

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

**Anna Cabalková**

**Fenomén vzniku soukromých základních škol –  
nový trend ve vzdělávání?**

*Diplomová práce*

Praha 2018

Autorka práce: **Anna Cabalková**

Vedoucí práce: **prof. PhDr. Arnošt Veselý, PhD.**

Rok obhajoby: 2018

## **Bibliografický záznam**

CABALKOVÁ, Anna. *Fenomén vzniku soukromých základních škol – nový trend ve vzdělávání?* Praha, 2018. 110 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce prof. PhDr. Arnošt Veselý, PhD.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se věnuje vzniku soukromých základních škol v České republice. Tento nový fenomén se objevuje v posledních několika letech, a proto prozatím neexistuje detailnější evidence, která by poskytovala informace o tom, jaké školy vznikají a proč tomu tak je. Tato práce si klade za hlavní cíl identifikovat a popsat hlavní typy škol, které se za poslední roky objevily a porozumět jejich fungování. První část se za pomoci vymezení různých pohledů na vzdělání a tvorby jeho nabídky a poptávky snaží nastínit proměnu vzdělávání a roli nových aktérů, kteří do procesu vzdělávání vstupují. Zároveň je nový fenomén podpořen teorií Exit, Voice and Loyalty, která vysvětluje chování iniciátorů a zakladatelů soukromých škol. Práce dále přibližuje různé pohledy autorů a publikací na alternativní a tradiční školství, soukromé, veřejné a neveřejné školy a obtížnost jejich komparace napříč vzdělávacími systémy. V praktické části prostřednictvím sesbíraných dat o školách práce nabízí systematické a objektivní zhodnocení toho, jaké školy u nás vznikají a jak fungují. Zároveň také práce nastiňuje možné důvody, které stojí za vznikem škol a jaké implikace toto může mít pro vzdělávací systém. V neposlední řadě práce poskytuje přehled nových oblastí, kterým by bylo vhodné věnovat další výzkumnou pozornost.

## **Abstract**

This diploma thesis deals with the situation of emerging private elementary schools in the Czech Republic. As this is a new phenomenon, only recognised in the past few years, there is little detailed evidence that would provide the necessary information about these schools; such as what kind of schools are registered and why they were created. This paper aim is to identify and describe the main types of these schools and understand their functions. The first part is to comprehend the shift in education and stress out the influence and role of new actors. This is achieved through providing the different perspectives on education and

through description of supply and demand for education. This new phenomenon is also supported by the Theory of Exit, Voice & Loyalty which explains behaviour of private school's initiators and founders. The thesis also examines different authors' and publications' views on alternative and traditional schooling, private, public and non-public schools and the difficulties in comparison across different educational systems. The practical part and its research offers systematic and objective evaluation of the new schools being established and how they work. It also presents possible reasons for the rise in the number of new schools and, what implications this phenomenon can have on education system. Last but not least, this diploma thesis provides an overview of new areas that would benefit from the attention of further research.

### **Klíčová slova**

Soukromé školy, neveřejné školy, základní školy, nabídka a poptávka po vzdělání, Česká republika

### **Keywords**

Private schools, non-public schools, elementary schools, supply and demand for education, the Czech Republic

**Rozsah práce:** 154 470 znaků s mezerami

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jsem pouze uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 2.1.2018

Anna Cabalková

## **Poděkování:**

Na tomto místě bych ráda poděkovala za odborné vedení práce a cenné rady během jejího vypracování prof. PhDr. Arnoštu Veselému, PhD. Zároveň bych také chtěla poděkovat mé rodině a všem blízkým za podporu a trpělivost nejen v průběhu psaní, ale i po celou dobu mého studia.



