme položili určitou škálu volně formulovaných otevřených otázek, jejichž okruh jsme na základě místních specifik, doplňujících informací od respondenta rozšiřovali a podle již provedených interview upravovali tak, abychom

⁵⁴ Z technických důvodů nebyl pořízen audiozáznam rozhovoru E a H.

získali co možná nejuvěrohodnější obraz reality. Otázky se ve svém základním složení vztahovaly jednak k vlastnímu aktu uzavření školy v obci a událostem, které mu předcházely, jakož i jeho důsledkům, zjišťovaly další funkce školy pro místní komunitu. Ovšem šetřily také společenské klima v obci a kulturní život ve srovnání před a po uzavření vzdělávací a výchovné instituce, vlastní názor respondenta na zrušení školy v obci, na možnosti jejího obnovení v budoucnu. Struktura interview tak do značné míry sledovala otázky kladené v dotazníku v předvýzkumu mezi představiteli veřejné správy.

Tab. 8: Respondenti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů

Případová studie	Respondent	Vztah ke škole	Modelové území	Datum pořízení rozhovoru (2009)	Rok uzavření školy v sídle	Společenský život dle předvýzkumu
A	pan Adámek	kronikář	Dačicko	4. 6.	1979	pasivní
B	pan a paní Bláhovi	syna a snacha bývalých učitelů	Vranovsko	4. 6.	1979	aktivní
C	paní Čápková	bývalá učitelka	Podbořansko	8. 6.	2006	aktivní
D	paní Dvořáková	bývalá členka MNV, aktivní představitelka společenského života obce	Turnovsko	15. 6.	1977	aktivní
E	pan Erben	bývalý žák, kronikář, bývalý starosta	Prachaticko	30. 6.	1976	pasivní
F	paní Faltová	bývalá žákyně, matka bývalých žáků	Prachaticko	30. 6.	1976	aktivní
G	pan Gabriel	bývalý předseda MNV	Táborsko	14. 7.	1975	pasivní
H	pan Holý	majitel budovy bývalé školy	Táborsko	14. 7.	1975	pasivní

Zdroj: autorka podle terénních šetření, anketárního šetření mezi zastupiteli obcí, státních okresních archivů

Vzorkování jsme ukončili na hladině 8 respondentů, jelikož jsme již měli z každé modelové lokality pořízen alespoň jeden rozhovor a konstatovali jsme teoretickou nasycenost vzorku. Tou se podle Strauss, Corbinová (1999; srovnej Švaříček, Šedřová a kol. 2007) rozumí stav, kdy nově zahrnuté případy již nepřinášejí žádné nové či nepředpokládané informace.

Následoval přesný a úplný přepis všech pořízených rozhovorů, bez jakýchkoli úprav, podle zvukového záznamu. Transkripce poté sloužila analýze kvalitativních dat, pro níž jsme zvolili techniku otevřeného kódování. Tento postup vychází původně z analytického aparátu zakotvené teorie (blíže Strauss, Corbinová 1999), postupně se však stal poměrně univerzálním nástrojem rozboru textu ve společenských vědách (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007). Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky, fragmenty, jimiž může být slovo, soubor slov, věta nebo i celý odstavec, záleží na obsahu sdělení. Fragmentům přiřadíme určitý kód, tj. označení slovem či krátkou frází, která vystihuje určité sdělení, reprezentuje daný jev, proces, téma a odlišuje jej od ostatních. Kódy jsme vpisovali přímo do transkripce rozhovoru, odborníci takový způsob ručního kódování označují jako „metoda papír a tužka“ (existují i speciálně vyvinuté softwary pro kódování, např. ATLAS.ti). Souběžně s kódováním jsme pořizovali seznam existujících kódů a soupis míst, kde se v textu vyskytují. Následovala systematická kategorizace kódů, jejich seskupování na základě určitých souvislostí a vztahů, hledání množin znaků, a zejména příčinných vazeb a deduktivních konstrukcí, které by měly vyvrcholit sestavením tzv. kostry analytického příběhu a formulací klíčových tvrzení a závěrů výzkumu (blíže k postupu viz např. Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, Strauss, Corbinová 1999).

4.2. REFLEXE UZAVŘENÍ ŠKOLY AKTÉRY V ZÁJMOVÝCH ÚZEMÍCH

Tato část dizertační práce se zaměřuje na analýzu poznatků získaných při terénním průzkumu zájmových území a svědectví tamních aktérů, tj. představitelů samosprávy, obyvatel, jež mají bezprostřední zkušenost s působením místní základní školy. Ovšem také samotného výzkumníka – autorky dizertační práce, která bude reflektovat své vlastní zkušenosti s regiony, jejich image i fyzického prostředí. Zejména s pomocí výše definovaných případových studií uzavřených škol se pak pokusíme identifikovat hlavní příčinné vztahy mezi zánikem základní školy v obci/sídle, stabilitou a fungováním lokální/regionální komunity a marginalizací území.

4.2.1. Obecné charakteristiky uzavřené venkovské školy

Na základě opakovaných průzkumů a pozorování zájmových území se nám podařilo sestavit téměř kompletní databázi všech uzavřených základních škol v zájmových oblastech (viz tab. IV a obr. VIII) doplněnou často o kontext širšího území – například o dokumentaci nynějších spádových škol, dalších uzavřených venkovských

škol v okolí apod. Tato databáze nám umožňuje definovat charakteristiky průměrné uzavřené malé venkovské školy:

Jedná se zpravidla o budovu situovanou na centrálním místě a to jak z hlediska územního obvodu obce (v centrální místní části), tak v rámci sídla samotného. Škola, kostel, případně fara či hostinec tvoří hlavní tradiční dominanty venkovského sídla, tzv. obcotvorné instituce (srovnej Zemánek 2003) nacházející se v těsném sousedství na ústředním prostranství (návsi) nebo při hlavní komunikaci procházející sídlem. Již z tohoto důvodu nepůsobí na celkový fyzický vzhled sídel pozitivně, když je budova zrušené školy bez dalšího využití, nebo se využívá k nevhodným účelům (např. skladiště), a chátrá. Pokud se škola nenachází v centru sídla, najdeme ji zpravidla na samém okraji a to nejčastěji z důvodu výstavby nové budovy v období socialismu (viz Blšany – obr. VIIIc.) či větší budovy na přelomu 19. a 20. století (viz Olešnice – obr. VIIIb., Zálezly – obr. VIIIa.), případně při stavebním rozšiřování sídla spojeného s růstem počtu obyvatel a vznikem potřeby školy, kdy již nebyla budova z různých důvodů umístěna na centrální prostranství (pravděpodobně Uherčice – obr. VIIIy.).

Malé venkovské školy jsou jednopatrové nebo přízemní, obdélníkového půdorysu, nejčastěji s vchodem v prostředku delší strany obdélníku. Mají sedlovou střechu, pokud se nejedná o stavbu z 2. poloviny 20. století. V některých případech bývají poznamenány architektonicky necitlivými úpravami (modernizacemi) z období komunistického režimu – výměna starých oken za nedělená nebo trojdílná, instalace hliníkových dveří, břizolitová omítka aj. V posledních několika letech lze pozorovat trend rekonstrukce (včetně konzervace původních oken a dveří, výměna typizovaných oken za dělená) těch školních budov, které zůstaly v majetku obce. V případě škol v soukromém vlastnictví záleží na účelu jejich využití a finančních možnostech či ochotě vlastníka provádět rekonstrukci nebo alespoň údržbu budovy.

Po ukončení činnosti základní školy se v období socialismu budovy nejčastěji využívaly jako zasedací místnosti MNV a různých organizací (svazu žen aj.) a nezřídka dodnes ve staré školní budově sídlí veřejná správa (viz Třebětice – tab. IV.). V případě dostatečného počtu dětí v lokalitě přetrvávala edukační funkce – mateřská škola, „dětský útulek“ – dále též obecní (místní lidová) knihovna. V periferních venkovských regionech s oceňovanými krajinnými hodnotami se často školní budova proměnila na podnikové rekreační středisko či ubytovnu. Vezmeme-li v úvahu poznatky z dalších oblastí Česka (např. podložené dokumentací MNV z okresních archivů), obvykle se do prázdné školy umísťovala prodejna smíšeného zboží, pohostinství, ovšem také velmi

nevhodné funkce jako sklad zdravotního materiálu, civilní obrany, sklad pro JZD nebo jinou místní výrobu. V posledně jmenovaných případech budova rychle chátrala nebo již nebylo v budoucnu možné školní výuku obnovit z hygienických důvodů (např. když se zde skladovala hnojiva či chemikálie).

U současného využití bývalých školních budov záleží v první řadě na jejím vlastnictví. Pokud budova zůstala v majetku obce, samospráva ji zpravidla využívá pro své potřeby. Buďto v ní má přímo své sídlo (viz Třebětice) nebo slouží ke společenským a kulturním účelům (knihovna, společenská místnost – např. Chotčiny, Sirem). Místy přetrvává edukační funkce objektu v podobě mateřské školy (např. Olešnice, Bušanovice), v Korolupech jsme zaznamenali drobnou provozovnu (zámečnictví). Velmi často je škola adaptována na bydlení (obecní nájemní, sociální – např. Budilov, Dolní Hořice, Očihov) a dočasné ubytování (nouzové byty, penzion – viz Soběchleby, Vyskeř). Tato funkce pak dominuje v případě, že škola je majetkem fyzické či právnické osoby (viz Hartvíkov, Lštění, Prasetín). Výjimkou bohužel není ani to, že budova zůstává bez dalšího využití, což se jednak nepromítá příznivě na jejím stavebně-technickém stavu, zároveň není tato situace žádoucí v případě, že se jedná o majetek obce, tedy možnost využití pro potřeby celé komunity, o lukrativní stavbu v centru sídla a v jistém smyslu symbol obce.

4.2.2. Reflexe představiteli samosprávy modelových obcí

Hlavním cílem korespondenčního anketárního šetření mezi zastupiteli modelových obcí byla identifikace klíčových problémů vázících se k uzavírání základních škol v periferních venkovských oblastech, především v souvislostech komunitního života a marginalizace obcí a sídel. Dále jsme sledovali odlišnosti v odpovědích zastupitelů z obcí, kde byla škola (školy) uzavřena(y) v čase dříve, tj. podle výše uvedené typologie Česka územní typ č. 1 (viz obr. 20) proti obcím, kde došlo k jejímu (jejich) zrušení až v 2. polovině 70. let 20. století (typ č. 4).

Úvodní otázky dotazníku se zaměřily na základní seznámení se společenským životem v obci. První ryze zahajovací a obecná otázka *Domníváte se, že je Vaše obec atraktivní pro mladé lidi s rodinami?* mimo jiné zjišťovala, jakou „životaschopnost“ přikládá představitel veřejné správy obci do budoucna. Ne příliš překvapivě většina starostů o své obci uvedla, že je atraktivní pro bydlení mladých rodin, přičemž se zde nepodařilo vysledovat žádnou závislost s dalšími charakteristikami obce ani širšího regionu. Jakožto političtí reprezentanti komunity pravděpodobně usuzovali, že se od

nich taková odpověď „žádá“ (viz Disman 2002). Také na otázku *Scházejí se obyvatelé Vaší obce při společenských a kulturních událostech?* odpověděli zastupitelé shodně že ano (4 určitě ano, 10 spíše ano).

Dvě další otázky zaměřené na kulturní život v obci jsme položili v souladu s dotazníkem použitým při výzkumu disparit rozvoje venkovských oblastí Česka (Perlín a kol. 2009) – *Kdo se nejvíce podílí na organizování společenského a kulturního života ve Vaší obci?* a *Kterou společenskou / kulturní akci, která se uskutečnila ve Vaší obci za poslední rok, považujete za nejvýznamnější?* Odpovědi z modelových obcí se od celorepublikového průměru výrazněji neodlišovaly. Hlavním pořadatelem společensko-kulturních akcí byly tradiční spolky (sdružení dobrovolných hasičů, tělovýchovné jednoty apod.) a samospráva, v jednom případě farář (církvní pouť regionálního významu a tázaný dále uvedl, že za společenské události považuje také svatby, pohřby a křtiny). V našem velmi malém vzorku respondentů jsme nezaznamenali žádnou informaci o tom, že by kulturní život v obci organizovala neformální skupina místních obyvatel nebo chalupáři. Odpovědi se nikterak nelišily podle roku uzavření školy v obci. Pozorovali jsme však určitou souvislost s polohou obcí vůči historické česko-německé jazykové hranici z roku 1930. Ačkoli tato závislost není prokazatelně signifikantní, v obcích ležících na „německé“ straně hranice uváděli starostové více jako pořadatele kulturních akcí obec. To vybízí k úvaze, zda se kontinuita tradiční spolkové činnosti přerušena poválečnými událostmi v tomto prostoru již plně obnovila, nebo zda funguje na jiných principech (Havlíček 2009). V námi sledovaných pohraničních obcích byl také výčet společenských akcí chudší, v jednom případě dokonce respondent neuvedl žádnou odpověď. Zde však můžeme diskutovat o validitě šetření, jelikož otázka zněla „kterou akci (tj. jednu – pozn. autorky) považujete za nejdůležitější?“. Při nízkém počtu udaných položek tak nelze vyvozovat závěr, že se v dané oblasti pořádá méně akcí než v jiné, ale naopak tázaný mohl být při čtení otázky pozornější než ten, který vyjmenoval celou řadu položek. Přesto jsme mezi vnitrozemím a dosidlovaným pohraničím našli i určité odlišnosti v povaze kulturních událostí, kdy jsme např. pouze v bývalých pohraničních oblastech zaznamenali přetrvávající oslavy komunistickým režimem striktně dodržovaného Mezinárodního dne žen. Poněkud nezvykle také působí jednoslovná odpověď, že nejvýznamnější kulturní akcí byla pouť v případě, že za jejího pořadatele byla označena obec nikoli církev. Nicméně slovo „pouť“ má v dnešní době již posunutý nereligiózní význam spojený s kolotočovými atrakcemi. Nejčastěji jmenovanými událostmi ve všech lokalitách pak byly

v současnosti hojně obnovované tradiční oslavy (masopustní průvody masek, stavění máje), ale překvapivě též aktivity spojené s vánočními svátky (např. rozsvěcení vánočního stromku a kolektivní zpěv koled). Svoji tradici mají i nejrůznější sportovní turnaje, dětské dny a bály (taneční zábavy), v jejichž pořádání se nejčastěji angažují místní spolky (hasiči, tělovýchovné jednoty, myslivci). Specifikem jsou pak divadelní představení obnovené ochotnické divadelní společnosti v Olešnici.

Další otázky se již zaměřovaly výhradně na školství a důsledky uzavření základní školy v obci. Kromě faktografických údajů zjišťujících rok uzavření školy a současné využití budovy (zpracováno již v tab. 7 a tab. IV.) měli představitelé obce uvést, jaký byl hlavní důvod zrušení výuky. Udávané důvody se nikterak nelišily s ohledem na rok uzavření školy v místě. Téměř ve všech případech jím byl nízký počet žáků, ale zastupitelé vnímali i institucionálně upřednostňovanou podporu větších spádových škol. Na Prachaticku se objevovala odpověď „lepší autobusové spojení pro obec při dojížděcí do školy ve střediskové obci“. Taková úspěšně vnímaná náhrada nebývá v Česku (narozdíl od západních zemí – viz Pacione 1984) právě častá a nelze s jistotou říci, do jaké míry je to pouhá interpretace představitele veřejné správy a zda by s ním souhlasila i většina obyvatel obce.

Ačkoli všichni zastupitelé shodně odpověděli, že v obci jsou i v dnešní době děti školou povinné, jejich počet nepostačuje pro obnovení základní školy v obci s výjimkou Blšan. Zde však dosud nedošlo k úplnému zrušení školy, pouze k dočasnému pozastavení její činnosti. Tamní starosta by si proto přál, aby se provoz v nejbližší době obnovil, jelikož současná příznivá demografická situace by to umožňovala. Kromě Blšan by ráda obnovila základní školu v obci pouze představitelka Bušanovic, nicméně sama hodnotí své vyjádření jako pouhé přání („aby nemusely nejmenší děti daleko dojíždět“), nikoli jako reálnou možnost. Většina (8) zastupitelů proto uvádí, že hlavní překážkou otevření základní školy v obci je nízký počet potenciálních žáků bez naděje vzniku poptávky do budoucna (populační stárnutí a vylidňování obce), přestože téměř všichni považovali v první otázce dotazníku svoji obec za atraktivní pro život mladých rodin s dětmi. Druhým nejčastěji jmenovaným důvodem (6 odpovědí) jsou vysoké náklady z obecního rozpočtu, ať už na obnovu školy nebo na následné zajištění jejího provozu. Některé obce již také nemají ve vlastnictví žádnou pro dané účely vhodnou budovu. Za povšimnutí stojí i překážka obnovení základní školy v podobě „nezdolné administrativy“ při tomto postupu. V jednom případě starosta považuje za výhodnější, aby děti navštěvovaly „kvalitní a vybavenou školu“ ve spádové obci. Tento představitel

zároveň nepříznivě hodnotí úroveň vzdělávání v malotřídní škole a výše uvedl, že výměnou místní školy za dojížděku do spádové získala obec v minulosti lepší autobusové spojení. Lze usuzovat, že je takový názor podepřen místními faktory a negativní zkušeností s konkrétní malou venkovskou školou, v níž při působení často jediného učitele závisí v abnormální míře na jeho osobnostních předpokladech (Pietarinen, Meriläinen 2008).

Představitelé veřejné správy měli dále zmínit, jakou formu podpory ze strany státu a kraje by v obci uvítali v oblasti základního školství. Na otázku odpověděla pouze polovina dotázaných, přičemž ve většině případů se jednalo o požadavek pomoci finanční povahy. Ať už šlo o potřebu celostátního zlepšení sociálního postavení učitelů (např. neuzavírat pracovní smlouvy na dobu určitou) nebo výhradu, že „dotace na žáka nemohou být stejné pro všechny školy“, ale měly by se odvíjet od jejich velikosti. Provoz venkovských škol je finančně nákladnější (neexistují úspory z rozsahu), a proto by právě jim měly být dotace navýšeny, podle jednoho názoru by dokonce měl stát či kraj beze zbytku hradit neinvestiční výdaje na místní školu. V případě, že žáci už musejí do školy dojíždět, bylo alespoň požadováno zlevnění jízdného. Ve dvou případech se objevil požadavek nefinanční povahy, byť obecný, „preferování a podpora malých vesnických škol“, tedy pravděpodobně ve smyslu budování dobrého image těchto zařízení (k tomu viz Bell, Sigsworth 1987; Brown, Halsey, Lauder, Wells 1997). Do kategorie nefinančních vyjádření lze zahrnout také názor, že legislativa a pravidla pro fungování školství se neustále mění a za takových podmínek je velmi obtížné provozovat malé venkovské školy náchylné k častým a náhlým proměnám prostředí.

Jelikož uzavření základní školy v místě zpravidla doprovází obecná koncentrace služeb do hierarchicky vyšších sídel a uzavírání dalších obslužných zařízení v dotčené lokalitě (např. Dostál, Markusse 1989; Lyson 2002; Musil 2008 aj.), chtěli jsme, aby představitelé veřejné správy označili, které další události v obci spojují s uzavřením školy. V nabídce měli možnosti: *uzavření provozoven služeb; uzavření obchodu s potravinami; uzavření drobných živností; zhoršení obslužnosti obce hromadnou dopravou; utlumení společenského života; „stárnutí obce“; odliv mladých lidí*. Prostor zůstal i pro doplnění a specifikaci jiné události. Respondenti nevnímali žádnou souvislost mezi zrušením školy v obci a uzavíráním obchodu s potravinami ani drobných živností a pouze v jediném případě s vymisťováním dalších služeb. Nelze posoudit, jakou měrou se v takovém vnímání odráží specifická situace rušení škol během totalitního režimu, kdy se veškerá rozhodnutí o umístění služeb podřizovala

výhradně centrální moci, nikoli tržním mechanismům poptávky. Situace, kterou popisují Sell, Leistriz, Thompson (1996) nebo Bell, Sigsworth (1987), kdy obyvatelé včetně dětí dojíždějících denně mimo obec přestali nakupovat v místních obchodech a majitelům poklesly tržby natolik, že je museli uzavřít, nemohla v komunistickém režimu reálně nastat (ačkoli i v těchto případech byly pravděpodobně výnosy v místních prodejnách – vlastněných státem – nižší).

Velmi nejednoznačně vyšla souvislost uzavření školy se zhoršením obslužnosti obce hromadnou dopravou, jelikož podle některých respondentů k takovému zhoršení došlo, jiní naopak již v předchozích odpovědích konstatovali zlepšení situace, přičemž se nepodařilo vyzorovat žádnou další souvislost v datech. Utlumení společenského života po uzavření školy v místě pociťuje 5 zastupitelů a 2 nikoli. Ačkoli se jedná o velmi malý vzorek respondentů, poprvé se v tomto případě mírně odlišují výpovědi starostů z obcí, kde došlo k uzavření školy v čase dříve proti těm, kde byla škola zrušena v 2. polovině 70. let 20. stol. Posledně jmenovaní ve všech případech souhlasili s tím, že utlumení společenského života souvisí se zrušením školy, zatímco druhá skupina uváděla častěji nesouhlas. Tato potenciální souvislost odpovědi s rokem uzavření školy je však s největší pravděpodobností vyvolána náhodně, příliš malým vzorkem respondentů, i když by se nabízela hypotéza, zda komunity, jež nemají školu delší dobu, již situaci nepřivykly a nepřizpůsobily se novým podmínkám. Zároveň však musíme mít na paměti, že ona „delší doba“ převyšuje uzavření škol v ostatních obcích jen o několik málo let, navíc se situace stává zcela nepřehledná tam, kde fungovalo více škol v místních částech. Obce, které souvislost mezi těmito jevy nevidí, se navíc ani beze zbytku nekryjí s těmi, kde se obyvatelé podle výpovědi starostů „velmi často scházejí při společenských akcích“ a kde je aktivní spolková činnost.

Zastupitelé tak dávají nejvíce do souvislosti uzavření školy s populačním stárnutím obce (9 kladných odpovědí, 1 záporná). Z povahy dotazu nelze vysledovat časovou souslednost událostí, proto jsme v dotazníku přidali otázku *Vystěhovávají se lidé více z Vaší obce v souvislosti s neexistencí školy?* Předpokládali jsme populační stárnutí jako důsledek emigrace mladého obyvatelstva za lepšími životními podmínkami a službami. Představitelé veřejné správy však téměř nepozorovali větší migrační odchody obyvatel po zrušení školy (pouze 2 kladné odpovědi proti 9 záporným, 2 připustili možnost, že se z tohoto důvodu v minulosti několik málo lidí odstěhovalo). Povaha odpovědi nezávisela na roku uzavření školy. Populační stárnutí v dotčených obcích proto bude pravděpodobně důsledkem obecné migrační neatraktivnosti

periferních venkovských oblastí, kam se zřídka stěhují mladí lidé a potomci obyvatel mnohdy odcházejí do blízkých center a větších sídel.

Pro identifikaci dopadů uzavření školy na komunitní život jsme si pomohli i několika otázkami zjišťujícími funkce, které škola plnila v dobách před zrušením výuky. Nejprve jsme se zastupitelů zeptali, zda škola(y) pořádala(y) v minulosti pro veřejnost společenské a kulturní akce. Ve všech případech, kdy respondenti otázku vyplnili, byla místní základní škola významným organizátorem společenských akcí nebo se na nich alespoň podílela. Konkrétní podobu služeb školy komunitě jsme zjišťovali pomocí otázky *Jaké další služby kromě vzdělávání zajišťovala škola obyvatelům obce?* s nabídkou položek, jež ve shodném znění položil výzkumný tým Ústavu pedagogických věd v Brně starostům obcí, ve kterých škola dosud funguje (viz Trnková 2008). Neodhalili jsme žádné odlišnosti mezi výpověďmi zastupitelů s ohledem na rok uzavření školy v obci, zato jsme nacházeli značné rozdíly ve výčtu aktivit našich modelových škol uzavřených v období komunismu a v celorepublikovém souboru stávajících malotřídních škol. Zatímco Trnková (2008, s. 61) uvádí, že „nejběžnější aktivitou zaměstnanců školy pro obec je účast na prezentaci obce (57,5 %), dále organizace společenských aktivit (47,7 %) a příprava obědů pro občany (31,3 %)“, v našem malém vzorku vypomáhaly školy nejčastěji při údržbě veřejných prostranství (9 odpovědí), dále učitelé vedli obecní kroniku (8) a organizovali společenské aktivity (7). Také vedení obecní knihovny místními učiteli jsme zaznamenali v 6 případech proti tomu, kdy Trnková (2008, s. 61) konstatuje, že „naopak nejméně často se zaměstnanci školy věnují vedení knihovny (7,4 %) a kroniky (7,6 %).“ V našem anketárním šetření starostové nejméně často, tj. pouze jednou, odpověděli, že základní škola organizovala volnočasové aktivity pro dospělé a připravovala obědy pro veřejnost. Domníváme se, že námi vyšetřené rozdíly mohou souviset s proměnami úlohy školy v období totalitního režimu a v dnešní demokratické společnosti a s obecnými změnami životního stylu a návyků. Zatímco úklidové brigády bývaly během komunistického režimu velmi časté, dnes místní škola s údržbou veřejných prostranství nevypomáhá, ať již z hygienických, bezpečnostních důvodů nebo proto, že takovou službu pro obec zabezpečují specializovaní zaměstnanci nebo veřejně prospěšní pracovníci často rekrutovaní z řad osob vedených v evidenci úřadu práce. S ohledem na poznatky získané při následných hloubkových rozhovorech s obyvateli modelových lokalit pak můžeme říci, že naopak až současná doba, respektive prodlužující se dojížděková vzdálenost do základních škol

a větší pracovní zatížení rodičů⁵⁵ přináší požadavek hromadného stravování dětí ve školní jídelně. Pokud se dříve škola i zaměstnání rodičů (nebo dalších příbuzných) nacházely v blízkosti místa bydliště, jídlo se uskutečňovalo doma, a malé venkovské školy tak nebyly často ani vybaveny jídelnou⁵⁶. Do ještě mnohem starších dob pak patří obraz učitele, téměř jediné vysokoškolsky vzdělané osoby v obci, píšícího kroniku a spravujícího knihovnu. Ačkoli i psaní kroniky by bylo možné v jistém smyslu vnímat jako „prezentaci obce“, tímto pojmem se dnes označuje spíše propagace obce prostřednictvím internetových stránek, na regionálních společenských akcích apod.

Možná právě s ohledem na povahu nepedagogických činností zajišťovaných modelovými školami na další otázku *Poskytuje výše jmenované služby pro Vaši obec dnes někdo jiný?* odpovídali starostové spíše kladně. Výslovný nesouhlas udali pouze 2 respondenti. Přihlédneme-li k výsledkům terénního šetření, obyvatelé ve vztahu k uzavření školy pocítují největší absenci kulturních akcí, v nichž se škola angažovala, a práce s dětmi (mimoškolní aktivity, osobnější přístup učitelů k dětem). Přitom odpovědi představitelů veřejné správy se nelišily ani podle data uzavření školy v obci, ovšem ani podle míry působnosti a aktivity místních spolků a občanských sdružení. Tedy ve smyslu, že by například výchovné a pedagogické činnosti zastávaly tyto organizace. 9 záporných⁵⁷ proti 4 kladným odpovědím na otázku *Scházejí se obyvatelé Vaší obce při společenských a kulturních událostech pořádaných sousední školou, do které dnes děti dojíždějí?* potom dokládají trend popisovaný v zahraniční literatuře (např. Bell, Sigsworth 1987), že se nové přátelské kontakty mezi rodiči žáků ze vzdálenějších obcí již zpravidla nevytvářejí, stejně jako je rodičům více odcizeno dění ve škole (např. dozívají se o něm nejvíce prostřednictvím svých dětí, neznají osobně mnohé učitele), a proto ani společenské akce pořádané školou nenavštěvují.

Na závěr našeho dotazníku jsme se pokusili představitelé veřejné správy přimět k určitému celkovému shrnutí problematiky malých venkovských škol. Nejprve jsme se zajímali o klady a zápory dojížděky do škol, které nyní žáci z modelových obcí navštěvují. Nejčastěji jmenovaným (6 krát) pozitivem byla širší nabídka volnočasových aktivit a zájmových kroužků pro děti, ať už v samotné škole nebo v sídle, kam dojíždějí. Jen v jediném případě se objevila tato položka jako ztráta a to v sídle, kde zajímavou nabídku mimoškolních aktivit zajišťoval v minulosti pro děti místní učitel malotřídní

⁵⁵ „Je fakterm dneska taky ty rodiče dělají dýl“ (paní Dvořáková, ústní sdělení, 15. 6. 2009).

⁵⁶ „Tam nevařili, protože to byly místní děti tady. No a Vobjalovice (pozn. autorky: přiškolená vesnice Oblajovice), to je tadydle kousíček“ (pan Gabriel, ústní sdělení, 14. 7. 2009).

⁵⁷ Včetně odpovědi „tato škola žádné společenské ani kulturní akce nepořádá“.

školy. Respondenti dále kladně hodnotili kvalitu vzdělávání ve větší spádové škole nebo alespoň vnímali tamní formy a organizaci výuky jako nezbytné pro současné uplatnění mladých lidí: požadavek lepší konkurenceschopnosti, specializovanější výuka s vyšším důrazem na navazující studium, výuka cizích jazyků a počítačových dovedností. Též oceňovali lepší vybavenost školní budovy, jednotlivých tříd i zázemí školy (např. sportovní vyžití – tělocvična, hřiště) nebo rozšíření kolektivu kamarádů. Ovšem ve třech případech uvedli respondenti, že dojížděním do sousední školy ležící mimo obec nezískali žáci nic⁵⁸. Mezi jednoznačná negativa dojíždění (8 odpovědí) patřily časové ztráty a závislost na spojích, tj. že se žáci musejí vypravovat do školy mnohem dříve, než jejich spolužáci ze sídla, kde se škola nachází, a do místa bydliště se naopak hromadnou dopravou musejí vrátit jedině v určitý časový okamžik, kdy jede daný spoj. 7 odpovědí se týkalo problematiky vztahu žáků k místu bydliště, regionální identity a sounáležitosti s lokální komunitou. Výroky ve znění „ztratili návyk starat se o obec a její okolí“, „ztratili vztah k vlastní obci“, „jsou v menším kontaktu s děním v bydlišti“ vyjadřují, že děti tráví většinu pracovního dne v jiné obci a ani při výuce se pravděpodobně nesetkávají s problémy týkajícími se místa jejich bydliště. Připočítáme-li k tomu navíc časové ztráty při dojíždění, mají skutečně mnohem méně příležitostí poznávat lokální prostředí a možná i budovat si k němu citový vztah. Jeden respondent zmínil v této souvislosti kázeňské problémy, které se většinou v malých venkovských školách, kde byl učitel téměř denně v kontaktu s rodiči, neobjevovaly. Přesto se i na dotaz, co děti ztratily dojížděním do sousední školy, vyskytla odpověď „nic“.

Poslední otázka zněla *Jaký Vy osobně přikládáte význam tomu mít základní školu v obci? Co by škola pro Vaši obec představovala?* Záměrně jsme ji položili až na samém konci dotazníku, ačkoli nejprve jsme naopak zvažovali její umístění na počátek, jako úvodní, vstupní otázku. Takto jsme chtěli, aby respondenti odpověděli až poté, co si během vyplňování dotazníku uvědomí všechny souvislosti existence či neexistence školy v obci a budou moci zaujmout objektivnější stanovisko. Ani v posledním případě se neprojeví rozdíly v odpovědích mezi obcemi s dříve uzavřenou školou a školou zrušenou v 2. pol. 70. let 20. stol. Obsah jednotlivých sdělení můžeme rozdělit do několika tematických okruhů. Škola pro obec představuje: 1) kulturní a společenskou instituci, možnost zapojení dětí do společenského a kulturního života obce; 2) zamezení dojížděky a časovým ztrátám; 3) výchovu dětí v přirozeném sociálním prostředí;

⁵⁸ Zahrnuta i odpověď „že si mohou v létě koupit zmrzlinu“, z jejíhož kontextu vyplývalo, že je myšlena ironicky.

4) přítomnost osobnosti učitele, tedy určitého kulturního činitele (v takovém případě velmi záleží jednak na jeho osobnostních charakteristikách a ochotě věnovat se mimoškolním aktivitám, ovšem také na místě bydliště, tedy aby po pracovní době neopouštěl obec); 5) škola v obci je, a vždy byla, výrazem autonomie / samostatnosti obce. Ze strany některých starostů byl patrný žádoucí vliv samosprávy na činnost školy, nicméně spíše v kladném smyslu slova, tj. výchova mladých lidí k sounáležitosti k obci a pomoc při pořádání společných akcí, resp. reprezentace obce. Na takto velmi široce položenou otázku jsme však obdrželi i ryze praktické odpovědi „škola v obci nepřichází v úvahu, jednalo by se o přestavbu celé budovy“, „finanční zátěž“, „důležitější by byla místní mateřská škola“.

Předvýzkum mezi zastupiteli modelových obcí nás primárně seznámil s obtížemi, které představitelé lokálních samospráv spojují s uzavřením základní školy v územním obvodu jejich obce, a které problémy naopak vidí jako překonané, vyřešené nebo bez širších vazeb na uzavření školy. Je téměř nemožné v tak malém vzorku respondentů hledat pravidelnosti a spojitosti mezi daty, přesto (anebo právě proto) lze konstatovat, že se neprokázaly žádné jednoznačné rozdíly v důsledcích uzavření škol v různých časových obdobích, ani v charakteristikách respondentů (zda byli žákem dané školy nebo alespoň pamatují její provoz). Objevilo se pouze několik náznaků odlišností mezi oblastmi po 2. světové válce dosídlovaného pohraničí a kontinuálně osídleného vnitrozemí, jež však posuzujeme i s ohledem na znalost této dichotomie z předchozích výzkumů (např. Kučera, Kučerová 2009; Kuldová 2005b, 2007b). Toto anketární šetření bylo určující především pro následný terénní výzkum v modelových lokalitách.

4.2.3. Reflexe obyvateli modelových obcí

Analýza a interpretace odpovědí obyvatel modelových lokalit pořízených při hloubkových rozhovorech představuje stěžejní část našeho výzkumu dopadů uzavírání venkovských základních škol na život lokálních komunit. Ačkoli každá výpověď představuje pouze subjektivní názor dotazovaného jedince a nemusí být zcela v souladu s míněním většiny obyvatel, poskytuje nám přesto jednu z možných interpretací skutečnosti a určitý názorový vzorek. Respondenti si navíc tento fakt sami osobě uvědomovali a své výpovědi ospravedlňovali výroky: „*To víte, že to může bejt můj názor, ale vůbec nemusí bejt pravdivěj. (...) Z mýho pohledu, z pohledu rodiče, obyvatele bych řekla...*“ (paní Faltová). Případně otáleli s komentováním situací, které

sami bezprostředně nezažili: „*Já jsem sem přišla v roce 67, takže jako vůbec nic předtím nevím*“ (paní Dvořáková).

Při následujícím rozboru a interpretaci šetření důsledků uzavírání základních škol v modelových lokalitách se s ohledem na charakter těchto případových studií a cíle dizertační práce zaměříme na identifikaci souvislostí mezi zrušením výuky v obci, způsobem provedení, časovým okamžikem události a sociokulturními procesy odehrávajícími se v periferním venkovském prostoru. Zvláštní důraz bude kladen na analýzu marginalizace lokality a polarizaci prostoru.

4.2.3.1. Symbolika malé venkovské školy

Tuto kapitolu začneme citátem „škola je jednou z institucí, které si společnost vytváří k zajištění svých potřeb“ (Dvořák 2002, s. 149), kde bychom rádi podtrhli původem nečeský pojem „instituce“. Například Sirjamaki (1967; cit. v Pol, Hloušková, Novotný, Zounek 2006) totiž upozorňuje, že v anglickém jazyce existuje slovo „instituce“ / „institution“ od 15. století a dnes si zachovalo dvojí možný význam: buď jako „časem prověřená praxe společensko-politického života“ anebo „zavedené řády a pravidla lidské činnosti“ (blíže viz zásady neoinstitucionalismu – Blažek, Uhlíř 2002; March, Olsen 2005). Podle něho pak musí mít každá instituce stabilní identitu (v určitém lidském společenství uznávané hodnoty, chování a postoje), kterou se řídí její celkový chod. Instituci bez (stabilní) identity, pouhý racionální nástroj k vykonávání určité činnosti, totiž Sirjamaki (1967) nazývá termínem „organizace“ / „organization“. Od okamžiku nabytí stabilní identity (tedy de facto završení procesu „institucionalizace“ dle Paasiho 1986) začíná být její chod více než pouhým udržováním organizace při životě, je „bojem“ o zachování skupinové identity.

Ačkoli u mnohých velkých neosobních (anonymních) škol lze téměř pochybovat, zda nejsou pouhými organizacemi, racionálními nástroji k předání určitého penza znalostí a dovedností (Brown, Halsey, Lauder, Wells 1997). Právě malá venkovská škola je vhodným příkladem instituce s výraznou skupinovou identitou přesahující do jejího zázemí, formující další skupinové, lokální identity (Karlberg-Granlund 2009). Důležitost této instituce (místní školy), odvozování lokální identity od ní, potvrzení práva na existenci komunity se velmi zřetelně projevovalo ve výpovědích téměř všech respondentů v našich zájmových obcích.

Dotazování deklarovali její dlouhou přítomnost po generace: „*Vezmeme-li v úvahu rok 1797 za počátek vyučování, učilo se zde 182 roků nepřetržitě*“

(pan Adámek). „*Chodil tam teda ten můj syn starší vod druhý třídy a druhej syn, jedna vnučka, ted' druhá...*“ (paní Dvořáková). „*Já jsem do ní chodila (...) a pak ještě následně tři roky chodila do ní moje dcera*“ (paní Faltová). Případně kladli velký důraz na souvislosti jejího založení. Byl to jednak časný rok počátku vyučování v obci: „*Ona byla založená někdy 1820!*“ (paní Dvořáková) a znovuotevření školy v nových podmínkách po válečných událostech (např. v pohraničí po odsunu českých Němců): „*Ta ani nebyla otevřena hned po válce, kdežto tady už byla škola... já mám dojem někdy koncem pětáctýřicátýho roku už se otvírala!*“ (paní Čápková). Výpovědi respondentů, stejně jako obecní kroniky, popisovaly obtíže s ustavením školy a těžké začátky, které utužily sounáležitost místních obyvatel s jejich školou: „*Už v letech 1927/28 vznikly projekty na postavení školy v Setěchovicích, ale teprve v roce 1939 se v ní začalo vyučovat*“ (pan Erben), o téže škole podle Pamětní knihy ZDŠ Setěchovice 1951–1978: „*Škola byla za těžkých podmínek postavena a pro obec znamená mnoho.*“

Námi dotazovaní zcela výslovně potvrdili vnímání školy jako jedné z nejdůležitějších budov v sídle a symbolu obce: „*Prostě byl to symbol. Kromě kostelu, kapličky pak byla škola a fara. (...) Protože dříve kostel, fara a škola, to byly tři základní... prostě budovy a osobnosti, žejo, farář, řídící pan a hostinský, co se kolem ty vesnice dělo* (paní Dvořáková). Tento aspekt se také nepřímou projevoval v popisu umístění školy v rámci sídla, kde byla opět zdůrazňována její centralita či umístění v sousedství ostatních důležitých budov, ať už tradičních výše jmenovaných, tak dalších nezbytných pro život v sídle: „*No, hnedka vedle kostela*“ (pan Adámek); „*Vy jste šli z náměstí od autobusu a kolem... a jste si určitě všimli Jednoty obchodu. No a druhým stranou směrem, tak tam je budova stará, tam byla škola. To byla původně vlastně budova školy německé. Tady byla česká škola sice už dlouho, ale ta fungovala v budově fary*“ (paní Čápková); „*V Olešnici byla škola, co je ted'ko ta školká. (...) Kacanovy měly nahoru ve svahu u ty zvoničky*“ (paní Dvořáková); „*Tady nahoře na vsi naproti hospodě*“ (pan Bláha).

Idea souboru klíčových obcotvorných institucí – samosprávné (obecní úřad), vzdělávací (základní škola), duchovní (fara), kulturní/společenské (hostinec) – a jejich představitelů (starosta/hejtman, učitel/pan řídící, farář, hostinský) jako místní honorace, autorit (Zemánek 2003) je tedy v obyvatelích českého venkova skutečně velmi hluboce zakořeněná a nedokázal ji vymýtit ani totalitní režim implementací nových autorit a institucí (Perlín 1999). Problémem ovšem je, že v praxi již toto institucionální zázemí venkova nefunguje a to ze dvou důvodů. Zaprvé přímo poklesl význam či prestiž

daných institucí: např. církve v sekularizované společnosti (Havlíček, Hupková 2008), ovšem také škole jako zprostředkovateli poznatků a učitelé jako vzdělanci konkurují nejrůznějšími prostředky šíření informací (literatura, média včetně internetu) a rostoucí vzdělanost obyvatel, které snižují jedinečnost až nezpochybnitelnost vzdělávací instituce (Průcha 2002). Zadruhé po pádu totalitního režimu se prozatím zpravidla nepodařilo ustavit ve venkovské společnosti obecně uznávané autority, převažuje zde úcta k určité funkci, nikoli k dané osobě (Perlín 1999).

Úcta k učitelé jako osobnosti je tedy spojována výhradně s dobou před uzavřením sledovaných základních škol, nikoli se současností: „*No, tohleto asi platilo skutečně v takových těch dobách... dost minulejších, že ten učitel teda na něm viselo všecko*“ (paní Čápková); „*Ono to bylo tenkrát dáno – i bych řekla ještě za doby ty má dcery – prostě učitel byl někdo, jo. (...) To byl furt autorita, furt to byl člověk, já nevím, někdy možná dávno jedinej v tej vsi vzdělanej– (...) Učitel byl někdo, no. Koho prostě respektovaly, poslouchaly ty děti, ale úctu k němu měli prostě ty rodiče, danou přirozeností, která z toho povolání vyplynula*“ (paní Faltová); „*Dříve učitel, to byla hlavní osoba ve vsi. Vzdělanec. To byl učitel, farář a ..., kdo byli gramotní a vzdělání. Asi nějaký ten starosta, nebo jak se tomu říkalo. Největší, jeden nejbohatší, uznávaný sedlák třeba*“ (pan Erben). Mezi mnohými respondenty také panoval pocit, že právě v těchto dobách byl význam a přínos jejich vesnické školy doceněn: „*1895, Národopisná výstava v Praze, na této výstavě byla vystavena i Zlatá kniha vyskeřské školy, která se tam dostala na doporučení okresního školního inspektora jako doklad vzorné venkovské školy na Turnovsku* (paní Dvořáková – čtení z obecní kroniky). Anebo alespoň navzdory špatnému obecnému image venkovské školy prožívala jejich konkrétní škola svůj zlatý věk: „*A náš řídící dostal státní vyznamenání. Jako nejlepší učitel byl. Na obecní a dostal!*“ (pan Gabriel).

Nová doba s sebou přináší mimo jiné stále větší odklon od tradičních hodnot v každodenním jednání venkovských obyvatel a opouštění dřívějších symbolů: „*Dnes je jaksi prestižní, že rodiče dají děti do města, ona městská škola má lepší image (starostka obce Vyskeř, ústní sdělení 15. 6. 2009). Staré hodnoty a symboly tak představují často spíše morální nedosažitelný ideál, včetně představy o familiérní malotřídní škole s osvěcujícím učitelem. V této podobě přetrvávají ve vzpomínkách obyvatel, formují lokální identitu na bázi kolektivní paměti a historie, i když mnohdy také jen části komunity: „Ty mladí vlastně to berou tak, že škola tu jako nikdy nebyla. Ale ty starší nebo co se pamatujou, když tady byla ještě škola, to bylo jako jiný*“ (paní Dvořáková).

4.2.3.2. *Vliv politického prostředí na konsolidaci škol*

Námi sledované základní školy byly, s výjimkou jediné, uzavřeny v období komunistického režimu. V souladu s ideou centrálně řízené koncepce osídlení, umístováním investic a nejrůznějších funkcí výhradně do sídel na vyšších hierarchických pozicích, uplatňovanou od 70. let 20. století, ale známou již od let 50., pohlížely dotčené úřady na malé venkovské školy jako na nežádoucí prvek edukačního systému. Trnková (2006, s. 139) uvádí, že „ke konci 60. let bylo již rozhodnuto, že se nadále bude podporovat pouze výstavba plně organizovaných škol, a to pouze ve střediskových obcích I. stupně. (...) V návaznosti na restrukturalizaci venkovského osídlení byl naplánován postup redukce málotřídních škol ve školské síti.“ Tuto politiku a její následnou implementaci reflektovali námi oslovení respondenti výroky: „*Byla to doba (...) taková, že se tyhleto malotřídky prostě nepreferovaly, že se to slučovalo prostě s městama*“ (paní Dvořáková).

Uvedené koncentrační tendence nejsou nikterak specifické pro Česko. Ideál tzv. plně organizované školy spolu s nepříznivým populačním vývojem venkovských sídel vedl či v současnosti vede k vlně rušení vesnických škol i v nesocialistických zemích (viz Bell, Sigsworth 1987; Kvalsund 2001 aj.). Vlastní způsob provedení konsolidace škol se ale v různém politickém prostředí v mnohém odlišoval. Zcela běžnou praktikou totalitních úřadů bylo oznámení o zrušení místní školy v obci cestou, kterou dokládá dopis, jenž je součástí přílohy dizertační práce (obr. IX). Předseda místního národního výboru je v dokumentu informován, že škola v jeho obci se ruší k příslušnému datu. Přestože dopis uvádí: „o této záležitosti bylo již s vámi jednáno“, zmiňované jednání mohlo v praxi probíhat podle scénáře, jenž ze své zkušenosti popisuje paní Dvořáková: „*I když to už bylo všechno narezírovaný, tady to už se přehrálo jenom divadlo, jak přijeli zástupci z okresu s hotovou věcí.*“ Uzavření místní školy si v mnoha případech vynucovali také představitelé dotčených úřadů v demokratických zemích (viz Bell, Sigsworth 1987), ovšem tamní obyvatelé dostali prostor pro veřejné vyjádření svých názorů, nabídnutí alternativ a disponovali prostředky zvrácení osudu rušené školy (veřejná slyšení, petice). Při konsolidaci škol se nezdálo, že by se zohledňovaly faktory jako organizace a frekvence veřejné dopravy v oblasti, již existující spolupráce mezi školami, rozvojová strategie obcí nebo dokonce regionální identita obyvatel (Dostál, Markusse 1989; Sell, Leistriz, Thompson 1996). Proto také mohou Sell, Leistriz, Thompson (1996) vymezit tři způsoby slučování škol: anexe, reorganizace a rozpuštění. Anxi, údajně eliminovanou metodu, popisují jako situaci, kdy jeden či více

školských obvodů k sobě přibere území obvodu rušené školy. To představovalo jediný způsob konsolidace škol v socialistickém Československu. Proti tomu tzv. rozpuštění a reorganizaci lze charakterizovat jako procesy, kdy se slučují dvě a více vzdělávacích organizací pod společnou instituci se společným řízením a managementem (v druhém případě spojenou navíc s celkovou reorganizací spádového území). Což ale nemusí nutně vést k uzavření školní budovy a zpravidla je místními obyvateli mnohem více chápáno jako kontinuita „jejich“ školy a doprovázeno přetrvávajícím zájmem o nově zřízenou instituci.

Hlavní myšlenkou konsolidace škol v demokratickém světě i v socialistických zemích bylo vedle významných ekonomických úspor zlepšení kvality výuky a zajištění podobného standardu (včetně materiální vybavenosti učeben, poskytnutí sportovního aj. zázemí) žákům z populačně rozdílně velkých sídel – později kritizované zavádění „městských“ vzorů (v pedagogice např. Bell, Sigsworth 1987). Ovšem s tím rozdílem, že v západních zemích byla cílem těchto opatření spíše stabilizace osídlení a podpora života na venkově (ač ne vždy úspěšná – viz Dostál, Markusse 1989; Kvalsud 2004a; Lyson 2002), zatímco koncepce střediskové soustavy osídlení představovala restriktivní prostředek ke snížení počtu nejmenších sídel prostřednictvím omezování ekonomických aktivit a občanské vybavenosti v nich (Perlín 1999). Ohrožení budoucí existence jejich venkovského sídla a jeho marginalizaci v tomto duchu vnímali také mnozí respondenti v našem souboru: „*Každej se rozmejšlel, jestli ve vsi zůstávat. Tak si říkali: „No tak tady za chvíli už nebude ani krám. Škola už tu není, jo, hospodu bouraj, no tak tady neštěkne ani pes!“*“ (paní Dvořáková). Postupné uzavírání drobných provozoven, prodejů a služeb, omezování investic se mohlo dít i v opačné souslednosti se zrušením školy. „*Tady byly dva krámy a hospoda! To všechno zapadlo. Ale ne s tou školou, to... padlo dřív*“ (pan Gabriel). Jako zásadní událost, jež vedla ke změnám v prostorovém rozmístění občanské vybavenosti, byla identifikována ztráta samostatného správního úřadu (národního výboru). „*V roce 1976 se sloučily Zálezly a Setěchovice pod jeden MNV. Tedy ve stejném roce, jako byla uzavřena ta škola*“ (pan Erben). Konsolidace obcí byla spojena s koncentrací řídicích a obslužných funkcí výhradně do střediskového sídla, což mělo u obyvatel přidružených vsí za následek vyvolání nebo další umocnění pocitu marginality. „*No a potom nakonec na to ještě navázalo to, že se sloučí naše MNV s MNV Budiškovice. No a to dostali další ránu takovou*“ (pan Adámek); „*Dřív byly samostatně. To byl Prasetín, Voubjalovice, Hartvíkov, to byla jedna obec. No a pak to*

šoupli všechno do těch Hořic. No, kvůli čemu?! Chtěli v Hořicích udržet školu, tak tadlety školy nám pěkně zavřeli v Prasetíně, v Poříně (!)...“ (pan Gabriel).

Všechny zmíněné události, postupně kumulované a jdoucí po sobě v jakémkoli pořadí, byly nicméně výrazem obecných koncentračních tendencí v geografické organizaci společnosti. Řízené usměrňování osídlení přirozené procesy výrazně urychlovalo a důsledky si uvědomovali i ti, jichž se to týkalo: *„No samozřejmě, že tu bude úbytek (počtu dětí – pozn. autorky)! Když tady... se nebude stavět, neudržíme mladý lidi (!), no tak tady prostě... se to neomladí. Tak dojde jako k zániku, žejo“* (paní Dvořáková). Situace se ovšem v malých sídlech s nevýhodnou geografickou polohou výrazně nezměnila ani po vymizení vlivu politiky střediskové soustavy osídlení: *„To je... děti jsou pryč. To je všechno je prázdný. Je to bída no! Já nevím... jak to bude vypadat za chvíli“* (pan Gabriel). V takových lokalitách hledají obyvatelé dostupné základní služby velmi obtížně a to ať už se periferní území nachází v postkomunistické zemi či v západním světě (Dostál, Markuse 1989; Kvalsund 2004a; Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian 2001 aj.). Zdá se, že zásadní rozdíl tak není v intenzitě a dopadech procesu konsolidace základních škol, ale ve způsobu samotného mechanismu uzavření probíhajícím v různém politickém prostředí.

4.2.3.3. Akt uzavření školy

V zájmových obcích jsme zachytili celou řadu postojů místních obyvatel k uzavření základní školy. Záměrem bylo vysledovat podobnosti a odlišnosti výpovědí respondentů, zejména podle období, v němž došlo k zániku školy. Text jsme strukturovali podle klíčových aspektů rozdílného průběhu aktu uzavření školy, respektive vnímání dané události.

(1) Kde? Jedna ze základních podmínek nahlížení na zánik školy je vertikální i horizontální geografická poloha sídla (obce), v němž (níž) k události došlo. Do hodnocení se promítá dostupnost dalších základních škol v regionu, celkový počet škol v rámci obce, populační velikost sídla či obce. Vždy je obyvateli s větším pochopením přijato uzavření základní školy ve velmi malém sídle nežli v sídle s větším počtem obyvatel, a tudíž i předpokládanou naplněností školy, což je hlavní opodstatnění její existence v místě. *„Všude na vesnicích byly školy. I na Krčkovících byla škola a to je osada eště teda mnohem menší než tady. (...) Pak se prvně jako na Krčkovících zavřela, tak z Krčkovic sem dojížděly děti* (paní Dvořáková). *„A dyť Vobrataň, to je taková velká ves a je to tam zavřený!“* (pan Gabriel). Zvláště citlivě vnímané problémy vznikají při

daleké a komplikované dojížděče po přeškolení žáků, které jsme věnovali samostatnou část v kapitole 4.2.3.5.

(2) Kdy? Nejzásadnější rozdíl ve způsobu provedení uzavření školy jsme očekávali v podmínkách svobodného demokratického režimu proti minulému režimu totalitnímu. Domnívali jsme se, že diskuse kolem pozastavení výuky v blšanské škole v roce 2006 se bude blížit případům, jež popisuje zahraniční literatura (např. Bell, Sigsworth 1987) s tím, že uzavření nebude místním obyvatelům vnuceno, případně že obyvatelé využijí nástroje demokracie v dialogu o zachování základní školy. Proto jsme vznesli přímý dotaz na průběh tohoto dění. Výpověď respondentky naznačuje, že určité debaty vedeny byly, nelze je však blíže specifikovat. *„To vám nepovím. Protože tak to letoho dění už jsem tak nějak... už byla mimo. (...) Rozhodně se to někde řešilo, to je pravda, ale... To se připravovalo... prostě rok od roku. Pak se to třeba zas ještě nějak jako vo ten rok přetáhlo, takže to nebylo jako uzavřený. Je to pravda, že ty školy... ostatní na těch vesnicích, tam se teda uzavíraly třeba s dost velkým počtem dětí“* (paní Čápková). Přesto je patrný rozdílný přístup v jednání, vůle (či možná povinnost) neřešit uzavření školy direktivně oproti lokalitám, kde školu uzavřeli v 70. letech 20. století, ať už v kterémkoli roce. *„No, potom to bylo za... totality, to přišlo potom ráz na ráz. No, mluvilo se taky, že to se asi neudrží, jo ale potom to přišlo ráz na ráz že jako od září půjdou do Lubnice a hotovo“* (pan Bláha); *„Já si myslím spíš, že to byl nějaký direkt školskýho úřadu, že se zavíraly. (...) Ale že by byla nějaká konzultace s rodičema, to si taky nepamatuju, protože si myslím, že rozhodně by byli jako spíš proti tomu jo. (...) Ani myslím, že obec rozhodně by byla bejvala taky proti tomu, že ani s obcí moc nikdo, si myslím, nejednal“* (paní Faltová).

(3) Proč? Časové hledisko dále zahrnuje souslednost aktu uzavření školy s dalšími událostmi a procesy, které jeho průběh ovlivnily. Zvláštní pozornost se pak ve všech zájmových obcích věnovala počtu žáků v obci či navštěvujících školu v době rozhodnutí o jejím zrušení. Dlouhodobě nízké počty žáků byly pro obyvatele téměř jediným akceptovatelným argumentem zdůvodňujícím uzavření místní školy. *„Protože vona byla zavřená právě v takovou tu nejsprávnější chvíli, kdy ty děti... skutečně těch dětí první až pátý ročník tady bylo minimum“* (paní Čápková). Především z toho důvodu, že představoval určitý logický důsledek, objektivně změřitelný a uchopitelný. *„Samozřejmě musel každej potom pochopit, že není možná mět školu, kde je málo dětí“* (pan Bláha); *„To byla norma deset dětí“* (pan Gabriel). Právě proto obyvatelé vnímali jako největší příkoří rozhodnutí o zrušení školy při relativně vysokých počtech dětí

v regionu a navrhovali vlastní možné řešení situace. „*A chtěli jsme prosadit, že v té době se učilo i na směny, jo. (...) Tak jsme prosazovali, aby... co je lepší, jestli dvanáct, třináct dětí bude zajíždět na směny do Turnova (...), anebo jestli by sem dojížděl třeba jeden kantor za třeba dvěma a sem bylo spojení!*“ (paní Dvořáková). „*Podle názoru občanů by bylo výhodnější, kdyby se žáci z Ostojkovic převedli do Třebětic, a tím by se počet žáků zvýšil a na škole by se mohlo s vyučováním pokračovat pro první dva ročníky. Jak tomu bylo například v Lipolci, kde byla také škola zrušena a nyní je tam vyučování obnoveno pro dva ročníky, které do této školy dováží se z Dačic, kde je nedostatek učebních prostor*“ (pan Adámek – četba z obecní kroniky). Tento posledně zmiňovaný návrh ve své podstatě obsahuje základní myšlenky konsolidace škol formou reorganizace či rozpuštění definované v Sell, Leistritz, Thompson (1996). Z historie jsou známé i drobné úřední podvody, jichž se obyvatelé dopustili pro záchranu místní školy. O jednom vypráví pan Erben: „*V roce 1945 bylo ve škole jen devět dětí. To jsem končil první ročník. Tak nás všechny znovu zapsali do prvního ročníku, jako aby bylo víc novejš. No pak se nás všichni vejš ptali, proč jsme chodili dvakrát do prvního ročníku, jestli jsme tak blbí.*“

Další taktéž institucionální překážkou pokračujícího provozu školy byly nevyhovující hygienické předpisy, v mnohých případech opodstatněné⁵⁹, jinde mohly sloužit pouze jako donucovací prostředek: „*Když se zavřela škola, tak jsme bojovali vůbec, aby tu byla aspoň školka. To zas, že nevyhovují předpisy hygienický, to nebyla ale pravda (!), to byla taková zástěrka, protože když to byla jako škola (!)*“ (paní Dvořáková).

Jako bariéru vnímali obyvatelé školské obvody, jež před rokem 1989 striktně vymezovaly území, ze kterého musí všechny děti povinně navštěvovat příslušnou školu. Rodiče se sami o své vůli nemohli rozhodnout zapsat dítě do jiné školy a úřady zpravidla nevycházely vstříc převodům sídel mezi obvody, byť navýšení o několik dětí mohlo uchránit školu před uzavřením z důvodu poklesu početního stavu žáků pod zákonem danou hranici (jak výše popisuje pan Adámek případ Ostojkovic). „Úspěšný“ příklad uvádí pan Gabriel, ačkoli převody žáků v této situaci obyvatelé nepovažovali za žádoucí, vzhledem k tomu, že se jednalo o uchránění školy před zánikem: „*A ve Vobratani si postavili školu a měřili (!)... měřili, jak je to daleko z Vobrataně do Prasetína a z Prasetína do Chejnova. A chtěli ty... a no, přitáhli pár dětí do tý*

⁵⁹ Trnková (2006) např. udává, že v 60. letech 20. století nemělo 48 % základních škol v Československu splachovací záchod.

Vobrataně, že sme byli jako na hranici. “ Zrušení školských obvodů po roce 1989 poté paradoxně napomohlo k uzavření malých škol, zejména v zázemí větších sídel. Paní Čáповou popisovaný odliv části žactva vedl až k pozastavení činnosti blšanské školy k roku 2006: „*Sem jezdily děti z Malé Černoce (...), ze Soběchleb a z Očihova. (...) Dnes lidi ze Soběchleb říkají: no, když to dítě má dojíždět, no tak když už v tom autobuse sedí, ať jede až... do těch Podbořan* (kde se nachází devítiletá základní škola – pozn. autorky). “

Druhým nejčastějším zdůvodněním pro uzavírání malých venkovských škol ze strany školských úřadů byla úsporná opatření. V rozpočtech státních institucí či samospráv se tak sice značně sníží výdaje na jisté položky, mnohé náklady ovšem nově nesou rodiče žáků: „*Právem se občané ptají, co takové slučování přinese, když na jedné straně stát ušetří na platech učitelů malých škol a na druhé straně je nutná doprava žáků do školy, která je v nynější době značně drahá a v mnoha případech zbytečná*“ (pan Adámek – četba z obecní kroniky); „*To je... půl platu potom jde jenom na dopravu!*“ (paní Dvořáková).

V neposlední řadě se uzavření školy vázalo i na určitou personální krizi, kterou popisují např. Bell, Sigsworth (1987) a Pietarinen, Meriläinen (2008). Ta je spojená buďto s destabilizací školy po odchodu vůdčí osobnosti: „*To je pan ředitel. To byla persóna, osobnost! On byl i předseda MNV. Právě s jeho odchodem a s úbytkem počtu žáků to začalo jít se školou od desíti k pěti*“ (paní Čáповá). Nebo v případě malotřídní školy s jediným učitelem se stává překážkou, není-li za něj náhrada: „*Už ta pani učitelka Horká, vona už byla hodně stará, že už odcházela do důchodu a jinýho učitele sem nechtěli dát nebo nechtěl sem...*“ (paní Faltová).

Nejčastěji šlo o kombinaci většiny uvedených příčin, kdy se odchod dlouhodobého učitele nebo ředitele a opakovaný pokles počtu žáků pod kritickou mez staly katalyzátory aktu uzavření. Za vším bylo opět vnímáno politické klima nepřející malým školám: „*V tej době zavírali víc těch škol, jestli to bylo jako tak nějak dáno...*“ (paní Faltová).

(4) Jak? Hodnocení změn se ve značné míře odvíjí od jejich rychlosti a intenzity. Bell, Sigsworth (1987) popisují tři obecné způsoby zániku školy, které svým charakterem vytvářejí různý prostor pro případná opatření a řešení. První situaci označují autoři jako „úmrtí školy“. První den nového školního roku se ve třídě sejde tak nízký počet žáků, že není možné vyučování zahájit. Před tímto problémem stála škola pana Erbena v roce 1945 (viz výše). Exemplární příklad představuje škola na

Turnovsku, o níž se paní Dvořáková 15. 6. 2009 vyjádřila: „*Tam během čtrnácti let jsem napočítala sedm ředitelů, (...) že tam to nejde nějak asi ta spolupráce, nevím, jestli přímo mezi tím kantorským sborem a i s obcí. A teďko snad prej osm dětí má votamtud prostě jako vovedít, protože eště teď se neví, kdo tam bude ředitelovat, nebo jestli vůbec vod toho září se začne. Tak měli rodiče minulý týden schůzku – zase nic.*“ 23. 9. 2009 o stejné škole informuje zpravodajský server ČT24: „*V základní škole zůstali jen čtyři žáci. Ještě před prázdninami ji přitom navštěvovalo čtyřadvacet dětí. Podle starosty se obcí rozšířila fáma, že budoucnost školy je nejistá, a rodiče přehlásili děti do Turnova. (...) Teď obec řeší, jak zaplatit provoz školy, která se rázem stala nejmenší v Libereckém kraji*“ (www.ct24.cz). „*Úmrtí školy*“ je nejpřekvapivější a nejintenzivnější ukončení provozu. Může k němu vést náhlý zářez v populační pyramidě spádové oblasti (nedostatek dětí příslušného věku), který je však zpravidla předem znám a lze provést přechodná opatření: „*V jeho třídě nebyly děti, tak úplně dvě třídy zavřeli a musí do Kladna. (...) Teď říkali, že překlenou ty dva roky a že už zase děti budou*“ (dcera pana Gabriela). Ačkoli právě náhlý pokles počtu žáků představoval v minulém režimu vhodnou záminku ke zrušení školy: „*Pak jak ty páťáci jich bylo několik tenkrát, tak končili* (malotřídní škola s 5 ročníky v jedné třídě – pozn. autorky). *Takže vono se to najednou taky... jako víc ubylo než přibylo*“ (paní Faltová). Častěji je „*úmrtí školy*“ zapříčiněno procesem „*volba nohama*“, který Bell, Sigsworth (1987) klasifikují jako druhý způsob ukončení existence školy. Rodiče, ač mají možnost volby školy v obci, zapíší, jednorázově či postupně, své děti na jiné školy v okolí, čímž se té místní nedostává žáků. Důvody mohou být různé (nespokojenost s fungováním místní školy, vyšší atraktivita a prestiž okolních škol, zaměstnání rodičů ve větším sídle s větší školou aj.), žádný z nich však nemohl s ohledem na existenci spádových školských obvodů nastat v Česku před rokem 1989. Zde se ve většině případů realizoval modifikovaný třetí způsob zániku podle Bell, Sigsworth (1987), „*poklidný konec na radu odborníka*“. Ten se uplatňuje v případě, kdy vykazuje škola dlouhodobě problémy s naplněností, hluboké finanční ztráty a výhledově neexistuje naděje na zlepšení stavu. Zatímco v demokratických zemích mohl najít odborník s místními obyvateli vyhovující konsensus, „*odborník*“ v totalitním režimu pouze oznámil definitivní rozhodnutí nebo si ho z pozice nadřazenosti prosadil: „*No, ten dělal vedoucího školskýho odboru v Táboře na okrese. (...) Ty si nás tam zavolali a tak přesvědčovali, jaká bude to výhoda*“ (pan Gabriel); „*Já bych řekl, že to bylo spíš takový kách rozhodnutí. Že prostě s lidmi chtěli jako... se o tom nemluvalo. Prostě to přišlo z vršku a hotovo*“ (pan Adámek).

(5) Kdo? Percepce aktu uzavření závisí, možná dokonce nejvíce, na tom, kdo je vnímán jako zodpovědný za událost, z popudu koho se tak děje. Obyvatelé se dokáží smířit se zrušením školy, ve které vzniknou obtížně překonatelné vnitřní problémy a kde neexistuje jednoznačný „viník“: *„Bylo období, kdy skutečně ty děti zde nebyly. (...) Dlouholetý ředitel otud' odešel... a tak nějak se to všechno prostě semlelo...“* (paní Čápková). Nekompromisní jsou však v situaci, kdy o dění v obci rozhodují osoby tzv. „cizí“, které nadto reprezentují nadřazené orgány, autority, jež disponují prostředky si své názory vynutit. *„Prostě v usnesení a v tom jsem chtěla, aby bylo teda, že se nevzdáváme, jo, protože jsme proti tomu a bojovali jsme. (...) Já jsem ještě svolávala všechny maminky, jo, i mladý jako děvčata, aby přišly na veřejný zasedání, když tu byli z okresu, aby tlumočily svý názory, aby nás bylo víc“* (paní Dvořáková). Tito vnější činitelé nejsou téměř nikdy nazýváni jmény, ačkoli je respondenti znali, ale označením instituce, kterou zastupují, případně pejorativním poukazováním na nadřazenost: *„Než jsme to zrušili, obec a... no zrušili, to NÁM zrušili, ne MY! (...) Páni nám to tady zavřeli!“* (pan Gabriel). Rozhořčení a zášť někdy střídá odevzdanost a bezmoc ve vtahu k nadřazeným orgánům: *„Prostě někomu se to na okrese nelíbilo, že by museli platit ředitele, podle mě teda, a tak prostě školu zavřeli“* (pan Adámek). Všechny uvedené příklady potvrzují poznatky Wittena, McCreanora, Kearnse, Ramasubramaniana (2001), že silou prosazovaná rozhodnutí úřadů následně vedou k celkovému negativnímu postoji obyvatel k veřejné správě. Tuto situaci jsme zaznamenali ve většině našich modelových obcí, kde došlo k uzavření školy v období komunistického režimu. Za vše hovoří názor paní Dvořákové, který nicméně výstižně charakterizuje politiku střediskové soustavy obcí: *„Takže to bylo jako, to jsem si říkala: Tak škola! Pak se zbourala hospoda, jo, farář jako musel odejít, tak jsem si říkala: Tak už jste dosáhli, tam ten okres, všeho, co potřeboval, a tak teda už tady nemáme vůbec nic!“*

(6) Jaká škola? Na základě výpovědí námi oslovených respondentů se hodnocení a vnímání uzavření základní školy v obci prokazatelně nejvíce odvíjelo od charakteru/kultury dané instituce, funkcí, jež svému zázemí poskytovala, i těch, které od ní místní obyvatelé očekávali. Po každém provedeném interview jsme se proto pokusili výstižně charakterizovat hlavní poslání příslušné školy slovním spojením „škola jako...“, i když se nám většinou nedařilo pod jeden typ zahrnout více modelových případů. Přesto můžeme vyslovit obecný závěr, že čím unikátnější fenomén škola pro komunitu představovala a čím více dalších funkcí mimo vzdělávání zabezpečovala, tím

obtížněji se obyvatelé vyrovnávali s její ztrátou a tím větší nesouhlas projevovali při vlastním aktu uzavření.

Velký boj se tak odehrál za „školu jako symbol kontinuity a autonomie obce“. *„Tady, co jsme byli v zastupitelstvu, konkrétně teda já jsem bojovala vehementně, byla jsem i ‚vyvrhel‘ potom nazvaná okresem a tak dále. Ale to mně nevadilo, protože jsme chtěli zachovat tu školu“* (paní Dvořáková). Komunita se v takových případech zpravidla semkne a jednohlasně vystupuje proti společnému vnějšímu nepříteli, ať už jím je jakýkoli subjekt, i ve svobodném politickém režimu (viz Bell, Sigsworth 1987; Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian 2001). Vyústí-li takové dění v uzavření školy, je vnímáno velmi negativně a emotivně a v myslích aktérů bojujících za záchranu školy následuje pocit prázdnoty a beznaděje: *„Ale v té době jo (...), tak to bylo strašný teda jako zklamání vůbec, všeho že ta škola tady se zauřela, že jsme se... nám nepodařilo–“* (paní Dvořáková). Frekvence setkávání komunity se pak většinou prudce snižuje, pokud se nenajde aktivní organizátor (organizátoři) společenských akcí, jimiž jsou v naší sledované obci zájmová sdružení a místní zastupitelstvo.

Škola se mohla stát také v určitém smyslu majetkem občanů a komunity, ztělesněním jejich dobrovolnické práce pro zlepšení tamních životních podmínek. Uzavření instituce pak dotyční nutně vnímali jako znehodnocení jejich společného díla, výraz opovržení, zpochybnění autonomie obce a prohru vůči nadřízeným orgánům veřejné správy: *„No jo, tu jsme vopravili, dali nový všechno. Vokna, všechno. Podlahy, parkety se tam daly a... páni z okresu– (...) Tady se to vopravovalo, děti chodily do Voubjalovic, tři měsíce... asi čtyři, než se to vopravilo všechno a... A nastěhovali se sem a já nevím, to vám neřeknu přesně, jakou dobu to tu šlo a... a páni nám to tady zavřeli. To bylo peněz, co se do toho dalo (!) a –?!“* (pan Gabriel).

Se zármutkem hodnotili obyvatelé také uzavření „školy jako specifické vzdělávací entity“, vzpomínají na domácké prostředí malé venkovské školy s kvalitami, které již ve větších sídlech nenacházejí: *„Jak jich bylo málo, tak vona měla takovej individuálnější přístup k nim. (...) Když bylo v zimě, přišli ráno umrzlí, paní učitelka měla na kamnech konvici čaje, napřed je rozehřála čajem a pak se učili. (...) Tak jako taková trošku druhá máma to byla. (...) Samozřejmě táta když tady byl, tak zapomněl naší dceři dát svačinu. Ne a potom bylo asi poledne, tak si vzpomněl, že teda jako vona nemá svačinu, tak že tam jde. A jako když tam přišel s tou svačinou, tak paní učitelka mu povídala: ‚Nebojte se, ta už svačila. Já jsem jí svačinu udělala.‘ (!)“* (paní Faltová). V tomto pojetí se stává venkovská škola nenahraditelnou, obdobně jako v případě další

modelové obce, kde místní škola symbolizovala „vzdělávání v přirozeném prostředí pro děti“: „*Myslím, že jako takový ty začátky a když by mohly ty děti mít doma, že by to bylo přecejenom lepší. (...) A pro to dítě dojíždějící z vesnice zase vždycky ty Blšany jsou přijatelnější pro toho prvňáčka než to město. (...) Přecejen ty děti městský jsou trošičku jiný... možná už dneska tolik ne jako dřív*“ (paní Čápová). Naopak zásadní změny, kromě zatěžujícího dojíždění, nemuseli obyvatelé po zrušení místní školy zaznamenat v případě, že plnila téměř výhradně funkci vzdělávací: „*Já myslím, že byla spíš na to vzdělávání*“ (pan Adámek). V takové situaci mohlo být rozhodnutí o zrušení školy přijato s nejmenším odporem, byť v tomto konkrétním případě byly vzneseny jiné oprávněné námitky diskutované výše (dostatečný počet žáků ve spádovém území aj.).

Zajímavým fenoménem byl vzpomínaný význam školy „pro zabavení dětí“. Třebaže to nemusel být záměr respondentů, v rozhovoru opakovaně zmiňovali, že místní škola pomohla vyplnit dětem, případně celé komunitě, volný čas. „*Otec (ředitel školy – pozn. autorky) se zajímal víceméně o... myslivost a přírodu... vlastně zahradničení. Tak vedl děcka tady k těm zahrádkářskejm věcem a to... Výstavy dělali, no. A my sme o tom mluvili vlastně, že my sme neměli čas na nějaký hlouposti. (...) Jako děcka měly pořad co dělat*“ (manželé Bláhovi). Velmi podobný příklad uvádí pan Erben, ačkoli zde se rozsahem pořádané akce, která není určená jen žákům, jedná již spíše o „školu jako kulturní centrum obce“: „*Kantoři vždycky pěstovali kulturu. Secvičovali divadlo, děti i dospělí. Tady se pořádaly takzvaný výlety. To tady dole u rybníka byl takový plácek, tam se sešla celá vesnice a bylo jako přestavení v přírodě. Děti recitovaly básničky, zpívaly se písničky, měly vždycky secvičený takový pásmo. No, televize tenkrát nebyla, tak se lidi nějak museli zabavit.*“ Oba posledně citovaní respondenti nacházejí shodu v tom, že se „tenkrát“ jednalo o jiný charakter doby a odlišný životní styl. Vyvozují názor, že pokud by v současnosti v obci škola byla, obyvatelé a žáci by přesto volný čas již obdobně netrávili: „*Ale zase moderní doba... to znamená, že děti přijedou, z tý školy no a uzavře se to víceméně doma a počítače, televizor*“ (pan Bláha). Přesto jednoznačný závěr o vnímání uzavření školy s takovouto funkcí nelze z našich dvou případů učinit, neboť dotázaní kladou větší důraz na popis časově specifických zájmů dětí, nežli na samotný akt uzavření. Pan Erben zmínil, že v obecní kronice se nachází pouze „*suchá poznámka o tom, že to skončí*“, přičemž v Pamětní knize ZDŠ Zálezly (s. 82) se dočteme politicky zabarvenou frází: „Občané se s uzavřením těžce smířili, ale nová školská koncepce si vyžaduje školy plně organizované, které mohou dáti dětem hlubší vzdělání a lépe je připravit pro další studia

i pro život“, kterou bychom mohli interpretovat jako lhostejnost nebo jako hořkost nad nevyhnutelným koncem.

Na základě provedených interview v modelových obcích lze shrnout, že v percepci aktu uzavření venkovských škol se projevuje významná diferenciaci podle období jejich zániku. Zmíněné rozdíly ve vnímání uzavření školy jsme však zaznamenali pouze mezi školami uzavřenými v období totalitního režimu proti té, jejíž provoz byl pozastaven až po roce 1989. Rušení většiny námi sledovaných základních škol probíhalo v krátkém časovém rozmezí 2. poloviny 70. let 20. století, kde nacházíme spíše vzájemné podobnosti nežli odlišnosti ve způsobu tohoto provedení. Další hodnocení událostí tak závisí především na charakteristikách příslušné školy a jejich funkcích pro místní venkovskou komunitu. Vzhledem k tomu, že se ve všech případových studiích jedná o venkovské periferní oblasti s podobnými znaky (např. nízká hustota zalidnění), faktor polohy se ukázal jako nerelevantní. Výraznější rozdíly jsme nepozorovali ani v otázce hlavního důvodu uzavření, jímž byl ve většině případů (jakkoli jinak zdůvodňovaný) nízký počet žáků. Zbývající difference jsou primárně podmíněny faktorem času, resp. politikou komunistického režimu (jak?, kdo?).

Téměř všichni dotázaní projeví lítost nad uzavřením školy v obci, zároveň však situaci hodnotili zpětně jako nevyhnutelnou: „*A to by určitě přišlo zavřít stejně, to by se jim nevyplácelo*“ (pan Gabriel); „*Ale vono dneska když se na to podívám (...) to, že těch dětí tady není... těžko. No, dneska už... jako tomu dávám za pravdu, i když teda mohlo to tu fungovat, dejme tomu ještě pět let... tehdá, jo. No ale...*“ (pan Adámek). Podobné soudy byly vznášeny i v případě, kdy jsme se respondentů zeptali, zda je možné, že se vyučování v jejich obci ještě někdy v budoucnu obnoví. Nízký či stále klesající počet dětí v lokalitě i širším okolí byl nejčastěji uváděnou překážkou znovuotevření byť malotřídní školy. Na druhém místě se objevoval argument neexistence vhodné budovy pro daný účel. Budova bývalé školy již zpravidla sloužila jinému účelu (např. rekreační středisko) a její úpravy, případně opravy neužívané budovy, by vyžadovaly investice finančně neúnosné pro obecní rozpočet. „*Po osmdesátymdevátym se objevily takový úvahy, jestli by nebylo vhodné školu obnovit. Ale budova už stála řadu let prázdná a určitě už nevyhovovala předpisům. Navíc by stálo spoustu peněz ji znovu zařídit a uvádět do provozu a obec by musela platit učitele. Byly kolem toho svolány chůze, kde se postupně vytrýbily názory, že to není možné školu obnovit, že to byla jako unáhlená*

prání“ (pan Erben). Navíc v nemalém počtu případů obnovení provozu komplikuje skutečnost, že školní budova v současnosti není majetkem obce. Veškeré překážky znovuotevření venkovské školy tak výstižně shrnuje paní Faltová, včetně trendu přednostního umístění dětí do úplných devítiletých škol v blízkých regionálních centrech: „Takže jako... tak nějak reálnej způsob vobnovení tý školy... Jednak už by ani nebylo kde a nejsou děti. A i si myslím, víte, že i kdyby nakrásně všechno tohle bylo, i že už by dneska ani rodiče... nevím z mého pohledu, jestli by chtěli, aby ty děti chodily zase do těchle malejch tříd.“

To, že obnovení základní školy v obci, je velmi náročné a komplikované, zmiňovali již představitelé samosprávy v našem předvýzkumu. Vše znovu dokládá i příklad jedné ze zájmových obcí, kde by sice byla po edukační službě dostatečná poptávka, ovšem při neexistenci vhodné budovy není pro zastupitelstvo ani občany znovuoobnovení školy představitelné: „*Já si myslím, že kdyby tady byla, tak určitě by teda existovala. Dneska těch dětí tady je jako dost. (...) Ale protože by šlo i o budovu vlastně... teda nechci bejt jako pesimista, ale tomu já prostě jako nevěřím*“ (paní Dvořáková). Jednalo by se navíc o zásah do zaběhnutého denního rytmu obyvatel. „*A hlavně ty lidi už ty děti začali vozit do města, takže zpátky, aby je zase dávali! Nebo když maj druhý. Když vozej jedno do města, tak to druhý sem dávat nebudou*“ (dcera pana Gabriela). Platí tedy často citované pravidlo: „*Říká se, že když už se něco jednou zauře, jo, takže ta obnova je strašně, strašně těžká*“ (paní Dvořáková). Opačná událost, jak dokládá např. dopis o zrušení základní školy v Bušanovicích (obr. IX), však může být rychlá a snadná. Proto by se před tak zásadním rozhodnutím měly předem pečlivě uvážit veškeré možné důsledky, přínosy i rizika.

4.2.3.4. Klady a zápory malé venkovské školy

Vývoj geografické organizace společnosti v současné době obecně přeje spíše velkým školám v hierarchicky vyšších sídlech, proto i obyvatelé modelových obcí považují místní malotřídky za cosi spíše minulého až přežitého, byť v mnohých ohledech výhodného.

Pocit bezpečí, známé prostředí, to jsou první myšlenky, které vytanou lidem na mysl při představě školy v místě bydliště: „*Když chodí do školy tam, kde bydlí, tak je to pro ně výhodnější. To je jako jistý, protože vyjdou ze školy, jsou doma. Furt jsou doma*“ (pan Adámek). Z dalšího hovoru pak většinou vyplývá, že ačkoli je řeč o potřebách dětí, respondenti o pohybu žáků v daném prostředí uvažují z pozice dospělé osoby, zejména

jejích kritérií bezpečnosti. „*Když je vidim po těch Podbořanech ty prvňáčky tam... se potloukat!*“ (paní Čápková). Následně přijatá opatření k vytvoření bezpečné situace pak opět zatěžují především dospělé: „*A dřív tady autobus jezdil pode vsí, jo jak jste sem zajížděli, tak tam byla zastávka dřív. No a tam musely děti chodit no a když tydle prvňáčci, to bylo těžký! S nima musel někdo chodit k tomu*“ (pan Gabriel). Práce rodičů mimo místo bydliště a ze stejných důvodů nepřítomnost ostatních členů komunity ve vsi během dne ovšem může v dnešní době ve výsledku utvářet místo pro pobyt dítěte mladšího školního věku stejně nehostinné, nebezpečné či nevhodné jako cizí prostředí, ačkoli je „doma“.

Velmi oceňované byly výhody venkovské školy, které Karlberg-Granlund (2009) shrnuje pod pojem „closeness“/„blízkost“. Malý počet žáků ve třídě navozoval rodinnou atmosféru, umožňoval individuální přístup učitele k žákům, vysokou flexibilitu střídání různých činností během vyučování, větší komunikaci a kooperaci mezi žáky, nadto různého věku, pokud se jednalo o malotřídní školu. Názory na věkově heterogenní třídu nicméně nebyly jednotné: „*Jo ty děti se učily... jedny vod druhých* (paní Faltová); „*Na tý malotřídce přecejenom víc ročníků ve třídě... Je to určitá obtíž jak pro děti, tak pro učitele*“ (paní Čápková). Stejně tak na kvalitu osvojených znalostí a dovedností: „*Někdo má názor na to, že jako... neměly ty znalosti nebo... to určitě ne. Naopak eště bych řekla, tak jak jich bylo málo (...) a prostě když někdo byl na tom špatně, tak ho dotáhla s tím, že se mu mohla věnovat, takže rozhodně tej škole tu vostudu v tom Březně, nebo kam přešel dál, nedělal*“ (paní Faltová); „*Ten rozdíl ve znalostech jsem cítil, když jsem nastoupil v šestý třídě ve Čkyni. Jako že oni toho věděli víc, my jsme to třeba nestihli probrat všechno v té malotřídce*“ (pan Erben). Osobnost učitele i charakterové vlastnosti žáků byly v takové chvíli rozhodující.

Nezpochybnitelná zůstala větší blízkost malé školy ke komunitě. Projevovala se např. v zájmu rodičů o dění ve škole, aktivní účast na akcích pořádaných školou, ale i na jejím fungování. V Pamětní knize ZDŠ Setčovice (s. 122) se např. dočteme: „*Budova školy byla přičiněním rodičů, členů SRPŠ, řádně uklizena. Třídu bylo nutné vymalovat. (...) Byla postavena nová pumpa vodní v areálu školy. Je nutno opravit komín, který má velkou trhlinu.*“ Blízkost rodičů i dalších členů komunity se pozitivně projevovala v kázeňských otázkách: „*Kdyby nějakej lump nebo něco takovýho byl (...), ale už to vědomí, že pomalu denně ten učitel potkával ty rodiče, (...) jim nedovolil jako se chovat nepřístojně*“ (paní Faltová). Povaha osobní komunikace obyvatel na venkově na rozdíl od anonymity vztahů v městském prostředí (Wirth 1996) téměř vylučovala nutnost

informovat rodiče o záležitostech týkajících se školy prostřednictvím oficiálních třídních schůzek. Skutečnost, jak a zda vůbec třídní schůzky probíhaly, však nemůžeme s určitostí říci, jelikož paní Faltová sice uvedla: „*Ani vám si nepamatuju, že (...) bych chodila já, když už tam chodila moje dcera, na nějaký rodičovský schůzky. Na nějaký sdružení rodičů, jako teď jsou ty všeobecný schůzky rodičů. Prostě učitel toho tátu, mámu potkával denně, no když byla potřeba, tak mu to pověděl a žádný schůze kvůli tomu moc nesvolával.*“ Proti tomu v Pamětní knize ZDŠ Lštění stojí o téže škole psáno: „10. listopadu 1975 třídnická schůzka. Rodiče seznámeni s prospěchem žáků, s novou úpravou školy, klasifikace žáků, kázeň.“

Výhody malých měřítek venkovské školy („closeness“) však doplňují, a někdy dokonce převáží, nevýhody plynoucí z její „malosti“, podle Karlberg-Granlund (2009) „smallness“. Marshall (1985; cit. v Bell, Sigsworth 1987) v této souvislosti nastoluje otázku, kdy je ještě malá velikost venkovské školy její výhodou a když už přerůstá v nevýhodu. Naši respondenti takto vnímali především neustálý strach o existenci místní vzdělávací instituce při nepravidelnostech ve věkové struktuře školou povinných dětí (viz výše).

Všechny námi sledované venkovské školy nicméně zabezpečovaly výuku maximálně do plné výše prvního stupně základního vzdělávání. V určité fázi vzdělávání tak nevyhnutelně nastal moment, kdy děti musely přestoupit do vyššího ročníku do nejbližší úplně devítileté základní školy. Jako jakákoli změna, i tato s sebou přinášela nové situace, s nimiž se žáci uvyklí na určité prostředí ne příliš úspěšně vyrovnávali. „*V tomhle novém systému nám trvalo dlouho, než jsme si navykli na úplně jiný pracovní režim a postup práce*“ (pan Erben). Ačkoli úplná devítiletá základní škola pojímala žáky z dalších okolních malotřídek, byli zde také děti, jež navštěvovaly školu od počátku, tj. od první třídy. Nezřídka se tak nově příchozí ocitli v podobné situaci jako dcera paní Faltové: „*Byla tam nešťastná vám můžu říct. (...) I se tam cítili jako outsideri. A jako celou tu školu, až do té devátý třídy se jí tam nelíbilo. Byli tam prostě jako něco, co tam nepatřilo, něco, co tam bylo daný.*“ Proto paní Čápková připouští jistou výhodu umístění dětí do úplné devítileté školy: „*Když tam chodí vod začátku, neprožijou ten přechod z pátého ročníku do šesté třídy takovým nějakým skokem, žejo, protože jdou tam plynule.*“ I přesto se respondenti shodli na tom, že děti se snadněji vyrovnají se změnou v pozdějším věku, než když od první třídy (a také de facto náhle) musejí za vzděláváním dojíždět do velmi odlišného (např. městského) prostředí.

O převažujících výhodách větších škol pro starší žáky již zpravidla nikdo nepochyboval. „Rozhodně v Dačicích to mají stoprocentně lepší, protože tam jsou ty třídy vybaveny podle předmětů“ (pan Adámek). Respondenti jednohlasně oceňovali lepší materiální vybavení devítiletých škol, specializované učebny a poskytované zázemí, včetně sportovního, které venkovským školám scházelo. Žádná z nich totiž neměla tělocvičnu, výjimečně alespoň místnost s minimálním sportovním vybavením: „Tam je taková větší místnost, říkali jsme tomu tělocvična. No, pro ty malé děti to stačilo, i nějaký to nářadí tam bylo“ (paní Čápková). Některé venkovské školy využívaly hřiště místní tělovýchovné jednoty (sokolské fotbalové hřiště apod.) nebo provozovaly děti pohybové aktivity na školní zahradě a přilehlých pozemcích: „Za tou zahradou ještě byly pole... tam bylo školní hřiště se říkávalo“ (pan Bláha). Sportovní zázemí či nabídka širokého spektra zájmových činností ve větších sídlech tak dává žákům možnosti rozvíjet nové dovednosti a záliby. „V těch městech zase maj, že jako choděj, já nevím, třeba keramiku nebo prostě ty jazyky jsou taky nebo ty sportovní odvětví a to“ (paní Dvořáková). „No a zase plus je, že teda vopravdu se můžou věnovat víc těm koníčkům, různěm kroužkům, což na těchhle malejch školách jako nebylo. Když chtěli, museli zase dojíždět někam“ (paní Faltová). Ačkoli nabídka zájmových činností na malých venkovských školách nebyla široká a odvíjela se od zálib a dovedností kantora, který ji garantoval, již z výše uváděných příkladů vyplývá, že mnohde se právě místní učitelé nebo s nimi spřízněné osoby velmi pečlivě věnovali mimoškolním aktivitám žáků. „Měli tam zájmový kroužky, co tam měl manžel tý učitelky, Kovaříkovy. Dyť jezdili támhle k Lipnu na chatu a von to byl modelářskej myslim, že jo?“ (pan Gabriel). Mohlo se jednat také o kulturní aktivity určené celé obci jako např. „výlety k rybníku“, jež výše popisoval pan Erben, či v období komunistického režimu proslulá kulturní pásma a představení dětí při režimem připomínaných výročích a oslavách, politických schůzích apod. Na základě poznatků z námi sledovaných lokalit můžeme konstatovat, že volnočasové aktivity pořádané místní školou a místními učiteli se také ve velké míře vázaly k místnímu prostředí a komunitnímu životu, zatímco zájmové činnosti provozované mimo místo bydliště měly a mají spíše charakter individuálně rozvíjených znalostí a dovedností (sport, hudební výchova, jazykové dovednosti), z nichž profituje jedinec či společenství utvořené na jiné než teritoriální bázi (např. sportovní oddíl, příslušná škola jako instituce).

Malé venkovské školy se proti těm úplným devítiletým zdají obyvatelům „přežitkem“ i z toho důvodu, že v jejich očích nesplňují osvojení znalostí a dovedností

dnes oceňovaných většinou společností pro uplatnění se na trhu práce: jazyková vybavenost, počítačová gramotnost, předmětová specializace. „*I taková určitá jiná konkurence pro ty děti to tam je*“ (paní Čápková). Praxe však zároveň volá po jedincích schopných úspěšně a oboustranně (tedy nejen ku vlastnímu prospěchu) kooperace. Jak uvádí Karlberg-Granlund (2009) věkově heterogenní malotřídní škola postavená z hlediska sociálních vztahů na kooperativním vyučování (Kasíková 2007) může mít ve své podstatě více společného s reálným světem než kolektiv věkově homogenních konkurujících si jedinců třídy velké školy. V budoucím zaměstnání budou žáci nuceni pracovat v různorodém kolektivu a konkurenčním úspěchem může být i to, jak kolektiv jako uskupení dokáže využít přednosti jednotlivců pro jejich dílčí úspěchy i profit celku (Kuldová 2007a). Nejednoznačnost v preferenci úplných devítiletých škol tak vystihuje, byť velice zjednodušeně, paní starostka jedné ze zájmových obcí: „*Takže je otázka, jestli ty větší školy dětem dají něco lepšího. Co je lepší, jestli počítače nebo vlídný pan učitel.*“

Při rozhodování o uzavření místní školy je proto důležité pečlivě poměřovat nejen výhody a nevýhody příslušné ohrožené školy, ale také klady a zápory nové spádové školy. Teprve vzájemná kombinace všech těchto faktorů, z nichž mnohé jsou skutečně velmi obtížně předvídatelné, ovlivňuje další jednání lokální komunity a nejruznější stránky života obyvatel po definitivním uzavření školy v obci.

4.2.3.5. Důsledky uzavření místní školy pro komunitu

Ačkoli respondenti během pořizování rozhovorů označili mnoho jevů za důsledek uzavření místní školy (přičemž ne všechny byly zcela věrohodné), na závěr se nám podařilo identifikovat čtyři tematické oblasti, které se v souvislosti s konsolidací škol jeví obyvatelům jako klíčové a bývají zdrojem konfliktů a dalších problémů. Těmito oblastmi jsou: další využití bývalé školní budovy, migrace, dojížděka do školy, setkávání komunity. Nyní se pokusíme problémy specifikovat.

(1) Využití bývalé školní budovy. Jak již bylo řečeno výše, školní budova se zpravidla nachází v centru sídla, tvoří dominantu v krajině či zaujímá jinak symbolicky významné postavení. Změna v jejím využití tak může do značné míry ovlivnit charakter a vzezření celého sídla, jeho image. Obyvatelé stále podvědomě vnímají, že se jednalo o účelovou budovu sloužící nějakým způsobem dětem, a je proto žádoucí, aby se i její další využití ubíralo tímto směrem. „*My jsme z toho původně chtěli udělat školku. (...)*

No takže ted' to slouží, jak jste viděla, teda jako ubytovna, že školy v přírodě tu jsou hodně a i, já nevím, různý nějaký školení, anebo i svatby se tu dělaj, ale hlavně prostě jako rekreace, dovolený i rodinný, žejo, ale přes školní rok tu bejvá často teda, velmi často ty děti.“ (paní Dvořáková).

S ohledem na zásluhy místních obyvatel při zřizování školy nebo při jejich rekonstrukcích a údržbě naopak nejvíce odporu vyvolává takový způsob využití, který neslouží potřebám obce, nebo z něj navíc profituje kdosi stojící mimo komunitu, tzv. cizí. *„Koupil to tady zase nějaký... majetnej (!), zubař nějaký z Tábora. (...) No, jak můžou takovouhle školu... to je – [mávně rukou]!“ (pan Gabriel). Před rokem 1989 považovali obyvatelé za značné příkoří, pokud měla s budovou další záměry autorita, vyšší instituce, kterou označili za viníka zrušení školy „Protože tady z toho mělo být udělaný archiv (!) nebo sklad CO (!) (civilní obrany – pozn. autorky). No, to jsme teda nechtěli připustit, aby takováhle... budova jako jo, někde sklad CO!“ (paní Dvořáková). V transformačním období je pro obec největším zklamáním, pokud nedosáhne navrácení budovy, jež za socialismu získala cizí instituce, zpět do vlastnictví obce. Obyvatelé se téměř neorientují ve složitých majetkoprávních vztazích, navíc porušených socialistickým nakládáním s majetkem, a proto jim konečný verdikt připadá nespravedlivý. „Školu krátce po tom nějakým bezplatným převodem nebo jakým způsobem získala Akademie věd. Měla tam rekreační a školicí zařízení molekulární genetiky. A ty to ted'ko, nevím jestli už, prodali. Jo a obec se do toho angažovala – chtěli to zpátky, protože to bylo tehdy dáno nějakým, jo jak říkám bezplatným převodem, jo bylo to napůl státní nebo... Ale vim, že jako starosta po archivech pátral, ale vona to tehdy jako vlastnila... kde teda já jsem chodila do školy a kde chodila ta moje dcera, tak to spravoval a jako měla bejt majitelem tý školy obec jo. Ale ted'ko zpětně právně nějak dohledali, že jako původní majitel byla nějaká školská obec a ta spadala teda pod okresní školskej úřad, a tam ted' přešla nebo to, protože majetkem tu budovu zpátky obec nezískala“ (paní Faltová). O stejné události se v našem předvýzkumu v anketárním šetření vyjádřil i tamní starosta: „AV molekulární genetiky v Praze nyní chtějí školu prodat. A obec jim jí musela převést hospodářskou smlouvou = zadarmo. Tak se dělají peníze!“*

Se zvláštní nelibostí nesou obyvatelé úpravy exteriéru a interiéru, které soukromá osoba na školní budově provádí. Zdůrazňoval-li pan Gabriel, že místní občané v 70. letech 20. století rekonstruovali budovu, vyměnili stará okna a dveře za nová, byť architektonicky necitlivá a unifikovaná, jakákoli změna takového stavu je

vnímána jako zásah do společného díla a výraz neúcty ke komunitě. Majitel objektu přitom problematiku nahlíží zcela odlišně: „*Ta Jednota to úplně zničila! No oni už předtím obec! Okna, dveře. Ale nahoře jsou našťěstí i původní dveře. Tady ty vchodový mám vyhlídnutý vedle v Lejčkově. Tam jim škola padá, střecha se jim bortí, ale mají tam původní dveře. Musím vypátrat, komu to patří a zkusit se na ty dveře zeptat*“ (pan Holý). Pokud mezi zúčastněnými stranami stojí komunikační bariéra (zde například v podobě majetkového postavení), nemohou si vzájemně vysvětlit důvody svého jednání a konflikty se prohlubují.

(2) Migrace v souvislostech uzavření školy. Již v teoretických předpokladech důsledků územní koncentrace základních škol v Česku jsme diskutovali otázky migračního chování obyvatel v souvislostech tohoto procesu. Podle poznatků některých odborníků (Kvalsund 2004a; Hagen 1992) lze na mikroregionální úrovni pozorovat určité pravidelnosti migračních trendů před i po uzavření elementární školy, především v odlehlých a periferních oblastech. Předně konsolidace škol představuje nevyhnutelný důsledek velmi nízkého počtu žáků, který je zapříčiněn nejen změnami v demografickém chování populace hospodářsky vyspělých zemí, ale také emigrací, především mladých obyvatel, ze zmiňovaných periferních oblastí. Uzavřením školy si pak příslušné sídlo již definitivně uzavírá cestu k demografickému omlazení, neboť tímto aktem umocňuje svoji migrační neatraktivitu místa s obtížnou dostupností základních služeb. Ve středně dlouhém časovém měřítku postupně dochází i k masovějšímu vystěhovávání dalších obyvatel. Emigrace nenásleduje bezprostředně ihned po uzavření školy, neboť obyvatelé jsou k místu bydliště vázání celou řadou povinností a vztahů. Nastává teprve poté, co se lidé s těmito povinnostmi vypořádají a k nim se přidává mladší populace, jež mezitím dospěla, hledá zaměstnání či zakládá vlastní rodinu a například majetkově již není k bydlišti vázaná. Lokalita se tak ocitá v bludném kruhu migrační neatraktivity, kterou je téměř nemožné prolomit.

Popsané migrační chování je charakteristické pro extrémní podmínky Skandinávských zemí, v různé intenzitě však bylo zaznamenáno i v celé řadě dalších zemí (viz např. Bell, Sigsworth 1987; Dostál, Markusse 1989; Lyson 2002). Obecnou souvislost mezi populačním vývojem, resp. vývojem hustoty zalidnění, a proměnou prostorového rozmístění základních škol se nám na makroregionální měřítkové úrovni Česka podařilo prokázat v kapitole 3.3.3. této dizertační práce. V našich modelových lokalitách jsme se proto pokusili ověřit, zda lze v podmínkách Česka pozorovat i výše

popsané zákonitosti. Již v našem předvýzkumu mezi zastupiteli modelových lokalit jsme problematice věnovali několik otázek. Z výpovědí dotazovaných však jednoznačné závěry nevyplývaly a představitelé veřejné správy nepozorovali větší migrační odchody obyvatel po zrušení školy.

Nezpochybnitelná a logická zůstala souvislost uzavření základní školy v místě s nedostatkem či absencí dětí školou povinných. Hlavním oficiálně vykázaným i respondenty potvrzeným důvodem zrušení výuky v obci byl nízký počet žáků (viz výše). Jednalo se o kontinuální úbytky z obou výše jmenovaných příčin: změn v plodnosti a porodnosti a vylidňování venkova. „*To je pochopitelné, že tyhle venkovské školy přišly zavřít. Když si představíme, kolik dříve dětí a lidí vůbec žilo na venkově. Při zahájení výuky v obci v roce 1882 bylo ve třídě 130 žáků a pak škola končila s desítkou! Vždyť taky v roce 1891 bylo v naší vsi 800 obyvatel, zatímco v roce 2001 bylo jen 312 obyvatel ve všech čtyřech vesnicích dohromady, co tvoří obec*“ (pan Erben). Populační vývoj, který nastal po uzavření školy v obci, lze ovšem opět popsat pouze jako setrvalý pokles počtu obyvatel. Významné urychlení emigrace obyvatel ani na přímý dotaz nezmiňovali. Tazatel (autorka): „*A setkal(a) jste se s tím, že když tu školu zavřeli, že by se lidé začali odstěhovávat z vesnice?*“ „*To ne. Kvůli tomu ne. To je taková migrace, která je každé rok. Ale ne kvůli škole*“ (pan Adámek); „*O takovém případě, že kvůli škole by se někdo odstěhoval, to jako nevím*“ (paní Čáková); „*No, tak... to zas nemůžu tak říct. Taky, byli, žejo se vodstěhoval do Turnova, a teď už zas se vrátili třeba sem a maj tu zas už postaveno a už tu maj vnučata*“ (paní Dvořáková). Pouze pan Gabriel vyjádřil souvislost emigrací se zrušením školy, z dalšího hovoru však vyplynulo, že bezprostřední příčinou není neexistence školy, ale obecná degradace marginalizovaného venkovského prostoru: „*Tady byla vesnice mrtvá. A lidi se začali vystěhovat, ty mladí pryč, protože tady... nic nechytanou. Šli za práci a to víte... a ty děti, to je jistý. A děti ubejvaly.*“

Pravidelnosti migračního chování obyvatel v souvislosti s uzavřením místní základní školy jsme se pokoušeli identifikovat s pomocí (objektivnějších) statistických dat. V případě škol uzavřených v relativně vzdálené minulosti, v 70. letech 20. století, je ovšem taková analýza velmi obtížná pro nedostatečně podrobné časové řady údajů o počtu obyvatel v malých územních jednotkách (obcích a sídlech) a téměř nemožná, jedná-li se o podrobnější údaje o věkové struktuře populace. Analýzou vývoje počtu obyvatel ve sledovaných lokalitách po desetiletích (data z populačních censů) se nám

opět podařilo doložit pouze setrvalý pokles populace bez výrazných změn (urychlení) trendu po uzavření školy v obci či sídle.

Jak jsme již uvedli výše, proces konsolidace malých venkovských škol je komplexní a nelze jej sledovat odděleně, jelikož souvisí s obecnými geografickými a společenskými procesy odehrávajícími se na venkově, potažmo v celém systému. Bludný kruh migrační neatraktivita venkovských periferních oblastí, který mnoho autorů identifikovalo, bezpochyby existuje (i v Česku), uzavření elementární školy však nemůže být jeho jediným spouštěcím mechanismem. I z výpovědí našich respondentů je nicméně evidentní, že ztráta některé z klíčových (obcotovných) institucí pro obec představuje významnou předělovou a jasně pojmenovatelnou událost. Může se stát jakýmsi ztělesněním celkové marginalizace při potřebě „označit viníka“ problému: „*To máte, jak přestane být na vesnici tadleta škola, je hotovo*“ (pan Gabriel).

(3) Dojížd'ka do školy. Nedosažitelnost základní školy peší chůzí a z toho plynoucí nutnost dojížd'ky představuje pro rodiče žáků na venkově jednu z největších hrozeb a zdroj mnoha problémů. A to kromě zahraničních zkušeností (např. Ross 2007) i v podmínkách Česka, kde se dojížd'ka do základní školy odehrává na vzdálenost „pouze“ několika málo kilometrů (srovnej např. Kvalsund 2004a). Na základě celostátního dotazníkového šetření mezi starosty obcí s malotřídní školou uvádí Trnková (2009, s. 107), že nejzávažnějším důvodem, který vede obce jako zřizovatele k provozování školy, je „zamezit dojíždění dětí do školy“. „*Určitě nikdo nebyl rád, že prvňáčci mají hned jezdit teda jako někam do škol!*“ byla také první reakce paní Faltové na dotaz v jedné z našich modelových obcí, jak reagovali obyvatelé na zprávu o zrušení místní školy.

Dojíždění přinášelo mnoho komplikací a nepříjemností jak pro žáky, tak především pro jejich rodiče. Zpočátku nebyly pro nově vzniklou situaci ani připravené podmínky – zavedené spoje veřejné dopravy příslušným směrem nebo čas příjezdu a odjezdu přizpůsobený době vyučování. „...*když zas nebylo spojení a těch aut eště tolik... každá rodina neměla...*“ (paní Dvořáková). Žádostem na řešení vzniklých problémů navíc nadřízené úřady často nevycházely vstříc. Příklad sporu o drobnou úpravu trasy autobusové linky, jež v dnešní době v požadované podobě bez obtíží funguje, popisuje pan Gabriel: „*My jsme chtěli – Protože přes Voubjalovice a dolů jezdí smilohorskej autobus. Žádali jsme, to byl budějovickej kraj (...) jako obecní úřad v Prasetíně jsme žádali, aby ten autobus zajížděl pro ty děti. To jich bylo dost! Takovejch vosum dětí,*

deset dětí, ne víc, to zas, aby jezdil přes to. A krajskej národní výbor nám krásně vodepsal, pro děti, že to je, když jdou z Voubjalovic anebo dolů, že to je zdravotně pro ně prospěšný, víte (!) Což je! V létě bych řek, ale co v zímě?! A dítě, kterýmu je šest, sedm let! No to byly taky takový nápady, no! A teď když děti je pár nebo žádný skoro, tak autobus... projíždějí teďka tadydle těmactěma vesnicema taky, protože obec zaplatila prachy.“

Ačkoli téměř vždy existuje spoj veřejné dopravy, který lze použít ráno před osmou hodinou pro dojížděku do školy a v odpoledním čase pro návrat domů, nelze jej nikdy uzpůsobit tak, aby vyhovoval potřebám každého. Mnohde, aby hromadná doprava obsloužila veškeré lokality v regionu, přijíždí spoj do některých míst poměrně brzy, a přesto jej žáci jako jediný musejí použít: *„Ráno ve tři čtvrtě na sedm nějak to jede. Už v odjíždí, jo!“* (pan Bláha). Po vyučování vznikají další časové prodlevy při až několikahodinovém časovém rozdílu mezi koncem vyučování a dobou odjezdu příslušného spoje: *„Škola jim skončí někdy kolem poledne a... autobus sem na Blšany, na Černoc odjíždí až ve tři hodiny z Podbořan“* (paní Čápová). Paní Čápová ve svém dalším vyprávění vnímá sociální nespravedlnost mezi dětmi, jimž se nabízí možnost rychlejší individuální dopravy zpět ze školy, a těmi, které jsou odkázáni výhradně na autobusové spojení, na peší chůzi, případně výpomoc komunity: *„Dneska je doba taková, že velká řada rodičů ty děti dováží do školy. Takže tyto děti (!) to maj velice pohodlný, když je tam tatínek ráno doveze a po vyučování může si je vzít. Ovšem děti, které jsou odkázány na autobus, ty na tom nejsou dobře. (...) Teď po vyučování řada dětí chodí pěšky domů. Pokud jsou blšanský, no. Do té Černoce, tam už jako to dítě těžko dojde. No a cihají, protože těch aut tady jezdí teď poměrně hodně, no tak někteří už s tím počítají: Vemu děti, až budou. No, někdo taky jim nezastaví.“* Odlišný názor na možnosti dopravy dětí zpět domů má pan Erben: *„Mohly by dojet na kole nebo dojít pěšky. My jsme taky chodili. Ale jsou líný!“*

Jakýkoli způsob dopravy nicméně neřeší podstatu problému, že žáci, jež musí cestu podstoupit, jsou vždy výrazně znevýhodněni proti těm, kteří mají k dispozici školu v sídle, kde žijí. Časové prodlevy při čekání na spoj a strávené cestou v dopravním prostředku handicapují dojíždějící žáky ať už z hlediska domácí přípravy na vyučování, volnočasových aktivit nebo i budování sociálních kontaktů a vztahu k místu bydliště *„Dejme tomu, když je to málo, tak tý půlhodinky stráví cestou dóm a půl hodinky tam čeká, máte hodinu ztrátu prakticky, kdy... i když nemyslím tím, že by vyšel ze školy a sedl doma za... za tendle a učil se! To jako... to vim podle mejch kluků,*

ten... kluk šel ze školy, teda i když dojížděl no, práskl kabelu za vrata a už jsem ho neviděl, až večír“ (pan Adámek); „Já jsem vždycky říkala, ten čas, co vona věnuje... co musí počekat na těch zastávkách, čas na další spoje a tak dále, já říkám, to kdyby věnovali učení, tak jsou jedničkáři sami!“ (paní Faltová). Přesto jsou mnozí obyvatelé ze své zkušenosti skeptičtí ke smysluplnosti využití uspořené času pro osobnostní rozvoj dítěte: „Více je to přilepený u těch televizí. My jsme byli v terénu, venku pořád, jako děti, ale dneska!“ (pan Bláha); „Tak by měli sice víc volného času, ale je otázkou, jak by ho v dnešní době využily. Seděli by víc u televize“ (pan Erben).

Z hlediska tvorby sociálních kontaktů s vrstevníky i dospělými osobami z obce, bezprostředního seznámení se s nejbližším okolím a dovednosti orientace v něm i z hlediska tělesného pohybu se nicméně námi oslovení respondenti shodují v tom, že pro děti mladšího školního věku je nejvhodnější, je-li pro ně škola dosažitelná pěší chůzí. „*My jsme taky chodili rádi, dělaly se lumpárny po cestě“ (paní Faltová). Přesto nesmí být škola až příliš vzdálená od domova a z cesty je třeba vyloučit nebezpečné situace (např. rušný silniční provoz) tak, aby nebyly děti odkázány na doprovod dospělých osob, jednak z důvodu jejich pracovních povinností na jiném místě, jednak z důvodu, aby se děti učily řešit základní situace v terénu samy. Tyto názory jsou v souladu s poznatky zahraničních autorů o cestování žáků do elementárních škol (Ross 2007).*

(4) Setkávání komunity. Odborná literatura v souvislosti s venkovskou školou zpravidla na první místě uvádí její kulturní a společenský význam, funkci kulturního centra obce. Škola přitom nemá pouze konkrétní význam dějiště kulturní události, ale též abstraktní význam společného tématu pro navázání hovoru a kontaktů mezi členy komunity, zejména mezi ženami (Bell, Sigsworth 1987; Karlberg-Granlund 2009; Trnková 2009; Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian 2001; Zemánek 2003). Proto se i v našich zájmových obcích objevilo hodnocení dopadu uzavření místní školy na společenský a kulturní život: „*Z mého pohledu (...) bych řekla, že to mělo docela takovej negativní vliv na takovou tu kulturní část tý obce“ (paní Faltová).*

V Česku, narozdíl od jiných zemí, budova venkovské školy většinou přímo neslouží shromažďování a setkávání obce. Poskytuje nanejvýš prostory pro pořádání drobných výstav spjatých se životem školy tak, jak např. popisuje Pamětní kniha ZDŠ Setěchovice (s. 124): „*Žáci zdejší školy měli své práce vystaveny na velké nástěnce. Rodiče si tyto práce se zájmem prohlíželi.*“ Důvod, proč se komunita v prostorách školy

nescházela, je především ten, že se jednalo o velmi malou budovu s několika místnostmi, která nedisponovala například žádnou „společenskou halou“, o jejíž tradici hovoří Bell, Sigsworth (1987) či Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian (2001). Na českém venkově pokračuje po téměř několik století zvyklost scházet se při významných příležitostech (hody, bál, divadelní představení aj.) v sále místního hostince (Zemánek 2003). Komunistický režim na tuto tradici dále navázal výstavbou tzv. multifunkčních kulturních domů se společenskou místností/sálem. Ačkoli se, mimo jiné i architektonicky, jednalo o venkovu cizí městský prvek (Blažek 2004), místními obyvateli býval pro svoji větší kapacitu poměrně vítán: „*Tady totiž nebyla taková jako kulturní místnost žádná, prakticky. (...) Tady byla jedna taková místnost v hospodě, kde teda... no malá místnůstka, no ale tam v hospodě se posedělo, tam se zatancovalo. (...) Až potom se postavil ten jezdecký dům, tak tam potom to bylo větší*“ (pan Adámek). Tyto nové prostory skutečně sloužily pro setkávání obce a s jejich budováním nenacházela uplatnění ani prázdná školní budova po zrušení výuky v obci, která by na podobné účely mohla být přestavěna: „*Tadydle, my jsme postavili vobecní úřad (v době, o níž se hovoří, národní výbor – pozn. autorky) a máme tam právě i knihovnu, hasičárnu a nahoře je společenská místnost. A proto voni tu školu prodali, že tady máme tudletu budovu*“ (pan Gabriel).

V kulturní oblasti lze tedy českou venkovskou základní školu označit spíše jako „poskytovatele lidských zdrojů“. Ať už se jedná o učitele, iniciátora a organizátora kulturních akcí či volnočasových aktivit pro žáky, tak o děti samotné. Specifikem komunistického režimu totiž bylo využívání žáků místních škol po celém území státu pro zabezpečení tzv. kulturní vložky nebo kulturního pásma při nejrůznějších politicky laděných příležitostech: „*Když bejvalo já nevim VŘSR a prostě MDŽ a takovýhle ty, tak to ta škola vždycky tady měla jako takový kulturní vložky, to ke všem možnejm státním svátkům to jako bylo nebo vítání občanů*“ (paní Dvořáková). Dětská vystoupení tak neodmyslitelně patřila k jakékoli větší sešlosti nebo schůzi: „*Pokud byla nějaká taková voslava něčeho*“ (pan Adámek); „*Například výroční schůze JZD, ty byly obzvlášť populární, tam děti dostaly i najíst*“ (pan Erben). Kulturní pásmo zpravidla sestávalo z krátkého hudebního představení dětí, recitování básní a říkanek a mnohde přetrvává do současnosti: „*Když mívám ty schůze vod Červenýho kříže, tak že tady je kantorka, tak ty děti vždycky tam maj takovou kulturní vložku, třeba hrajou na flétničky, básničky nebo to*“ (paní Dvořáková). Ačkoli byl původ a účel těchto akcí primárně politický, obyvatelé to ne vždy vnímali, případně vnímat nechtěli. Považovali celou akci

především za příležitost ke společnému setkání komunity a možnost spatřit své dítě účinkovat před ostatními obyvateli v kulturním programu. „*Když byly různý ty, víte... jak říkám ty MDŽ a různý ty i politický akce, který tady musely bejt, byly, byly k tomu – VŘSR a tak dále – kulturní programy, jo. Ale těm dětem se to líbilo, protože voni tam prostě chodily, řekly... měly nějaký to kulturní pásmo daný tej době, k tej... k tomu výročí. No dostaly tam věneček, dostaly tam limonádu, mohly se vylítat po sále...*“ (paní Faltová). Dokladem toho je i další vyprávění paní Faltové, v němž nás seznamuje s postupným ochabnutím zájmu o tyto akce poté, co byla uzavřena místní škola a obyvatelé začali mít pocit, že příslušná oslava není pouze „jejich“: „*Protože jako i dáno nějakou ústní smlouvou, že tydlety požadavky obce na různý kulturní vystoupení dětí, že bude zajišťovat ta škola v Hošticích zase, kam ty děti z toho Lštění přešly. Voni to zajišťovali, to zase je pravda. Voni sem jako ty děti dovezli nebo obec zajistila dovoz, když nějaká takovádle MDŽ. Ale už sem přišly třeba děti z Hoštic – víte, který si sem učitelé dali podle toho, jak zase vycítili ty kulturní schopnosti těch dětí, tak už to nemělo takový to domácí, co prostě tahleta škola tomu dávala, no. Byly tam třeba naše děti, ale už tam byly cizí děti. (...) A rodiče už jako, ty už k tomuhle neměli zase vztah žádněj (...) A předtím někteří rodiče (...) na nějaký ty společenský akce třeba tady nešli, ale díky tomu, že tam přednášelo to jejich dítě nebo tam mělo nějakou scénku nebo něco, tak tam přišli no a tak jako... i to pomáhalo tomu, že ty lidi se dávali víc dohromady no.*“

Množství komunistickým režimem pořádaných akcí vyžadujících přítomnost celé komunity mezi námi oslovenými respondenty navodilo dojem, že frekvence, kdy se lidé vídali, byla dříve vyšší. V mnoha případech tomu tak skutečně bylo a po roce 1989 se již celá komunita neschází, bez ohledu na uzavření či neuzavření školy jako jednoho z hlavních kulturních činitelů v obci. Důvody k setkávání lze ovšem nalézt v každé historické době. „*Ti, co se chtějí sejít, se sejdou. Takoví lidé přijdou vždycky a někteří nepůjdou nikam. To bývalo vždycky, i dříve*“ (pan Erben). Ve většině modelových obcí existuje alespoň jedna významná příležitost v roce, při níž se vídá téměř celá obec, ať už se jedná o výroční schůzi zastupitelstva a občanů spojenou se společenským programem, sportovní klání, aktivity zájmových sdružení nebo církevní pouť. Úlohu školy v kulturním životě obce proto paní Faltová s ohledem na současný životní styl zpochybňuje: „*To jo, ale jako... asi, možná že ta škola už ted'ko v tej danej situaci... jako vůbec vnitrostátní, obecní, že by už takovej vliv asi na to taky neměla. Dneska maj lidi rychlejší život, jiný zájmy, že jo, takže ty děti taky možná už by to tolik neovlivnily.*“ Přesto se domníváme, že zapojení místní školy do nejrůznějších aktivit by mohlo

frekvenci setkávání komunity zvyšovat a diversifikovat společenský život. Především však obohacovat kulturní aspekt života žáků, z nichž by se častěji stávali aktéři, nucení rozvíjet nové dovednosti, nežli pasivní konzumenti zábavy.

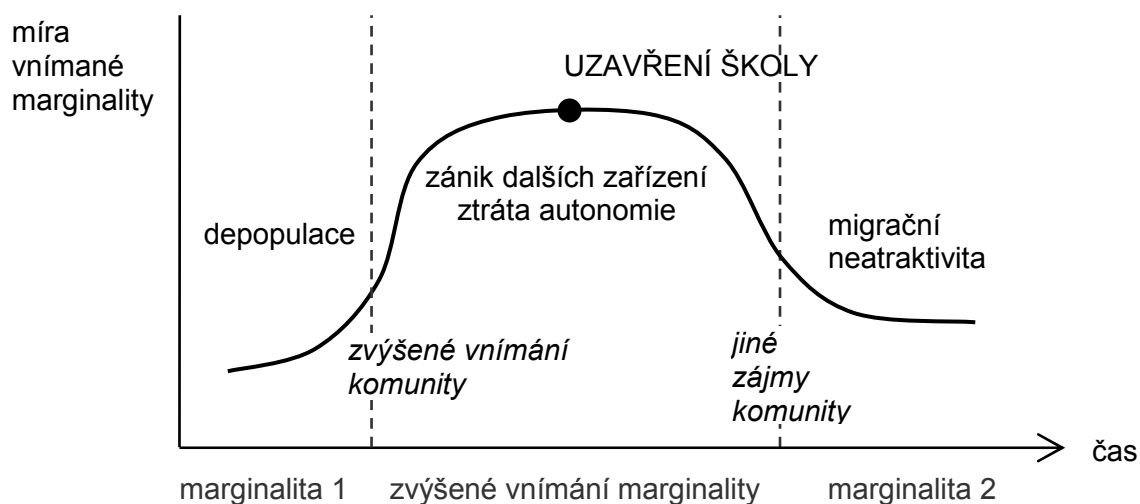
4.3. UZAVŘENÍ ELEMENTÁRNÍ ŠKOLY V SOUVISLOSTECH MARGINALIZACE OBCE A ZMĚN VZTAHŮ V KOMUNITĚ

Cílem čtvrté části dizertační práce bylo identifikovat dopady socioprostorových změn v elementárním vzdělávání v Česku v 2. polovině 20. století na lokální prostředí ve venkovských periferních oblastech. Hlavní důraz byl kladen na proměny organizace a fungování místních komunit a obyvateli vnímanou marginalizaci obce, případně sídla, v níž došlo k uzavření školy. Výzkumná otázka, na níž jsme se snažili najít odpověď, zněla: Jak spolu vzájemně souvisí marginalizace regionů a obcí, stabilita lokální/regionální komunity a existence/neexistence základní školy v obci?

Na otázku dává podle našeho mínění odpověď obr. 22, ačkoli představovaný model je odvozen z výsledků případových lokalit nacházejících jistým způsobem ve specifické pozici. Předně se s odkazem na výše uváděné předpoklady jednalo o periferní venkovské oblasti a dále se nám, ač s použitím dvoustupňové metody výběru modelových lokalit, podařilo zajistit téměř výhradně sídla, ve kterých škola zanikla během 70. let 20. století, a pouze jedno sídlo se školou, jejíž provoz byl pozastaven v roce 2006. Přesto si na základě komparace případů se školami zrušenými během totalitního režimu a tou, kde došlo k uzavření až v transformačním období po roce 1989 a dále pak s poznatky odborníků z demokratických zemí západní Evropy, Spojených států amerických aj. trváme tvrdit, že námi navržené schéma vztahu marginality sídla a uzavření elementární školy v sídle lze zobecnit i na další oblasti, včetně nesocialistických zemí. Totalitní režim a jeho politické nástroje probíhající procesy pouze urychlil a zintenzivnil. Rozdíly tak byly zaznamenány zejména ve způsobu provedení a řešení následků uzavření školy, nikoli v samotných příčinách a důsledcích tohoto dění, které vycházely z obecného procesu vývoje geografické organizace společnosti. Nezodpovězenou otázkou zůstává pouze charakter vývoje vnímané marginalizace lokalit v územích, jež nepředstavují venkovské periferie, kde nelze na počátku hovořit o obyvateli pocíťované marginalitě sídla. Vnímaná marginalizace je pak možná v souvislosti s uzavíráním základních obslužných zařízení vnímaná o to intenzivněji, anebo naopak méně, protože sídlo může i po těchto událostech vzhledem ke své příznivé geografické poloze zůstat neperiferní. Tyto předpoklady by bylo

žádoucí ověřit navazujícím výzkumem rozšířeným o modelové lokality v příslušném typu území.

Obr. 22: Vnímání marginálního postavení obce v souvislosti s uzavřením elementární školy



Zdroj: autorka

V souladu s cíli dizertační práce je tedy ústředním motivem obr. 22 uzavření základní školy v obci, případně sídle. Událost je hodnocena místními obyvateli prostřednictvím míry vnímané marginality jejich obce (sídla). Zdůrazňujeme, že tato míra marginality není založená na objektivních, kvantifikovatelných kritériích, ale vyjadřuje subjektivní pocit místních obyvatel, vnímanou marginalitu. Osa y proto, spíše než exaktní stupnici, představuje hladinu vnímaného jevu odvozenou na základě výpovědí respondentů námi provedených hloubkových rozhovorů. Na ose x jsme s určitým zjednodušením vymezili v souvislostech s uzavřením školy tři časová období podle vnímané marginality obce (sídla) a jejich projevů: marginalita 1, zvýšené vnímání marginality a marginalita 2.

Nejdůležitější objektivně prokazatelnou komponentou doprovázející marginalizaci sídla, příčinou a důsledkem dalších procesů je depopulace. Ačkoli je ve schématu za depopulační období označena pouze fáze do uzavření edukačního zařízení, úbytky počtu obyvatel jsou pochopitelně zaznamenány v obdobné či dokonce vyšší míře i poté. Pro další období je však typická definitivní ztráta migrační atraktivity sídla bez základní občanské vybavenosti, obyvatelé se nejen vystěhovávají, ale na jejich místo ani nepřicházejí noví a populace, jejíž většina se nachází v postreprodukčním věku, neroste ani přirozenou měnou. Ačkoli o samotném procesu depopulace respondenti výslovně

nehovořili, zmínili vždy jeho důsledek, který bezprostředně vedl k uzavření místní školy: nedostatek školou povinných dětí.

Pro první časové období před uzavřením školy v obci bylo charakteristické postupné snižování počtu obyvatel jakožto i potenciálních žáků z důvodu nevyhovujících životních podmínek v lokalitě, respektive existence lepších podmínek jinde, zejména v populačně větších sídlech mikroregionu (navíc preferovaných a zvýhodňovaných tehdejšími politickým režimem) či centrálních oblastech státu. Klesající počet obyvatel a s ním i poptávka po službách měl za následek stále problematičtější, nerentabilní, organizačně nemožné a finančně zatěžující poskytování příslušných služeb v obci (sídle) ve stávající podobě. Obyvatelé postupně začínali vnímat nevýhodnou pozici svého sídla (2. časová etapa obr. 22), komunistickým režimem dokonce výslovně označovaných jako „ostatní nestředisková sídla“, tedy „bez významu“ (Perlín 1999). S uzavíráním provozoven a obslužných zařízení – které sloužilo mimo jiné i jako přímý důkaz nevýznamnosti sídla –, pocit marginality mezi obyvateli stále rostl, až dosáhl svého vrcholu v okamžiku, kdy už nebylo co vymástit. Uzavření základní školy tak stojí na vrcholu křivky jen pomyslně, neboť její problematice se dizertační práce věnuje. S rostoucí intenzitou vnímané marginality obce či sídla však zároveň sílil i pocit sounáležitosti a jedinečnosti lokální komunity, která se nezřídkou společně obracela proti vnějšimu „nepříteli“, tj. nadřízeným správním úřadům, legislativním předpisům aj. Obyvatelé proti uzavření příslušných zařízení argumentovali jejich dlouhou historií a dalšími souvisejícími událostmi vyhledávanými v obecní kronice, což dále utužovalo identitu komunity skrze znalost společné minulosti. Třetí fáze vnímané marginality obce (sídla) nastupuje poté, co už nedochází k nenadálým událostem, není proč demonstrovat jednotu komunity, život se stabilizuje, obyvatelé si zvykají na nové poměry, přizpůsobují se jim, nebo na ně reagují emigrací. Marginalita obce (sídla) je i nadále pocíťována, ačkoli ve snížené míře, jejím vždy přítomným vnějším projevem je migrační neatraktivita a právě absence autonomie (např. konsolidace obcí) a obslužných zařízení. Členové komunity rozvíjejí své vlastní zájmy a tam, kde nefungovaly stabilní a pevné vazby mezi obyvateli v prvním časovém období „marginality 1“, se celkové teritoriální uskupení tříští, jelikož komunita byla vybudována pouze účelově a přechodně na obranu několika společných zájmů, jež vymizely. Příležitost ke společnému setkávání celé obce však prokazatelně mizí ve všech případech, neboť uzavření místních zařízení a institucí a individuální nutné hledání jejich náhrady na jiném místě snižuje příležitost potkat sousedy, eliminuje

potřebu řešení problémů společných všem, hovoru o nich a také frekvenci setkání většího počtu lidí, které se více či méně pravidelně v daných institucích odbyvalo (třídní schůzky ve škole, školou pořádané akce, z jiných institucí např. mše v kostele, schůze zastupitelstva na obecním úřadě s případnou účastí občanů, setkání při nákupu v obchodě, posezení v restauračním zařízení).

Pozice samotné základní školy je v těchto souvislostech výjimečná proto, že představuje službu pro potomky, pro „budoucnost obce/sídla“ a ze základní trojice obciových institucí (samosprávné, církevní a vzdělávací) (Zemánek 2003) si v námi sledovaném období jako jediná stále zachovávala svůj původní význam a úlohu. Pozice církve se s postupující sekularizací společnosti, a zvláště pak v období komunistického režimu, velmi oslabil, samospráva v totalitním státě neexistovala, jediné edukační funkce školy přetrvávala a ve venkovských oblastech navíc zabezpečovala funkce kulturní instituce.

Vztah mezi uzavřením základní školy jako jednoho ze základních obslužných zařízení, marginalizací obcí i celých regionů plošně postižených uzavíráním základních škol a částečně i stabilitou místní komunity tak lze vnímat jako příčinně obousměrný a nevratný. A to zejména s ohledem na nevratnost procesu územní koncentrace funkcí (Hampl 2004). S postupným rozšiřováním dojížděkových regionů škol, včetně elementárních, je velmi obtížné do budoucna předpokládat trend obnovování provozu malých venkovských škol, zvláště v periferních oblastech bez větších nadějí na populační růst a zvýšenou poptávku po edukační službě. Zvýšená pozornost by se měla ovšem věnovat lokalitám a regionům s potenciální hrozbou zániku elementární školy. Řešení v podobě společného provozu jedné rentabilní školské instituce několika obcemi se zabezpečením všech potřebných služeb (dojížděka veřejnou dopravou, stravování apod.) není sice v Česku rozšířené a politickou reprezentací venkovských obcí kladně přijímané (Perlín, Šimčíková 2008), představuje však prevenci proti marginalizaci regionů, přijatelnou dojížděkovou vzdálenost pro obyvatele, udržení vzdělávání v blízkém okolí bydliště i příležitost k formování širší regionální komunity, jejímu setkávání. A zejména je v souladu s koncentračními a kooperačními schémata vývoje prostorové organizace společnosti (Hampl 2003).

5. ZÁVĚR

V předkládané dizertační práci jsme se pokusili revitalizovat diskusi o úloze a předmětu vědního oboru geografie vzdělávání (Hones, Ryba 1972; Johnston 2000; Wahla 1988) a zároveň reagovat na aktuální problémy a dopady významných geografických proměn v přístupu k elementárnímu vzdělávání (viz Bell, Sigsworth 1987; Dostál, Markusse 1989; Hampl 2004; Karlberg-Granlund 2009; Kvalsund 2004a; Lyson 2002; Pacione 1984; Tantarimäki 2010; Trnková 2006; Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian 2001).

V obecně vědní rovině dizertační práce (A) se nám tímto obsáhlým textem podařilo prokázat, že geografie má k tématu vzdělávání co říci, ačkoli se mu v současném geografickém výzkumu věnuje pozornost spíše okrajově. Přínos geografie k řešení této problematiky vyplývá především z jejího charakteru tzv. komplexní vědy, jíž je vlastní studium prostorové organizace jevů a vnějších interakcí elementů a výzkum regionů (např. Hampl 1998; Holt-Jensen 1999). Mimo jiné proto může významně obohatit výzkumy ostatních oborů na poli vzdělávání, zejména pedagogiky a sociologie vzdělávání (Halsey, Lauder, Brown, Wells, eds. 1997; Průcha 2002). Jestliže Johnston (2000, s. 203) představuje geografii vzdělávání jako „studium územních rozdílů v poskytování, přijetí a výstupech vzdělávacích zařízení a prostředků“, shrnuje sice výstižně předmět jejího studia do jediné věty, v níž se však, obdobně jako v celém citovaném pojednání o této disciplíně v Dictionary of Human Geography, poněkud ztrácejí jednotlivé dimenze výzkumu geografických aspektů vzdělávání. Z hlediska převažujících teoretických východisek, užitých metod i kladených otázek je podle našeho názoru třeba odlišit studium 1) školy jako součásti vzdělávacího systému, prostorových interakcí mezi institucemi na poli vzdělávání; 2) geografické organizace školské sítě, jejího charakteru, vývoje a souvislostí s prostorovou distribucí dalších charakteristik; 3) vztahů školy a zázemí, resp. lokální/regionální komunity a důsledků této interakce.

Zároveň je třeba dodat, že se jednotlivým tématům věnuje v geografii nestejná pozornost. Hlavní procesy charakterizující vývoj geografické organizace vzdělávání byly sice v rámci výzkumu obecných zákonitostí vývoje prostorové organizace společnosti postíženy dostatečně (např. Hampl 2004), ovšem samotnou otázku prostorových změn přístupu ke vzdělávání a územní diferenciaci poskytování vzdělávání čeští geografové dlouhodobě neřeší. Analýza a interpretace tohoto vývoje na

národní úrovni Česka tak byla prvním krokem našeho výzkumu. Ani třetí výše uvedená dimenze studia problematiky vzdělávání nemá v geografii silnou tradici. Proto jsme třetí část dizertační práce věnovali diskusi a specifikaci dopadů změn prostorové organizace základního vzdělávání na proměny lokálního a mikroregionálního prostředí. Hlavním úkolem dizertační práce však nebylo pouze identifikovat dílčí dosud opomíjené oblasti výzkumu prostorových aspektů vzdělávání, ale především pokusit se o vhodné propojení těchto témat na různých řádovostních úrovních, optikou systematické i regionální geografie, které by vedlo k hlubšímu pochopení celé problematiky.

Než jsme se však vůbec mohli zabývat vlastní analýzou prostorových změn v přístupu k elementárnímu vzdělávání v Česku, byli jsme nuceni shromáždit a utřídit potřebná data. I v dnešní době veřejně dostupných databází s nejrůznějšími údaji jsme museli přistoupit k práci s primárními zdroji dat a tvorbě vlastní databáze, včetně užití řady zásad práce s historickými daty (kritika pramene, dohledávání neúplných údajů v dalších zdrojích, vypořádání se s množstvím územně-administrativních změn v čase apod.). Sestavením databáze všech obcí Česka v současném územním vymezení s údaji o počtu a druhu elementárních škol v jejich správním obvodu ve vybraných letech (1961, 1976, 1990, 2004) jsme demonstrovali dosud ne zcela dostatečně využitý potenciál pramenných děl ze soupisů občanské vybavenosti, resp. statistických lexikonů Česka vydávaných po příslušných populačních censech.

Námi vyšetřené proměny sítě elementárních škol v Česku v 2. polovině 20. století lze výstižně charakterizovat dvěma procesy: redukce a územní koncentrace. Ty mají za následek výrazný růst polarizace prostoru z hlediska přístupu k elementárnímu vzdělávání a následné zvyšování územních a do jisté míry i společenských nerovností, znevýhodňování a marginalizaci určitých částí systému. Procesy koncentrace elementární vzdělávací funkce do populačně větších a významově hierarchicky vyšších sídel a redukce neúplných základních škol v sídlech na nejnižších stupních sídelní hierarchie probíhaly v Česku téměř po celé námi sledované období od poloviny 20. století do současnosti. Vykazovaly však odlišnou dynamiku v různých obdobích a značnou územní diferenciaci, zejména podle dichotomie jádro–periferie a město–venkov.

V 2. polovině 20. století lze z hlediska dominantních procesů probíhajících v prostorové organizaci sítě elementárních škol vymezit 3 následující vývojové fáze. Jejich vymezení je ovšem determinováno volbou časových horizontů, v nichž byly k dispozici potřebné údaje o poskytování edukační služby ve sledovaných územních

jednotkách. Pro ilustraci dynamiky vývoje a dominujících procesů se jeví např. poněkud nevhodná volba referenčního roku 1976, jelikož ten se nachází právě uprostřed období nejvýraznějších změn (viz dále).

1. fáze: Zánik škol na venkově (1961–1976). Hlavním rysem tohoto období je rozsáhlé uzavírání zejména neúplných základních škol na venkově, které zasáhlo plošně celé území Česka, přičemž v periferních oblastech se projevilo výrazněji. V první polovině tohoto období jsou uzavírány především dlouhodobě „problémové“ školy buďto ve smyslu nenaplněnosti kapacit v obcích s nízkými počty dětí ve věku povinné školní docházky nebo nevyhovujícího stavebně-technického stavu budov (Trnková 2006). Souběžně s rušením malých venkovských škol docházelo ke zvyšování počtu devítiletých škol v populačně větších obcích. Celkový počet neúplných základních škol v daném období poklesl přibližně na polovinu výchozího stavu z roku 1961. 2. fáze: Růst edukační funkce okresních měst (1976–1990). Školská zařízení se koncentrovala do populačně větších obcí již v předchozím období. Nicméně pro tuto fázi vývoje je daný proces určující. Kromě toho dochází i k rozšiřování kapacit stávajících škol ve městech, jejich modernizaci či výstavbě nových budov (poznatky autorky z modelových území; Trnková 2006). Úloha okresních měst je v tomto období posilována prosazením centrálně řízené koncepce osídlení a snahou o nivelizaci prostoru (Čermák 1996). Úbytky malých škol na venkově jsou již výrazněji regionálně diferencované. Proti výchozímu stavu (rok 1976) se počty neúplných základních škol opět snižují o polovinu. 3. fáze: Stagnace (1990–2004). Z hlediska dynamiky vývoje prostorové organizace sítě základních škol nastupují v tomto období stagnace až mírné úbytky počtu škol. Dochází k uzavírání některých devítiletých škol ve větších městech, kdy s proměnou demografického chování obyvatel Česka po pádu komunistického režimu (Burcin, Kučera 1996) ubyl počet dětí a snížila se naplněnost škol. Ve venkovském prostoru lze pozorovat na jedné straně pokračující uzavírání neúplných základních škol, podmíněné jako v předchozím období populačním stárnutím a vyliďňováním českého venkova v periferních oblastech (Musil, Müller 2008), stejně jako opětovné zřizování škol v obcích, které shledávaly uzavření místní školy za totalitního režimu bezdůvodným (poznatky autorky z modelových území; Trnková 2009).

Na základě vymezení a charakteristiky těchto vývojových fází tak můžeme potvrdit 1. hypotézu formulovanou v úvodu práce. Vývoj sítě elementárních škol odráží obecné formy hierarchické organizace společnosti tak, jak je definují v české geografické literatuře např. Hampl, Gardavský, Kühnl (1987) či Hampl (2005). Ačkoli

elementární vzdělávání představuje v rámci souboru služeb spíše základní občanskou vybavenost, rozdělení školských zařízení v Česku na neúplné základní a úplné devítileté školy do jisté míry umožňuje sledovat i odlišné vývojové tendence podle progresivity funkcí. V 2. polovině 20. století postupně nabývala na významu sídla, na jejichž území se nacházela progresivnější úplná devítiletá škola. Proti tomu instituce méně progresivní neúplné školy byla potlačována, masově rušena a sídla, jež vzdělávací funkci ztratila, klesala v sídelní hierarchii na marginální pozice. S ohledem na zastoupení vzdělávací funkce v sídle tak můžeme hovořit o postupné významové diferenciaci a zvyšující se hierarchizaci souboru sídel (Hampl 2005). Na počátku námi sledovaného období mělo téměř každé sídlo svoji, byť pouze neúplnou, základní školu, zatímco na jeho konci je pro význam a potenciál budoucího rozvoje důležitá přítomnost úplné devítileté základní školy, určitého znaku centrality (alespoň v intencích venkovského prostoru – viz Dostál, Markusse 1989).

Dále v souladu s 1. hypotézou představovala 70. léta 20. století období nejvyšší dynamiky změn v síti elementárních škol (viz graf 4 – přičemž úbytky počtu škol jsou nejvíce patrné od šk. roku 1961/62 do 1981/82). Toto období lze v podmínkách Česka považovat za závěr industriální fáze vývoje lidské společnosti (Hampl 2005), tedy postupného ukončování procesu extenzivní koncentrace jevů, kterou v 90. letech 20. století nahradily intenzivní vývojové tendence. Ke zrychlení koncentračních a polarizačních procesů na nižších regionálních úrovních v dané době dále výrazně přispěla specifická politika totalitního režimu – uplatnění střediskové soustavy osídlení (Musil 2002; Perlín 1999). Opomenout nelze ani vliv tehdejší převládající ideje edukační politiky o budování a podpoře sítě moderních plně organizovaných škol v centrech osídlení, která ovlivňovala podobu organizace vzdělávání i v nesocialistických zemích (Pacione 1984; Trnková 2006). Ve venkovských periferních oblastech navíc přibývaly oprávněné argumenty pro uzavírání škol v důsledku nízkého počtu žáků způsobeného depopulací těchto částí českého venkova (Perlín 1998), nejprve vlivem migračních úbytků a později i v souvislosti se změnami demografického chování obyvatelstva. V dizertační práci se podařilo prokázat statistickou závislost intenzity úbytků škol s výší negativní změny hustoty zalidnění v příslušných územních jednotkách. Tři posledně jmenované faktory mají zásadní vliv i na proměny sítě elementárních škol v zemích západní Evropy přibližně od 80. let 20. století do současnosti. Pokles počtu škol na venkově je zde nicméně rozložen do delšího časového intervalu a jeho dynamika byla pocíťována později než v socialistickém

Československu (Bell, Sigsworth 1987; Karlberg-Granlund 2009; Solstad 2008), jelikož se jednalo o proces přirozenějšího charakteru, resp. nedeformovaný množstvím jednorázových direktivních opatření. Druhou zásadní vlnu rušení základních škol v 90. letech 20. století v souvislosti s významným poklesem plodnosti a porodnosti (Burcin, Kučera 1996) Česko nezaznamenalo, neboť školská síť v té době již a nevykazovala velké rezervy v počtech volných kapacit následkem předchozích konsolidací (Trnková 2006).

Podle výsledků analýzy změn v přístupu k elementárnímu vzdělávání v posledních 50 letech se jako nejvíce znevýhodněné jeví oblasti, které jsou i jinými autory (např. Havlíček, Chromý, Jančák, Marada 2008; Marada 2001; Musil, Müller 2008) vymezované jako problémové s ohledem na jejich další charakteristiky. Jedná se o tzv. vnitřní periferie státu a řídké osídlené pohraničí. Za znevýhodněná jsme tato území označili proto, že zde došlo k nejvyšší redukci sítě elementárních škol mezi námi sledovanými roky 1961 a 2004 a zároveň jsme podle časového průběhu uzavírání škol (viz graf 6) klasifikovali změny v tamní školské síti jako příliš rychlé a náhlé. Během několika málo let zde došlo k prudkému poklesu počtu škol, na který nebyli dostatečně připraveni ani obyvatelé ani vzdělávací zařízení, kam byli žáci přeškoleni. Tato náhlá a plošně rozsáhlá změna stavu byla skutečným negativem procesu redukce a konsolidace škol. Samo o sobě nelze totiž uzavírání škol hodnotit jako negativní proces, jelikož se jedná o proces svým způsobem nevyhnutelný a podmíněný širšími společenskými změnami. To, co bývá vnímáno nepříznivě, jsou důsledky tohoto procesu, které se mohou na nižších řádovostních úrovních výrazně promítnout do dalšího rozvoje lokalit či mikroregionů. Lokality i celé regiony postižené vysokou intenzitou uzavírání základních škol se kombinací a kumulací celé řady znevýhodňujících faktorů (viz Myrdal 1957) často stávají v rámci systému periferní (marginální) či se postupně dále marginalizují. Tomu nasvědčuje námi vyšetřená prostorová souvislost oblastí s vysokou intenzitou zániku škol s periferními územími vymezenými dalšími autory, která potvrzuje 2. hypotézu vyslovenou v úvodu dizertační práce. Proti těmto znevýhodněným oblastem totiž existují oblasti jako širší zázemí Prahy, severní části Česka a nížiny Moravy s dostatečnými počty žáků, které vykazují stabilní školskou síť, v mnoha sídlech dokonce v současnosti s krátkodobým nedostatkem volných kapacit spojených s novou výstavbou a růstem populace (zejména proces suburbanizace – viz Ouředníček ed. 2006).

Ovšem marginalizace lokalit či regionů nemusí být vždy doložitelná hodnotami kvantitativních charakteristik, ale může se jednat o neméně významnou překážku rozvoje v podobě místními obyvateli pociťované periferiality/marginality (Jančák 2001) a sociální nespravedlnosti, spojené často s celkovou degradací žitého prostoru (Kučera, Kuldová 2008). Důsledky proměn sítě elementárních škol jsme se proto pokusili specifikovat prostřednictvím terénního výzkumu v zájmových lokalitách Česka. Pro tento účel jsme zvolili výhradně venkovská periferní území, kde jsme předpokládali největší kumulaci negativních dopadů uzavírání škol a následné rozvojové problémy. Hlavní důraz byl kladen na analýzu proměn fungování lokálních komunit, jelikož jsme vycházeli z poznatků mnoha odborníků, že venkovská škola plní pro své zázemí řadu dalších důležitých funkcí a služeb a představuje kulturní centrum obce (např. Bell, Sigsworth 1987; Karlberg-Granlund 2009; Kvalsund 2004a; Miller 1995; Trnková 2009; Zemánek 2003). Na této úrovni sledování jsme z metodologického hlediska představili v geografii zřídka užívanou metodu analýzy kvalitativních dat, tzv. otevřené kódování, která má však ve společenských vědách obecně silnou tradici (Švaříček, Šedřová a kol. 2007; srovnej Strauss, Corbinová 1999).

Nižší měřítkovou úroveň sledování jsme se také pokusili využít k interpretaci příčin redukce školské sítě v různých časových obdobích, které jsme nebyli schopni vysvětlit na úrovni státu. Během analýzy vývoje sítě základních škol v Česku jsme totiž identifikovali několik širších oblastí (zejm. východní část Českomoravské vrchoviny, střední Moravu a Turnovsko/Semilsko), kde došlo k masovému rušení škol (především neúplných) o téměř 10 let později než v ostatních regionech. Při volbě modelových lokalit, které musely splňovat i další předem definovaná kritéria, se nám však nepodařilo postihnout časové hledisko uzavírání základních škol. Až na jediný případ byla ve všech našich modelových lokalitách základní škola uzavřena během 2. poloviny 70. let. Přesto lze s jistou opatrností vyslovit závěr, že zdánlivá rozdílnost vývoje školské sítě ve jmenovaných oblastech nebyla ve skutečnosti tak výrazná a je zapříčiněna výše uvedenou nevýhodnou volbou referenčního roku 1976, nacházejícího se uprostřed nejvyšší dynamiky změn. S ohledem na poznatky z modelových území totiž lze konstatovat, že většina sledovaných škol byla uzavřena z obdobných důvodů a časový rozdíl v jejich uzavírání nepřesáhl 10 let. Širší podmíněnosti vývoje školské sítě byly shodné na počátku i na konci 70. let 20. století, pouze normativní časový mezník rozdělil sledované případy do dvou zdánlivě odlišných skupin.

Přítomnost či nepřítomnost základní školy v příslušném sídle i širším regionu pochopitelně nejvíce ovlivňuje počet žáků, případně též mladších dětí, které se v budoucnu stanou školou povinnými. Uzavření školy je tak nevyhnutelným důsledkem nedostatečné poptávky po této službě. Počet žáků klesne pod „záchovnou“ mez, od které již není možné kolektivní vzdělávání uspokojivě realizovat, nebo pod hranici, od níž se zřizovateli jeví další provoz zařízení jako neúnosný, nevhodný, méně výhodný než jiné řešení. Zároveň většinou nebývá ani naděje na změnu nepříznivého stavu v blízké budoucnosti. To platí pro jakýkoli časový okamžik 2. poloviny 20. století – pro modelové lokality, kde došlo k uzavření místní školy v 70. letech, i pro tu, v níž byla edukační činnost pozastavena v roce 2006. Významnou rozdílnost příčin, stejně jako důsledků rušení základních škol jsme tedy z časového hlediska v našem výzkumu nezaznamenali, dokonce ani v porovnání se zkušenostmi ze zahraničí, ze zemí, které nebyly ovlivněny politikou totalitního režimu. To, v čem byly identifikovány zásadní rozdíly mezi uzavíráním škol v období totality a v období posttotalitní transformace nebo též uzavíráním škol v demokratických západních státech, byl způsob provedení konsolidace škol, způsob jednání dotčených orgánů s lokální komunitou a zohlednění dopadů, případně charakter přijatých opatření.

Orgány komunistického státu rozhodující o podobě a lokalizaci vzdělávacích institucí si z pozice své moci mohly dovolit téměř bez udání důvodu a ve velmi krátké časové lhůtě příslušnou školu uzavřít. Oficiálně udávaný důvod se mnohdy jevil místním obyvatelům jako nepodložený a nedostatečný. S pochopením nebyl zpravidla přijímán ani v případech, kdy nízký počet žáků byl zcela evidentní, právě proto, že dotčené orgány si uzavření školy vynucovaly násilnou formou. Nátlak autorit nebyl výjimečný ani v demokratických zemích (Bell, Sigsworth 1987). Nicméně obyvatelé zde dostávali větší prostor pro veřejné vyjádření svých argumentů a disponovali širší škálou prostředků pro zvrácení osudu rušené školy. Při konsolidaci škol v západních zemích se navíc nezřídka zohledňovala celá řada faktorů tak, aby se co nejvíce eliminovaly negativní důsledky uzavření školy – např. organizace veřejné dopravy v oblasti, rozvojová strategie obcí či dokonce regionální identita obyvatel (Dostál, Markusse 1989; Pacione 1984; Sell, Leistriz, Thompson 1996 aj.).

Z našich dosavadních zjištění na mikroregionální a lokální úrovni jsme tedy schopni zobecnit, že uzavření elementární školy, zvláště ve venkovských periferních oblastech, nevyhnutelně vede k: 1) růstu marginality/periferality území (lokality) a snížení jeho (jejího) rozvojového potenciálu (oslabení či ztráta autonomie místního

společenství, snížení až ztráta migrační atraktivity); 2) oslabení utváření sociálního kapitálu, tedy opět snižování vnitřního rozvojového potenciálu (ztráta jednoho z jednotlivých prvků místního společenství, absence kulturní instituce a prostředníka v reprodukci lokální/regionální identity); 3) destabilizaci lokální komunity (ztráta organizátora společenských aktivit, a tedy pokles příležitostí k interakci, komunikaci a setkávání v rámci komunity). Mimo to si vynucuje dojížděku žáků do jiné školy v regionu, což představuje znevýhodnění těchto žáků z hlediska časového i finančního a omezení možností jejich dalšího vzdělávání a rozvoje osobnosti (např. jinak velice kladně hodnocená návštěva volnočasových aktivit v místě dojížděky je výrazně determinována frekvencí spojů veřejné dopravy).

Na výzkumnou otázku položenou v úvodu práce, jak spolu vzájemně souvisí marginalizace regionů a obcí, stabilita lokální/regionální komunity a existence či neexistence základní školy v obci, lze tudíž odpovědět následovně: Marginalizace obcí i celých regionů není primárně důsledkem uzavření školy či většího počtu škol, ale spíše příčinou tohoto uzavření. Celkový nepříznivý vývoj území z hlediska hospodářského, sociálního, demografického či kulturního, podmíněný jak vnitřními faktory (např. kvalita lidského a sociálního kapitálu), tak mnohem častěji faktory vnějšími (obecnou proměnou geografické organizace společnosti, např. územně selektivní koncentrace různých aktivit pro větší ekonomické úspory) má za následek klesající poptávku po do té doby běžných službách, ať už z důvodu klesajícího počtu obyvatel nebo jejich koupěschopnosti. Tím se poskytování daných služeb stává stále problematičtější, nerentabilní, organizačně nemožné. Nevyhnutelně tak vede k přijetí určitého opatření, nejčastěji ke zrušení nebo omezení příslušné služby v místě. To vyvolává další prohloubení nepříznivé situace a ztížení životních podmínek, tedy pokračující marginalizaci území podle principu kumulativních negativních mechanismů (tzv. backwash effects) definovaných Myrdalem (1957; srovnej Blažek, Uhlíř 2002). V této fázi vývoje již většina obyvatel pociťuje marginalitu svého území, velké množství jeho charakteristik vnímá jako nepříznivé, je citlivější k neúspěchům. Vnímaná marginalita je velmi vysoká a umocňuje ji symbol v podobě uzavřených provozoven poskytovatelů služeb, včetně budovy základní školy. Prolomit tento bludný kruh je pak stále obtížnější. Zvláště pokud je destabilizována místní komunita tím, že jednotlivci či menší skupiny se více uzavírají do sebe proto, aby hledali východisko z nepříznivé situace individuálně, nebo proto, že neexistuje vhodné klima ani příležitosti

pro společná setkávání a uvolnění části stresu (Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian 2001).

Ačkoli je v tomto smyslu redukce sítě elementárních škol při současném vývoji nevyhnutelná, lze jmenované nepříznivé dopady výrazně zmírnit přijetím opatření ohleduplnějších k udržitelnosti rozvoje venkovských lokalit. Předně je třeba se vyvarovat příliš náhlých a rychlých změn stavu bez adekvátní náhrady. Konsolidace základních škol tak, jak výhradně probíhala v období komunistického režimu, je nepřijatelná. Sell, Leistriz, Thompson (1996), Bell, Sigsworth (1978) aj. uvádějí k lokálnímu rozvoji i stabilitě a regionální identitě místní komunity mnohem citlivějších způsoby konsolidace škol tak, aby obyvatelé neztratili možnost rozhodování, participace a především „rovnost hlasů“ v rámci nové formy organizace. Aby cítili, že škola je stále „jejich“. Je to určitá obdoba fúze firem, kdy často zůstává i tlak na využití, „život“ všech školních budov sloučených pod jedinou organizaci. K takovému společnému provozování jedné rentabilní školy více samosprávnými jednotkami, tj. obcemi v případě Česka, však prozatím chybí politická podpora. Mezi obcemi přetrvává velmi silný konkurenční boj o zdroje a společná vůle ke kooperaci je vzácná. To vyplývá z negativní historické zkušenosti s politikou střediskové soustavy osídlení a z nefungující praxe současných forem kooperace na mikroregionální úrovni (např. i těch podporovaných Evropskou unií), resp. z jejího nepochopení (Perlín, Šimčíková 2008).

Poněkud překvapivé je potom zjištění, že mnoho obyvatel venkovských periferních území nedává malým školám velkou naději na budoucí existenci, a dokonce je považuje v jistém ohledu za přežitky. Možná také z důvodu, že většina našich modelových škol byla uzavřena již v 70. letech 20. století a v myslích obyvatel byla spojována s dobami jejich vlastního dětství, s dobami minulými. Účastníci našich hloubkových rozhovorů i představitelé veřejné správy v předvýzkumu sice vyzdvihli klady malé vesnické školy v obci jako například bezpečné a rodinné prostředí pro vzdělávání, „blízkost“ učitele k žákům i školy k rodičům a obci, snadná možnost učení se praxí v terénu. Zároveň však vyjádřili pochybnosti nad edukační kvalitou těchto zařízení v dnešní době, jež si v řadě ohledů žádá úzce specializované dovednosti a znalosti, které malá venkovská škola nemůže zajistit. Práce s počítačem a jazyková vybavenost byly nejčastěji uváděné nároky, stejně jako respondenti oceňovali širší nabídku volnočasových aktivit ve městech a sportovní zázemí velkých škol. Přesto je otázkou, zda si jmenované poznatky a dovednosti nemohou stejně dobře osvojit i žáci v malé škole, kterou lze např. také vybavit počítači. Kvalsund (2004b) pak ve svém

výzkumu dokonce prokazuje vhodnost prostředí malých (malotřídních) venkovských škol pro výrazně lepší učení se vzájemné kooperaci a toleranci mezi žáky (různého věku a pohlaví), která je v současné společnosti neméně ceněná. I potenciální zaměstnavatelé výslovně požadují po svých pracovnících dovednost práce v týmu a zodpovědnost (Kasíková 2007). Není v tomto ohledu práce venkovských škol dokonce pokrokovější?

Jak již bylo v této dizertační práci zmíněno, více než půl století trvajícím „bojem“ mezi zastánci malých venkovských škol a jejich odpůrci můžeme prohlásit za soupeření dvou ideologií (Bell, Sigsworth 1987). Té, která klade větší důraz na osobní přístup učitele k žákům, školy k rodičům a obhajující důležitost malých škol, těží z jejich předností blízkosti a snadné kooperace. Proti vystupují vyznavači ideologie koncentrace výuky do menšího počtu velkých škol, které naopak profitují ze své velikosti podle ekonomických zásad úspor z rozsahu, mohou si dovolit větší specializaci a orientují se na profilaci absolventa s výraznějšími rysy individualismu. Ačkoli v teoretické rovině se jedná o dva odlišné myšlenkové směry, v praxi jsou malé i velké školy součástí jediného vzdělávacího systému daného státu⁶⁰, fungují pospolu a vzájemně se ovlivňují. Přesto najdeme státy, zejména ty s extrémně odlišnými životními podmínkami v řídké zalidněných venkovských oblastech, kde existují dva oddělené zákony pro školy ve městech a na venkově (Bell, Sigsworth 1987; Bryant, Grady 1990). Vzhledem k tomu, že právní řády všech hospodářsky vyspělých zemí garantují všem občanům bez rozdílu rovnost v přístupu ke vzdělávání a ke stejnému kurikulu, neměla by oddělenost zákonů mít vliv na nic jiného než na správu a řízení příslušných institucí. Stejně tak je ovšem podle Solstada (2008) v rozporu s principem rovného přístupu ke vzdělávání skutečnost, že většina malých škol se potýká s hrozbou uzavření. Jako vhodný krok se proto např. jeví odstranění alespoň dílčího znevýhodnění těchto malých škol, který byl učiněn v české legislativě. V roce 2009 došlo ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.; novela č. 49/2009 Sb.) k vypuštění hranice minimálního počtu žáků ve třídách, čímž je ponechána svobodná volba obci (zřizovateli školy), za jakých podmínek chce svoji školu provozovat.

Naší snahou bylo pojednávat o vývoji i současném stavu školské sítě a interpretovat jejich podmíněnosti a důsledky co možná nejobektivněji, nestránit ani jednomu z výše zmíněných přístupů k prostorové organizaci vzdělávání. To, že klademe

⁶⁰ Karlberg-Granlund (2009) dokonce považuje venkovskou školu za „nejnižší jednotku edukačního systému“. V takovém pojetí by se v souvislostech s malou školou dalo spíše než o kvalitativně odlišné entitě (Bell, Sigsworth 1987) uvažovat o hierarchických vztazích.

důraz na diskusi postavení malých venkovských škol, je podmíněno spíše tematickým zaměřením našeho výzkumu na rozvojové problémy venkova a znevýhodněných oblastí. Pokoušíme se upozornit na jistý rozpor, kdy na jedné straně nelze mít v prostředí malé vesnice velkou školu městského typu, na straně druhé však nemůže venkovský prostor zůstat zcela bez vybavení edukační službou či s její značně obtížnou dostupností. A obdobně do měst se bude velmi obtížně masově implementovat škola s rysy venkovské malotřídky, přesto velká škola s převahou anonymních vztahů (vnitřních i vnějších) nepředstavuje ideální prostředí pro vzdělávání, výchovu a socializaci. Domníváme se, že jedním z hlavních úkolů (nejen české) pedagogiky a edukační politiky zůstává zlepšení image venkovské školy a prezentace jejích kvalit, možného benefitu pro komunitu a nároku na existenci i v dnešní době. Problémem je totiž, že i samotná příprava na učitelské povolání často zůstává bez dostatečné specializace pro práci v malotřídních školách, které dosud představují významný podíl na celkovém počtu elementárních škol (Pietarinen, Meriläinen 2008; Trnková 2006). Poznání charakteru dlouhodobého vývoje školské sítě, interpretaci jeho příčin a důsledků, které předkládaná práce přináší, lze uplatnit v decizní sféře v oblasti školské politiky vybraného územního celku i při formulaci celkové rozvojové strategie jednotlivých regionů. Představili jsme široké spektrum faktorů, které je třeba vzít v úvahu při rozhodování o uzavření základní školy v každé obci, abychom demonstrovali složitou povahu tohoto aktu a jeho provázanost s řadou dalších jevů a procesů. Taková událost je v každém případě závažným rozhodnutím pro budoucí vývoj lokality i regionu a rozhodně by se k ní měli mít možnost vyjádřit všichni obyvatelé (Tantarimäki 2010). Podoba školské sítě totiž v souhrnu závisí na rozhodnutí a jednání každého jedince, na jeho volbě.

Předkládaná dizertační práce nastínila řadu problémů spojených s dosud okrajově řešenou problematikou geografických aspektů vzdělávání. Podařilo se zde zodpovědět v úvodu položené otázky, mnoho dalších otázek a úkolů se však i v samém závěru otevírá. Proto jmenujme alespoň některé z nich. Činíme tak s vírou, že se mezi českými geografy najde někdo, kdo na náš výzkum naváže a bude jej rozvíjet. 1) Naše práce se podrobněji nezabývala první definovanou rovinou geografického výzkumu problematiky vzdělávání, tj. vztahem základní školy k dalším institucím vzdělávacího systému, povahou, podmíněnostmi a důsledky jejich prostorových interakcí. Toto studium by napomohlo například zefektivnit komunikaci mezi příslušnými institucemi, napomoci k jejich spolupráci a ve výsledku zajistit podmínky pro realizaci úspěšné

edukační politiky. 2) Pozornost našeho výzkumu se navíc soustředila výhradně na elementární školství, nikoli na další stupně a formy vzdělávání. Jejich charakter může například významně ovlivňovat podobu ekonomiky příslušného územního celku. 3) V analýze změn v přístupu k elementárnímu vzdělávání se naše pozornost zaměřovala na problematiku uzavírání základních škol. Následné výzkumy by bylo vhodné rozšířit i o studium jiných jevů, například neméně důležité znovuootevírání, budování nových škol nebo na analýzu příčin dlouhodobé stability školské sítě v některých územích a z nich vyplývající důsledky pro rozvoj regionů, charakteristiky tamní komunity (kvalitu lidského a sociálního kapitálu apod.). 4) Také ve výzkumu uzavírání základních škol zůstává zatím nevyřešená otázka odlišnosti příčin, důsledků a způsobu uzavírání těchto zařízení v různých časových obdobích, především diferenciaci těchto aspektů během 40 let trvání totalitního režimu. 5) Jako žádoucí se jeví doplnění stávajících modelových lokalit také o případy z neperiferních oblastí, případně z jiných typů venkova (viz Perlín, Kučerová, Kučera 2010) či dokonce městských regionů. 6) Následně se pochopitelně nabízí i komparace politik, přístupů, procesů, zkušeností apod. s teorií a praxí edukace v zahraničí, v dalších postkomunistických státech i v zemích nepoznamenaných totalitním režimem. 7) Specifickou pozornost si vynucuje velmi aktuální problematika nedostatečné kapacity školských zařízení různého typu v územích s vysokými populačními přírůstkem, tedy zejména v migračně atraktivním zázemí velkých měst. Nutnost řešení této otázky je žádána i praxí (viz poptávka starostů několika obcí v zázemí Prahy po prognóze kapacit školských zařízení u autorky této dizertační práce). 8) Vedle analýzy odlišností ve vývoji školské sítě v městských a venkovských sídlech je možné vyšetřit také rozdíly v obsahu a kvalitě poskytovaného vzdělávání v těchto kulturně odlišných podmínkách. Ovšem téma se svým objektem výzkumu nachází již na pomezí pedagogiky a dalších věd o vzdělávání. 9) Spolupráce geografie s ostatními vědními disciplínami tak v neposlední řadě nabízí potřebu prezentace geografie vzdělávání, jejího předmětu výzkumu a specifických metod a osobitého nahlížení na realitu. Pouze tak se může stát plně uznávaným, respektovaným a plně institucionalizovaný vědním oborem.

6. LITERATURA A PRAMENY

POUŽITÁ LITERATURA:

- Acta Universitatis Carolinae Geographica, XXIX Supplementum (1994). Praha: Karolinum, 199 s.
- ANDREOLI, M. (1991): Liguria. Un'analisi territoriale delle tipologie agricole e socioeconomiche. Ospedaletto, Pisa.
- ANDRLE, A. (1995): Vylidňování venkova v České republice 1961–1991. Státní správa a samospráva, č. 1, s. 28–29.
- ARUM, R. (2000): Schools and Communities: Ecological and Institutional Dimensions. Annual Review of Sociology, 26, s. 395–418.
- ASTONE, N. M., NATHANSON, C. A., SCHOEN, R., KIM Y. J. (1999): Family Demography, Social Theory, and Investment in Social Capital. Population and development review, 25, č. 1, s. 1–31.
- BARTOŇOVÁ, D. (1996): Regionální diferenciace sociálně-demografických znaků obyvatelstva. In: Hampl, M. a kol.: Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 127–154.
- BAŠOVSKÝ, O., MLÁDEK, J. (1989): Geografia obyvatelstva a sídel. Univerzita Komenského, Bratislava, 221 s.
- BELL, D. (1973): The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. Basic Books, New York, 507 s.
- BELL, A., SIGSWORTH, A. (1987): The Small Rural Primary School: A Matter of Quality. Routledge, London, 295 s.
- BERTRAND, Y. (1998): Soudobé teorie vzdělávání. Portál, Praha, 247 s.
- BLAŽEK, B. (2004) : Venkovy: anamnéza, diagnóza, terapie. ERA, Brno, 184 s.
- BLAŽEK, J. (1996): Meziregionální rozdíly v České republice v transformačním období. Geografie, 101, č. 4, s. 265–277.
- BLAŽEK, J., UHLÍŘ, D. (2002): Teorie regionálního rozvoje. Karolinum, Praha, 211 s.
- BLOOM, A. (1997): Our Virtue (Introduction to The Closing of the American Mind). In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford, Oxford University Press, s. 498–508.
- BONDI, L., MATTHEWS, M. H., eds. (1988): Education and society: studies in the politics, sociology and geography of education. Routledge, London, 332 s.
- BOOTH, C. (ed.) (1892): Life and Labour of the People in London, III. London, 200 s.
- BOURDIEU, P. (1997): The Forms of Capital. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 46–58.
- BOURDIEU, P. (1980): Le capital social. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 31, č. 1, s. 2–3.
- BOURDIEU, P. (2000): Outline of a theory of practice. Cambridge University Press, Cambridge. s. 248.
- BRADFORD, M. (1991): School-performance indicators, the local residential environment, and parental choice. Environment and Planning A, 23, s. 319–332.
- BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., ČAPEK, V., KOTÁSEK, J. (2000): Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. Pedagogika, XLX, č. 1, s. 23–37.

- BROWN, P., HALSEY, A. H., LAUDER, H., WELLS, A. S. (1997): The Transformation of Education and Society: An Introduction. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 1–44.
- BRYANT, M. T., GRADY, M. L. (1990): Community Factors Threatening Rural School District Stability. *Research in Rural Education*, 6, č. 3, s. 21–26.
- BULÍŘ, M. (1990): Základní školství v ČSR (Retrospektiva let 1780–1989). ČSÚ, Praha, 30 s.
- BURCIN, B., KUČERA, T. (1996): Perspektivy reprodukce demografických struktur v nových podmínkách. In: Hampl, M. a kol.: Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice. *DemoArt*, Praha, s. 119–125.
- BURCIN, B., KUČERA, T. (2003): Perspektivy populačního vývoje České republiky na období 2003–2065. *DemoArt*, Praha, 29 s. + příl.
- BURCIN, B., KUČERA, T. (2007): Nepublikované výsledky prognostického odhadu populačního vývoje.
- BURCIN, B., KUČERA, T., ŠÍDLO, L. (2007): Spádovost a využití kapacit základních škol v územním obvodu městské části Praha 3 a zájmovém území (Nákladové nádraží Praha-Žižkov, Vackov a Central Park Praha) v období 2007–2035. *DemoArt*, Praha, 29 s.
- BURDA, T. (2003): „Nové okresy“ ve světle reformy veřejné správy. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 114–123.
- BYRNE, D., ROGERS, T. (1996): Divided Spaces – Divided School: An Exploration of the Spatial Relations of Social Division. *Sociological Research Online*, 1, č. 2.
- CALDWELL, J. C. (2006): Demographic transition theory. Springer, Dordrecht, 418 p.
- CLOKE, P., PHILO, C., SADLER, D. (1991): Introduction: Changing Approaches to Human Geography. In: Cloke, P., Philo, C., Sadler, D.: *Approaching Human Geography*. Chapman, London, s. 1–27.
- COLEMAN, J. S. (1997): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 81–95. (From *American Journal of Sociology*, 94, Supplement (1998), s. 95–120).
- COLEMAN, J., CAMPBELL, E., HOBSON, C., McPARTLAND, J., MOOD, A. a kol. (1966): Equality of Educational Opportunity. Department of Health, Education, Welfare, Washington D. C.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001): *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha, 655 s.
- ČERMÁK, Z. (1996): Transformační procesy a migrační vývoj v České republice. In: Hampl, M. a kol.: Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice. *DemoArt*, Praha, s. 179–197.
- ČERMÁK, Z. (2005): Migrace a suburbanizační procesy v České republice. *Demografie*, 47, č. 3, s. 169–176.
- ČERMÁK, Z., HAMPL, M., MÜLLER, J. (2009): Současné tendence vývoje obyvatelstva metropolitních areálů v Česku: Dochází k významnému obratu? *Geografie*, 114, č. 1, s. 37–51.
- DeYOUNG, A. J. (1987): The Status of American Rural Education Research: An Integrated Review and Commentary. *Review of Educational Research*, 57, s. 123–148.
- DISMAN, M. (2002): *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum, Praha, 374 s.

- DOSTÁL, P., MARKUSSE, J. (1989): Rural settlements networks and elementary service provision: two scenarios for the matching of demand and supply. In: Clark, G., Huigen, P., Thissen, F. (eds.): *Planning and the Future of the Countryside: Great Britain and the Netherlands*. Netherlands Geographical Studies, s. 62–78.
- DVOŘÁK, D. (2002): Sekundární škola: citlivé místo vzdělávacího systému. In: Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Portál, Praha, s. 149–163.
- DYSON, A. (2008): Beyond the school gate: Schools, communities and social justice. *Orbis Scholae*, 2, č. 2, s. 39–54.
- DZÚROVÁ, D. (2002): Regionální aspekty stárnutí české populace. *Demografie*, 44, č. 1, s. 34–38.
- EAGLETON, T. (1997): International books of the year. *Times Literary Supplement*, Prosinec 5, s. 11.
- EMMEROVÁ, K. (2000): Malotřídky v současném prostředí českého venkova. Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské univerzity, U 3–4. Masaryk University in Brno, s. 81–96.
- FIELD, J. (2003): *Social capital*. Routledge, London. s. 165.
- FLETCHER, J. (1851): *Education, national, voluntary and free*. James Ridgway, London, 91 s. + přílohy. Dostupné na:
http://books.google.cz/books?id=t10BAAAAQAAJ&dq=Fletcher+Education,+National+voluntary+and+Free&printsec=frontcover&source=bl&ots=11FO0viSct&sig=NOsPG_fa5dqUAOmeazRienr7zc&hl=cs&ei=gXMVSrzjKM2ksAb_n9i8Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#PPA91,M1.
- FLORIÁN, P. (2009): Problematika romské komunity v České republice po vstupu do Evropské unie. Diplomová práce. Metropolitní univerzita Praha, Praha, 112 s.
- FRIEDMANN, J. (1966/1972): *A General Theory of Polarized Development*. In: Hansen, N. M. (ed.). *Growth Centres in Regional Economic Development*. Free Press, New York, s. 82–107.
- GEIPEL, R. (1968): *Bildung planung und Raumordnung*. Diesterweg, Frankfurt-am-Main, 198 s.
- GESLER, W. (1992): Therapeutic landscapes: medical issues in light of the new cultural geography. *Social Science and Medicine*, 34, č. 7, s. 735–746.
- GIDDENS, A. (1979): *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. University of California Press, Berkeley, 249 s.
- GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press, Cambridge.
- GILLETTE, J. M. (1928): *Sociologie venkova*. Ústřední svaz agrárních akademiků, Praha, 494 s.
- GOLDSTEIN, H. (1987): *Multilevel Models in Educational and Social Research*. Charles Griffin, London, 98 s.
- GREEN, B., LETTS, W. (2007): Space, equity, and rural education. In: Gulson, K. N., Symes, C. (eds.): *Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters*. Routledge, New York, s. 57–76.
- GULSON, K. N., SYMES, C., eds. (2007): *Knowing one's place. Educational theory, policy, and the spatial turn*. In: Gulson, K. N., Symes, C. (eds.): *Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters*. Routledge, New York, s. 1–16.
- HAGEN, T. (1992): Skulen og busettinga. Demografiske konsekvensar av ulike skulemønster (School and places where people live. Demographical consequences of different school patterns). Rapport nr 9212. Møreforskning, Volda.
- HALFACREE, K. H. (1993): Locality and Social Representation: Space, Discourse and Alternative Definitions of the Rural. *Journal of Rural Studies*, 9, č. 1, s. 23–37.

- HALL, P. A. (1999): Social Capital in Britain. *British Journal of Political Science*, 29, č. 3, s. 417–461.
- HALSEY, A. H., LAUDER, H., BROWN, P., WELLS, A. S., eds. (1997): *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford University Press, Oxford, 819 s.
- HAMPL, M. (1996): Teorie geografické organizace společnosti. In: Hampl, M. a kol.: *Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice*. DemoArt, Praha, s. 13–34.
- HAMPL, M. (1998): *Realita, společnost a geografická organizace: hledání integrálního řádu*. Karolinum, Praha, 110 s.
- HAMPL, M. (2000): Pohraniční regiony České republiky: současné tendence rozvojové diferenciace. *Geografie*, 105, č. 3, 241–254.
- HAMPL, M. (2003): Diferenciace a zvraty regionálního vývoje Karlovarska: unikátní případ nebo obecný vzor? *Geografie*, 108, č. 3, s. 173–190.
- HAMPL, M. (2004): Současný vývoj geografické organizace a změny v dojízděce za prací a do škol v Česku. *Geografie*, 109, č. 3, s. 205–222.
- HAMPL, M. (2005): *Geografická organizace společnosti v České republice: transformační procesy a jejich obecný kontext*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 147 s.
- HAMPL, M., GARDAVSKÝ, V., KÜHNEL, K. (1987): *Regionální struktura a vývoj systému osídlení ČSR*. Univerzita Karlova v Praze, Praha, 255 s.
- HAMPL, M., JEŽEK, J., KÜHNEL, K. (1978): *Sociálněgeografická rajonizace ČSR*. ČSAV, Praha, 301 s.
- HAMPL, M., MÜLLER, J. (1998): Jsou obce v České republice příliš malé? *Geografie*, 103, č. 1, s. 1–12.
- HAMPL, M. a kol. (1996): *Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice*. DemoArt, Praha, 395 s.
- HAMPL, M. a kol. (2001): *Regionální vývoj: specifika české transformace, evropská integrace a obecná teorie*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 328 s.
- HAVLÍČEK, T. (2007): Regional Differentiation of Human and Social Capital in Rural Peripheral Areas of Czechia. *Proceedings of The IGU/C World Conference on Marginalization, Globalization and Regional and Local Response*, Kitami [v tisku].
- HAVLÍČEK, T. (2009): Sociální kapitál jako faktor rozvoje venkova v Česku. In: *Geodny Liberec 2008. Elektronický sborník příspěvků z výroční konference ČGS*, Liberec, 25.–29. 8. 2008.
- HAVLÍČEK, T., HUPKOVÁ, M. (2008): Religious landscape in Czechia: new structures and trends. *Geografie*, 113, č. 3, s. 302–319.
- HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P. (2001): Příspěvek k teorii polarizovaného vývoje území se zaměřením na periferní oblasti. *Geografie*, 106, č. 1, s. 1–9.
- HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P., JANČÁK, V., MARADA, M. (2008): Innere und äussere Peripherie am Beispiel Tschechiens. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 150, s. 299–316.
- HENDL, J. (2004): *Přehled statistických metod zpracování dat*. Portál, Praha, 583 s.
- HERBER, V. (2005): Několik poznámek k proměnám geografie a geografického vzdělávání. *Seminář Historie a škola IV.*, MŠMT ČR. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/program-seminare-historie-a-skola-iv> (21. 5. 2009).
- HINTNAUS, L. (ed.) (1969): *Problémy výchovy a vzdělávání venkovské mládeže*. Sborník příspěvků z konference. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice, 252 s.

- HOLT-JENSEN, A. (1999): *Geography: history and concepts. A student's guide.* London, Sage, 228 s.
- HONES, G., RYBA, R. (1972): Why not a geography of education? *Journal of Geography*, 71, č. 3, s. 135–139.
- HORSKÁ, P., MAUR, E., MUSIL, J. (2002): *Zrod velkoměsta, Urbanizace českých zemí a Evropa.* Paseka, Praha a Litomyšl, 351 s.
- HULÍK, V., ŠÍDLO, L., TESÁRKOVÁ, K. (2008): Míra účasti dětí na předškolním vzdělávání a faktory ovlivňující její regionální diferenciaci. *Studia Paedagogica, Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity (SPFFBU), U13, LVI, Masarykova univerzita, Brno*, s. 13–34.
- HUNTINGTON, S. P. (2001): *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu.* Rybka Publishers, Praha, 447 s.
- HYNEK, A. (2002): Výzvy helsinského symposia IGU pro České geografické vzdělávání. *Geografie*, 107, č. 4, s. 396–406.
- CHROMÝ, P. (2003): Formování regionální identity: nezbytná součást geografických výzkumů. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): *Geografie na cestách poznání.* Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 163–178.
- CHROMÝ, P. (2004): *Historická a kulturní geografie a nové přístupy v regionálním studiu. Dizertační práce,* Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 60 s. + přílohy.
- CHROMÝ, P., JANŮ, H. (2003): Regional identity, activation of territorial communities and the potential of the development of peripheral regions. *Acta Universitatis Carolinae Geographica*, XXXVIII, č. 1, s. 105–117.
- CHROMÝ, P., KUČERA, Z., KULDOVÁ, S. (2005): *Potenciál pro rozvoj přeshraničních aktivit v západočeském pohraničí. Nepublikovaná prezentace. Workshop České křesťanské akademie a Ackermann-Gemeinde, 7.–8. 10. 2005, Plzeň.*
- ILLNER, M. (2001): Formování lokálních mocenských elit se zvláštním zřetelem na úlohu starostů měst. In: Hampl, M. a kol.: *Regionální vývoj: specifika české transformace, evropská integrace a obecná teorie.* Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 251–274.
- The International Charter on Geographical Education. Commission on Geographical Education, International Geographical Union, 1992. (staženo z igu-cge.tamu.edu).
- The International Charter on Geographical Education. First Draft, Revised 2006 Edition. Commission on Geographical Education, International Geographical Union, 2006, 14 s. (staženo z igu-cge.tamu.edu).
- JANÁK, J., HLEDÍKOVÁ, Z., DOBEŠ, J. (2005): *Dějiny správy v českých zemích od počátků státu po současnost.* Lidové noviny, Praha, 568 s.
- JANČÁK, V. (2001): Příspěvek ke geografickému výzkumu periferních oblastí na mikroregionální úrovni. *Geografie*, 106, č. 1, s. 26–35.
- JANČÁK, V., HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P., MARADA, M. (2008): Regional differentiation of selected conditions for the development of human and social capital in Czechia. *Geografie*, 113, č. 3, s. 269–284.
- JANČÁK, V., HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P., KUČEROVÁ, S., MARADA, M., PILEČEK, J., VONDRÁČKOVÁ, P. (2009): Territorial differentiation of human and social capital of Czech peripheral areas. Ústní prezentace na 22. česko-polsko-slovenském semináři, UK v Praze, PŘF, geografická sekce, Praha a Sedlec-Prčice, 1.–5. 6. 2009.

- JELÍNKOVÁ, V., SMOLKA, R. (1989): Základní školství v ČSSR a některé trendy jeho vývoje od roku 1921. Ústav školských informací, Praha, 50 s.
- JEŘÁBEK, M., DOKOUPIL, J., HAVLÍČEK, T. a kol. (2004): České pohraničí – bariéra nebo prostor zprostředkování. Academia, Praha, 296 s.
- JOHNSTON, R. J. (1997): Geography and Geographers. Anglo-American Human Geography Since 1945. Arnold, London, 475 s.
- JOHNSTON, R. J. (2000): Education, geography of. In: Johnston, R. J. a kol. (eds.): The Dictionary of Human Geography, Blackwell, Oxford, s. 203–204.
- KARLBERG-GRANLUND, G. (2009): Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur (Understanding the great in the small. Pedagogy, culture and structure of the village school). Dizertační práce. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi in Vasa, Vaasa, 353 s.
- KÁRNÍKOVÁ, L. (1965): Vývoj obyvatelstva v českých zemích 1754–1914. ČSAV, Praha, 401 s.
- KASÍKOVÁ, H. (2007): Kooperativní učení. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha, Grada, s. 183–188.
- KOPAČKA, L. (2004): Convergence and Divergence Trends in Czech Economy before and after the Geopolitical Break in 1989. European Spatial Research and Policy, 11, č. 1, s. 31–60.
- KOŘÍNEK, M. (1978): Problémy a perspektivy prvního stupně základní školy. SPN, Praha, 263 s.
- KOSTIČ, M. (2004): Vnitřní periferie v Česku: příklad středočesko-jihočeského pomezí. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 112 s. + přílohy.
- KRETSCHMEROVÁ, T. (2003): Regionální vývoj plodnosti v období 1990/91–2000/01. Demografie, 45, č. 2, s. 99–110.
- KRONRÁDOVÁ, K. a kol. (1997): Modelování sítě škol a jeho regionální a sociální aspekty (metodické přístupy). Část řešení projektu MŠMT. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta matematicko-fyzikální, Praha.
- KUBÍKOVÁ, M. (1998): Vývoj základního školství v okrese Benešov. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 91 s. + přílohy.
- KUČERA, Z. (2007a): Sídlo a obec: základní pojmy geografie osídlení a jejich vztah. Geografie, 112, č. 1, s. 84–94.
- KUČERA, Z. (2007b): Zanikání sídel v pohraničí Čech po roce 1945 – základní analýza. Historická geografie, 34, s. 317–334.
- KUČERA, Z. (2008): Krajina v regionech, region v krajině (několik poznámek k ochraně krajiny jako regionálního dědictví). In: Šimůnek, R. (red.): Regiony – časoprostorové průsečíky? Historický ústav AV ČR, Praha, s. 47–63.
- KUČERA, Z., KUČEROVÁ, S. (2009): Heritage in changing landscape – selected examples from Czechia. Regions and Regionalism, 9, č. 1, s. 217–227.
- KUČERA, Z., KULDOVÁ, S. (2006): Vnímání venkova: klíčový fenomén jeho rozvoje? In: Majerová, V. (ed.): Sborník příspěvků z mezinárodní konference Venkov je náš svět, Countryside – Our World v Českém Krumlově. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, s. 406–414.
- KUČERA, Z., KULDOVÁ, S. (2008): Designated Landscape Values versus Local Attachment – A Preliminary Survey. In: Majerová, V. (ed.): Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Venkov je náš svět, Countryside – Our World. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, s. 108–120.

- KUČEROVÁ, S. (2008a): Marginalizace území v kontextu vývoje soustavy základního školství na příkladu vybraných regionů Česka v období 1961–2004. In: Šimůnek, R. (red.): *Regiony – časoprostorové průsečíky?* Historický ústav AV ČR, Praha, s. 214–236.
- KUČEROVÁ, S. (2008b): Územní rozmístění základních škol v Česku, hlavní rysy jeho proměn ve 2. polovině 20. století a jejich potenciální důsledky. *Studia Paedagogica*, Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity (SPFFBU), U13, LVI, Masarykova univerzita, Brno, s. 35–51.
- KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2009a): Changes in the rural elementary schools network in Czechia in second half of 20th century and its possible impact on rural areas. *European Countryside*, 1, č. 3, s. 125–140.
- KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2009b): Kdo zůstává na venkově? Poster na výstavě *Venkovy a venkované v předsáří* Geografické knihovny Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Praha, 16. 9.–11. 11. 2009.
- KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2009c): Vztah periferiality a vzdělávání: Lze definovat periferní oblasti na základě vývoje sítě základních škol? *Acta geographica Universitatis Comenianae*, 52, s. 59–73 (v tisku).
- KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z., CHROMÝ, P. (2009): Marginalizace obcí a regionů v kontextu redukce sítě základních škol v Česku od poloviny 20. století. Poster na 50 let geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, katedra geografie PřF UP v Olomouci, Olomouc, 10.–11. 6. 2009.
- KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z., CHROMÝ, P. (2010): An Elementary School in Networks: Contribution to Geography of Education. *Europa XXI* (v redakci).
- KUHN, T. S. (1997): *Struktura vědeckých revolucí*. OIKOYMENH, Praha, 206 s.
- KÜHNLOVÁ, H. (1997): Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. *Geografie*, 102, č. 3, s. 161–174.
- KÜHNLOVÁ, H. (1998): Tady jsem doma aneb Poznej dobře svoje bydliště. *MOBY DICK*, Praha, 53 s.
- KÜHNLOVÁ, H. (2000): New trends in geographical education in the Czech Republic as an intellectual challenge. *Acta Universitatis Carolinae*, XXXV, č. 1, s. 77–87.
- KULDOVÁ, S. (2005a): Podbořansko – „nová“ či „klasická“ periferie? In: Novotná, M. (ed.): *Problémy periferních oblastí*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 100–108.
- KULDOVÁ, S. (2005b): Příspěvek ke kulturněgeografickému výzkumu: možnosti hodnocení kulturních aspektů pomocí statistických metod. *Geografie*, 110, č. 4, s. 300–314.
- KULDOVÁ, S. (2006): Vliv historické česko-německé jazykové hranice na geografickou organizaci české společnosti. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 109 s. + přílohy.
- KULDOVÁ, S. (2007a): Education towards obtaining various forms of capital. *Acta Universitatis Carolinae Geographica*, XLII, č. 2 (v tisku).
- KULDOVÁ, S. (2007b): Vliv historické česko-německé jazykové hranice na geografickou organizaci české společnosti. In: Kraft, S., Mičková, K., Rypl, J., Švec, P., Vančura, M. (eds.): *Česká geografie v evropském prostoru*. Sborník příspěvků z XXI. sjezdu ČGS. ČGS a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, PedF, katedra geografie, České Budějovice, s. 1201–1208.

- KULDOVÁ, S. (2008a): Geographical Education in the Context of Changing Society's Role in the Education Process. In: Svatoňová, H. a kol. (2008): Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century. Masarykova Univerzita, Brno, s. 454–459.
- KULDOVÁ, S. (2008b): Image geografie v edukačních dokumentech – příspěvek k diskusi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. Geografie, 113, č. 1, s. 61–73.
- KVALSUND, R. (2004a): School and local community – dimensions of change. A review of Norwegian research. Research Report no. 58. Volda University College, Volda, 93 s.
- KVALSUND, R. (2004b): Schools as Environments for Social Learning – Shaping Mechanisms? Comparisons of Smaller and Larger Rural Schools in Norway. Scandinavian Journal of Educational Research, 48, č. 4, s. 347–371.
- LAREAU, A. (1997): Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): Education, Culture, Economy, and Society. Oxford University Press, Oxford, s. 703–717.
- LEIMGRUBER, W. (1994): Marginality and Marginal Regions: Problem of Definition. In: Chang, C. D. (ed.): Marginality and Development Issues in Marginal Regions. National Taiwan University, Taiwan, s. 1–18.
- LIBROVÁ, H. (1996): Decentralizace osídlení – vize a realita. Část první: vize, postoje k venkovu a potenciální migrace ČR. Sociologický časopis, 32, č. 3, s. 285–296.
- LIBROVÁ, H. (1997): Decentralizace osídlení – vize a realita. Část druhá: decentralizace v realitě České republiky. Sociologický časopis, 33, č. 1, s. 27–40.
- LUNDVALL, B. A., JOHNSON, B. (1994): The learning economy. Journal of Industry Studies, 1, s. 23–42.
- LUKÁŠEK, V. (1991): Analýza základního školství v okrese Náchod. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 101 s. + přílohy
- LYSON, T. A. (2002): What Does a School Mean to a Community? Assessing the Social and Economic Benefits of Schools to Rural Villages in New York. Journal of Research in Rural Education, 17, č. 3, s. 131–137.
- MAILFERT, K. (2007): New farmers and network: How beginning farmers build social connections in France. Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie, 98, č. 1, s. 21–31.
- MAJEROVÁ, V. (1998): Sociologie venkova a zemědělství. Česká zemědělská univerzita, Praha, 148 s.
- MAJEROVÁ, V. a kol. (2003): Český venkov 2003: Situace před vstupem do EU. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, 208 s.
- MAJEROVÁ, V. a kol. (2005): Český venkov 2005: Rozvoj venkovské společnosti. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, 163 s.
- MARADA, M. (2001): Vymezení periferních oblastí Česka a studium jejich znaků pomocí statistické analýzy. Geografie, 106, č. 1, s. 12–25.
- MARADA, M. (2003): Dopravní infrastruktura a hierarchie středisek v českém pohraničí. Geografie, 108, č. 2, s. 130–145.
- MARADA, M., HUDEČEK, T. (2006): Accessibility of peripheral regions: a case of Czechia. Europa XXI, 15, s. 43–49.
- MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (2005): Elaborating the „New Institutionalism“. Working Paper. Arena, Centre for European Studies, University of Oslo, Oslo, 28 s. Dostupné na: www.arena.uio.no.

- MARSDEN, W. E. (1977): *Historical Geography and the History of Education*. *History of Education*, 6, č. 1, s. 21–42.
- MARSHALL, D. G. (1985): *Closing small schools or when is small too small?* *Education Canada*, Fall, s. 10–16.
- MAŘATKA, F. (1917): *Místopis školních obcí v království Českém I–III*. Zemský ústřední spolek jednot učitelských v království Českém, Praha.
- MAŘÍKOVÁ, P. (2006): *Kde je venkov? (Vymezení hranic venkova v podmínkách ČR)*. In: Majerová, V. (ed.): *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Venkov je náš svět, Countryside – Our World v Českém Krumlově*. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, s. 432–444.
- MASKELL, P., MALMBERG, A. (1999): *The Competitiveness of Firms and Regions. “Ubiquitification” nad the Importance of Localized Learning*. *European Urban and Regional Studies*, 6, č. 1, s. 9–25.
- Mezinárodní charta geografického vzdělávání. Komise pro geografické vzdělávání při Mezinárodní geografické unii, 1992. In: Kühnlová, H. (1999): *Kapitoly z didaktiky geografie*. Karolinum, Praha, s. 117–128.
- MILLER, B. (1995): *The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications*. Northwest Regional Educational Laboratory, 16 s. Dostupné na www.nwrel.org/ruraled/role.html
- MŇUK, P. (1985): *Hodnocení občanské vybavenosti Středočeského kraje se zaměřením na zařízení školská a zdravotnická*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 96 s. + přílohy.
- MOKŘÍŠOVÁ, M. (1989): *Základní školství v okresech západního pohraničí ČSR a prognóza potřeb jeho rozvoje*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 120 s. + přílohy.
- MORGAN, K. (1997): *The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal*.
- MOULDEN, M., BRADFORD, M. G. (1984): *Influences on educational attainment: the importance of the local residential environment*. *Environment and Planning A*, 16, s. 49–66.
- MUSIL, J. (1988): *Nové pohledy na regeneraci našich měst a osídlení*. *Územní plánování a urbanismus*, XV, s. 67–72.
- MUSIL, J. (2002): *Urbanizace českých zemí a socialismus*. In: Horská, P., Maur, E., Musil, J.: *Zrod velkoměsta, Urbanizace českých zemí a Evropa*. Paseka, Praha a Litomyšl, 351 s.
- MUSIL, J. (2008): *Inner Peripheries of the Czech Republic as a Form of Social Exclusion*. In: Majerová, V. (ed.): *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Venkov je náš svět, Countryside – Our World v Kutné Hoře*. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, s. 425–441.
- MUSIL, J., MÜLLER, J. (2008): *Vnitřní periferie v České republice jako mechanismus sociální exkluze*. *Sociologický časopis*, 44, č. 2, s. 321–348.
- MYRDAL, G. (1957): *Economic Theory and Under-developed Regions*. Gerald Duckwords, London, 168 s.
- NATTER, W., WARDENGA, U. (2003): *Die „neue“ und „alte“ Cultural Geography in der anglo-amerikanischen Geographie*. *Berichte zur Deutschen Landeskunde* 77, č. 1, s. 71–90.
- NEATE, S. (1981): *Rural deprivation: an annotated bibliography of social and economic problems in rural Britain*. Geo Books, Norwich.

- NOVOTNÁ, M., ed. (2005): Problémy periférních oblastí. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 184 s.
- OUŘEDNÍČEK, M. (2003): Suburbanizace Prahy. Sociologický časopis, 39, č. 2, s. 235–253.
- OUŘEDNÍČEK, M., ed. (2006): Sociální geografie pražského městského regionu. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, 159 s.
- PAASI, A. (1986): The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. Fennia, 164, č. 1, s. 105–146.
- PACIONE, M. (1984): Rural Geography. Harper and Row, London, 384 s.
- PARK, R. E., BURGESS, W. W., MACKENZIE, R. D. (1925): The City. University of Chicago Press, Chicago.
- PAVLÍK, Z., RYCHTARÍKOVÁ, J., ŠUBRTOVÁ, A. (1986): Základy demografie. Academia, Praha, 732 s.
- PAVLÍK, Z. a kol. (2002): Populační vývoj České republiky 2001. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra demografie a geodemografie, Praha, 111 s.
- PERLÍN, R. (1996): Problematika organizace státní správy a samosprávy. In: Hampl, M. a kol.: Geografická organizace společnosti a transformační procesy v České republice. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 315–322.
- PERLÍN, R. (1997): Jeden nebo více odlišných venkovů? In: Baše, M. (ed.): Stavba pro venkov. Nadace ABF, ateliér Vega, Praha, s. 55–59.
- PERLÍN, R. (1998): Typologie českého venkova. Zemědělská ekonomika, 44, č. 8, ČAZV, Praha, s. 349–358.
- PERLÍN, R. (1999): Venkov, typologie venkovského prostoru. Česká etnoekologie, Etnoekologické semináře v Liběchově, Praha, s. 87–104.
- PERLÍN, R., KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2010): Typologie venkovského prostoru Česka podle potenciálu rozvoje. Geografie (v redakci).
- PERLÍN, R., KULDOVÁ, S. (2008): Typology of rural areas. In: Majerová, V. (ed.): Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Venkov je náš svět, Countryside – Our World. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Praha, s. 487–509.
- PERLÍN, R., ŠIMČÍKOVÁ, A. (2008): Criteria of a successful rural municipality. Europa XXI, 17, s. 29–43.
- PERLÍN, R. a kol. (2009): Venkov 2009. Představení výsledků 2. roku řešení projektu VaV MMR ČR č. WD-01-07-1. Ústní prezentace na diskuzním semináři, Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 5. 2. 2009.
- PIETARINEN, J., MERILÄINEN, M. (2008): Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy. Studia paedagogica (SPFFBU, LVI), 13, s. 65–83.
- PILEČEK, J. (2005): Příspěvek k metodice vymezení periférních oblastí: modelové území okresu Prachatice. In: Novotná, M. (ed.): Problémy periférních oblastí. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 81–91.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (2006): Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. Masarykova univerzita v Brně, Brno, 217 s.
- Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2065 (2009). Dostupné na: <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/4020-09>.

- PROKOP, J. (2005): Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století. Karolinum, Praha, 289 s.
- PRŮCHA, J. (2002): Moderní pedagogika. 3., přepracované a aktualizované vydání. Praha, Portál, 481 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání. Portál, Praha, 322 s.
- PTÁČEK, P. (2001): Sociální kapitál a regionální rozvoj – teoretická východiska. In: Sborník příspěvků Výroční konference ČGS – „Česká geografie v období rozvoje informačních technologií“, Olomouc, 25.–27. 9. 2001. Katedra geografie PřF UP v Olomouci, Olomouc, s. 296–301.
- PUTNAM, R. (1993): Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton University Press, Princeton, 258 s.
- PUTNAM, R. (2001): Social Capital. Measurement and Consequences. ISUMA – Canadian Journal of Policy Research, Social Capital, 2, č. 1, 41–51.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 2005, 126 s.
- ROBERTSON, S. (2007): Public-private partnership, digital firms, and the production of a neoliberal education space at the European scale. In: Gulson, K. N., Symes, C. (eds.): Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters. Routledge, New York, s. 215–231.
- ROSS, N. J. (2007): “My Journey to School ...”: Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children’s Engagements and Interactions in their Everyday Localities. Children’s Geographies, 5, č. 4, s. 373–391.
- ROSTOW, W. W. (1960): The Stages of Economic Growth. Cambridge.
- RYBA, R. (1975): School and Community: Concepts of Territory and their Implications. Conference Paper of the Comparative Education Society in Europe, Sèvres.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003a): Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. Geografie, 108, č. 2, s. 146–163.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003b): Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 16–29.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2006): Teoretické a metodologické otázky geografického vzdělávání. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 63 s. + přílohy
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2008): Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině. Projekt JPD 3 – Přírodovědná gramotnost. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. 184 s.
- SEDLÁČEK, M. (2007): Případová studie. In: Švaříček, R., Šedřová, K. a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, s. 96–112.
- SEDLÁČEK, M. (2008): Řízení školy na vesnici (případová studie). Studia Paedagogica. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity (SPFFBU), U13, LVI, Masarykova univerzita, Brno, s. 85–99.
- SELL, R., S., LEISTRITZ, F. L., THOMPSON, J. M. (1996): Socio-economic Impacts of School Consolidation on Host and Vacated Communities. Agricultural Economics Report No. 347. Journal of the Community Development Society, 28, s. 186–205.
- SELMAN, P. (2001): Social Capital, Sustainability and Environmental Planning. Planning Theory and Practice, 2, č. 1, s. 13–30.

- SILK, J. (1999): The dynamics of community, place, and identity. Guest editorial. *Environment and Planning A*, 31, s. 5–17.
- SINGULE, F. (1992): *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. SPN, Praha, 54 s.
- SIRJAMAKI, J. (1967): Education as Social Institution. In: Hansen, D. A., Gertl, J. E. (eds.): *On Education – Sociological Perspectives*. John Wiley, New York.
- SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada, Praha, 322 s.
- SLAVÍK, J. (2003): Lesk a bída oborových didaktik. *Pedagogika*, LIII, č. 2, s. 137–140.
- SLEZÁK, L. (1978): *Zemědělské osidlování pohraničí Českých zemí po druhé světové válce*. Blok, Brno, 189 s.
- SMITH, D. M. (1999): Geography, community, and morality. *Environment and Planning A*, 31, s. 19–35.
- SOJKA, M., KONEČNÝ, B. (2001): *Malá encyklopedie moderní ekonomie*. Libri, Praha, 271 s.
- SOLSTAD, K. J. (2008): Schooling under Threat of Closure. Ústní prezentace na mezinárodní konferenci ECER „From Teaching to Learning?“, Göteborg.
- SMITH, D. M. (1999): Geography, community, and morality. *Environment and Planning A*, 31, s. 19–35.
- SPIPKOVÁ, J. (2005): Foreign Firms and their Perception of Regions in the Czech Republic: Manufacturing Industry versus Producer Services. *Acta Universitatis Carolinae Geographica*, XL, č. 1–2, s. 109–122.
- SRB, V. (2004): *1 000 let obyvatelstva českých zemí*. Karolinum, Praha, 275 s.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce a nakladatelství Albert, Brno a Boskovice, 202 s.
- Studia Paedagogica* (2008). Škola a místo. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity, U 13, Masarykova univerzita, Brno, 179 s.
- SÝKORA, L. (1993): Teoretické přístupy ke studiu města. In: Sýkora, L. (ed): *Teoretické přístupy a vybrané problémy v současné geografii*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 64–99.
- SÝKORA, L. (2003): Suburbanizace a její společenské důsledky. *Sociologický časopis*, 39, č. 2, s. 217–234.
- ŠAFR, J., SEDLÁČKOVÁ, M. (2006): Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření. Sociologický ústav AV ČR, Praha, 90 s.
- ŠAFRÁNEK, J. (1897, 1913): *Vývoj soustavy obecného školství v Království českém od roku 1769–1895. Příspěvek k dějinám českého vyučování*. Nakladatel F. Kytka, Praha, 304 s.
- ŠEĐOVÁ, K. (2007): Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: Švaříček, R., Šeďová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, Praha, s. 51–82.
- ŠTIKA, R. (2004): Regionální rozdíly v Česku v 90. letech v kontextu novodobého vývoje. *Geografie*, 109, č. 1, s. 15–26.
- ŠTYGLEROVÁ, T. (2007): Vývoj obyvatelstva v České republice v roce 2006. *Demografie*, 49, č. 3, s. 153–169.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, Praha, 377 s.
- TANTARIMÄKI, S. (2010): Towards the participative schoolnetwork planning. *Maaseutu Plus*, č. 1 (v tisku).

- TAYLOR, C. (2007): Geographical information systems (GIS) and school choice: The use of spatial research tools in studying educational policy. In: Gulson, K. N., Symes, C. (eds.): *Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters*. Routledge, New York, s. 77–93.
- TESÁRKOVÁ, K. (2007): Průmět regionální demografické prognózy do vývoje vzdělávací soustavy v ČR. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra demografie a geodemografie, Praha, 108 s. + přílohy.
- TESÁRKOVÁ, K., HULÍK, V. (2009): Dopady demografického vývoje na vzdělávací soustavu v České republice. *Orbis Scholae*, 3, č. 3, s. 7–23.
- TONUCCI, F. (1994): Vyučovat nebo naučit? Pedagogická fakulta UK, Praha, 64 s.
- TRNKOVÁ, K. (2006): Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století. Sborník prací FF Masarykovy univerzity, U 11, Brno, s. 133–144.
- TRNKOVÁ, K. (2008): Obce s malotřídkou. *Studia Paedagogica*. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity (SPFFBU), U13, LVI, Masarykova univerzita, Brno, s. 53–64.
- TRNKOVÁ, K. (2009): Village schools: wrinkles for mayors? *European Countryside*, 1, č. 2, s. 105–112.
- TVRZOVÁ, I., KASÍKOVÁ, H. (2007): Vybrané otázky vzdělávací politiky a řízení školství. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha, s. 105–117.
- Usnesení Vlády ČSR č. 84/1986.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. (2007): *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha, 402 s.
- VEVERKOVÁ, H. (2002): Učivo. In: Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Portál, Praha, s. 121–148.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
- VÁGAI, T. (2009): Škola jako centrum komunitního života. Ústní prezentace na „Workshop k českému geografickému vzdělávání“, Liberec, 28. 1. 2009.
- WAHLA, A. (1988): Geografie vzdělání obyvatelstva. *Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě*, sv. 64, SPN, Praha, 189 s.
- WARRINGTON, M. (2005): Mirage in the Desert? Access to Educational Opportunities in an Area of Social Exclusion. *Antipode*, 37, č. 4, s. 796–816.
- WIRTH, L. (1996): „Urbanism as a Way of Life“. *American Journal of Sociology* (1938). In: LeGates, R. T., Stout, F. (eds.): *The City Reader*. Routledge, London, s. 189–197.
- WERLEN, B. (2003): Cultural Turn in Humanwissenschaften und Geographie. *Berichte zur Deutschen Landeskunde*, 77, č. 1, s. 35–52.
- WITTEN, K., McCREANOR, T., KEARNS, R., RAMASUBRAMANIAN, L. (2001): The impacts of a school closure on neighbourhood social cohesion: narratives from Invercargill, New Zealand. *Health & Place*, 7, s. 307–317.
- WOODHALL, M. (1997): Human Capital Concepts. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. (eds.): *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford University Press, Oxford, s. 219–223.
- WOOLCOCK, M., NARAYAN, D. (2000): Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer. The International Bank for Reconstruction and Development and The World bank*, 15, č. 2, s. 225–249.
- YIN, R. K. (2003): *Case study research: design and methods*. SAGE Publications, Thousand Oaks, 240 s.

- Zákon č. 95/1948 Sb. Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).
- Zákon č. 31/1953 Sb. ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).
- Zákon č. 186/1960 Sb. ze dne 15. prosince 1960 o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).
- Zákon č. 128/2000 Sb. ze dne 12. dubna 2000 o obcích (obecním zřízení) v platném znění.
- Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zákon č. 49/2009 Sb. ze dne 28. ledna 2009, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- ZEMÁNEK, L. (2003): Lokální kultura v životě našeho venkova. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, s. 124–149.
- ŽÍŽALOVÁ, P., CSANK, P. (2009): Jsou výzkum, vývoj a inovace klíčové procesy (nerovnoměrného) regionálního rozvoje? Geografie, 114, č. 1, s. 21–36.

POUŽITÉ PRAMENY:

- Atlas Československé socialistické republiky. Československá akademie věd a Ústřední správa geodézie a kartografie, Praha 1966.
- Atlas československých dějin. Ústřední správa geodézie a kartografie a Historický ústav ČSAV, Praha 1965.
- Atlas republiky Československé. Česká akademie věd a umění, Praha 1935, 37 s. + 55 s. mapových listů.
- Demografická ročenka České republiky 2007. Český statistický úřad, Praha, 2008. Dostupné na: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/publ/4019-08-2007>.
- Historický lexikon obcí České republiky 1869–2005. Český statistický úřad, Praha, 2006.
- Městská a obecní statistika 2004 a 2005. Dostupné na: <http://www.czso.cz/lexikon/mos>.
- Obce v číslech 1990. Okresní oddělení ČSÚ, 1991.
- Pamětní kniha ZDŠ Lštěň. Školní kronika založena roku 1967. Poskytovatel: Státní okresní archiv Prachatice.
- Pamětní kniha ZDŠ Setěchovice. Poskytovatel: Státní okresní archiv Prachatice.
- Pamětní kniha ZDŠ Zálezly. Poskytovatel: Státní okresní archiv Prachatice.
- Statistická příručka republiky Československé IV. Státní úřad statistický, Praha, 1932, 486 s.
- Statistická ročenka republiky Československé 1934. Státní úřad statistický, Praha, 1934, 330 s.
- Statistická ročenka republiky Československé 1935. Státní úřad statistický, Praha, 1935, 289 s.
- Statistická ročenka republiky Československé 1936. Státní úřad statistický, Praha, 1936, 299 s.
- Statistická ročenka republiky Československé 1937. Státní úřad statistický, Praha, 1937, 345 s.
- Statistická ročenka republiky Československé 1938. Státní úřad statistický, Praha, 1938, 369 s.

- Statistická ročenka ČSSR 1960. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1960, 570 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1963. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1963, 571 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1966. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1966, 611 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1969. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1969, 598 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1974. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1974, 621 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1977. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1977, 678 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1979. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1979, 688 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1982. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1982, 708 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1985. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1985, 703 s.
- Statistická ročenka ČSSR 1989. Státní nakladatelství technické literatury, Praha 1989, 716 s.
- Statistika školství a kultury 1963. Bratislava, 1963.
- Statistický lexikon obcí České republiky 2003. Český statistický úřad, Praha, 2004, 1091 s.
- Statistický lexikon obcí ČSSR 1965. Ústřední komise lidové kontroly a statistiky a ministerstvo vnitra, Praha, 1966, 668 s.
- Školy v republice Československé ve školním roce 1922/23 – 1927/28. Československá statistika – svazek 57, řada II. školství. Státní úřad statistický, Praha, 1924–1929.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

- <http://vratenin.cz/> ... internetové stránky obce Vratěnín (16. 2. 2010)
- <http://www.blsany.cz/> ... internetové stránky obce Blšany (16. 2. 2010)
- <http://www.budiskovice.cz/> ... internetové stránky obce Budiškovice (16. 2. 2010)
- <http://www.busanovice.cz/> ... internetové stránky obce Bušanovice (16. 2. 2010)
- <http://www.ct24.cz/regionalni/67674-nejmensi-skole-liberecka-hrozi-zanik/> ... článek regionálního zpravodajství ČT24 o základní škole ve Všni (23. 9. 2009)
- <http://www.czso.cz> ... internetové stránky Českého statistického úřadu (15. 7. 2009)
- <http://www.czso.cz/lexikon/mos> ... Městská a obecní statistika, databáze statistických údajů za obce Česka (15. 5. 2008)
- <http://www.dolnihorice.cz/> ... internetové stránky obce Dolní Hořice (16. 2. 2010)
- <http://www.eera-ecer.eu> ... internetové stránky evropské asociace pro výzkum ve vzdělávání (European Educational Research Association) (25. 10. 2009)
- <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2009-vienna/> ... internetové stránky výroční konference European Educational Research Association ve Vídni v roce 2009 (25. 10. 2009)
- <http://www.infovenkov.cz/default.asp?typ=2&ch=511&ids=3347&val=3347> ... internetový odkaz na Národní síť venkovských komunitních škol na informačním portálu rozvoje venkova Infovenkov (26. 6. 2009)
- <http://www.kacanovy.cz/Historie/Skola-a-skolstvi/> ... internetové stránky obce Kacanovy, oddíl Škola a školství (5. 2. 2010)

<http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?page=1§ion=2&sub=2>
... informační portál Komunitní vzdělávání (15. 1. 2010)

<http://www.obecbosice.cz/>... internetové stránky obce Bošice (16. 2. 2010)

<http://www.obectrebetice.cz/> ... internetové stránky obce Třebětice (16. 2. 2010)

<http://www.obec-uhercice.cz/> ... internetové stránky obce Uherčice (16. 2. 2010)

<http://www.olesnice.sph.cz/> ... internetové stránky obce Olešnice (16. 2. 2010)

<http://www.ouocihov.estranky.cz/> ... internetové stránky obce Očihov (16. 2. 2010)

<http://setechovice.webzdarma.cz/> internetové stránky obce Setěchovice (16. 2. 2010)

<http://www.uiv.cz> ... internetové stránky Ústavu pro informace ve vzdělávání
(25. 8. 2009)

<http://www.vranov-region.cz/index.php?KodObce=3> ... internetové stránky obce
Korolupy na společné prezentaci Sdružení pro rozvoj a obnovu obcí Vranovska
(16. 2. 2010)

<http://www.vysker.e-obec.cz/> ... internetové stránky obce Vyskeř (16. 2. 2010)

<http://www.zsbory.cz/search.php?rsvelikost=sab&rstext=all-phpRS-all&rstema=19>
... internetové stránky Komunitní školy Bory (15. 1. 2010)