**Jméno studenta/studentky:** Bc. Anna Cabalková

**Název v jazyce práce:** Fenomén vzniku soukromých základních škol – nový trend ve vzdělávání?

**Název v anglickém jazyce:** Phenomenon of Private Elementary Schools - New Trend in Education?

**Klíčová slova:** vzdělávání, privátní školy, soukromé školy, základní školy, Česká republika

**Klíčová slova anglicky:** education, private schools, elementary schools, the Czech Republic

**Akademický rok vypsání:** 2016/2017

**Jazyk práce:** čeština

**Typ práce:** diplomová

**Ústav:** Katedra veřejné a sociální politiky

**Vedoucí / školitel:** prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph. D.

**Obor práce:** Veřejná a sociální politika

### **Teze diplomové práce (výzkumný projekt):**

#### **A. Vymezení výzkumného problému**

Co lze zařadit mezi priority a cíle vzdělávacího systému v České republice? Jakým způsobem by měla škola pracovat na naplnění svých cílů? Kde všude vzdělávání probíhá a lze ho systematicky ovlivňovat – a jakým směrem? Připravuje dnešní školství své žáky na život? Tyto otázky k sobě váže hned několik společných vlastností, kdy jednou z nich je jejich filozofická povaha, tedy nejasnost a nejednoznačnost nalezení pouze jedné a správné odpovědi. Co člověk to jiný názor na to, jak by mělo vzdělávání v České republice vypadat. Velké názorové rozdíly je možné zaznamenat napříč politickými stranami, odborníky na vzdělávání, učiteli i rodiči samotnými.

Rozdílnost v názorech nicméně nezůstává pouze na úrovni diskusí, ale zasahuje mnohem dál. Dnes už to nejsou pouze vzdělávací instituce a tvůrci veřejných politik, kteří vstupují do současného systému vzdělávání v České republice. Díky vývoji po roce 1989 své místo v oblasti utváření veřejných politiky začaly hledat i organizace občanského sektoru. Jak uvádí Potůček (2010: 104) „organizace občanského sektoru tvoří nezbytný institucionální rámec, umožňující občanům sdružování a společné ovlivňování veřejných záležitostí v roli partnerů institucí státu a trhu.“ Jako veřejnou záležitost v tomto případě můžeme označit i vzdělávací politiku, která patří k nejvýznamnějším odvětvím veřejné politiky a zajisté má nezastupitelnou funkci v demokratické společnosti. I zde lze pozorovat změny ve struktuře a intenzitě zapojování různých aktérů, a to jak z veřejné či občanské sféry, tak dokonce i ze sféry soukromé.



Díky zmíněnému rozvoji občanské společnosti mohou občané svou nespokojenost vyjádřit konkrétními činy. Oblast vzdělávání tomu není výjimkou a během posledních let můžeme nalézt patrné změny i zde. Jednou z takových změn je nárůst počtu soukromých, církevních či privátních škol, a to jak škol mateřských, tak základních škol. Tyto školy se nacházejí mimo veřejné (státní) školství v podobě, jaké ho většina z nás zná.

Tato práce se bude zaměřovat na vývoj počtu základních škol, které jsou zřizovány privátním sektorem. V posledních 4 letech lze spatřovat narůstající trend v množství každoročně zapsaných základních škol v Rejstříku škol a školských zařízení. Pokud se zaměříme na nárůst mezi jednotlivými lety, vidíme, že rok od školního roku 2013/2014 se čísla nově zapsaných škol stále zvyšují. V minulých letech jsme byli zvyklí spíše na to, že soukromé školy vznikaly především na úrovni sekundárního vzdělávání, tedy na úrovni středních škol. Obrat ale nastal v posledních 4 letech, kdy naopak velkou rychlostí přibývá nestátních základních škol, jak ukazuje následující graf. graf.



Obrázek 1: Počet základních škol se zřizovatelem v privátním sektoru (Data: Statistické ročenky školství, Rejstřík škol a školských zařízení)





Nového trendu vzniku škol mimo státní školství si v poslední době všimla i některá média, protože MŠMT zveřejnila informaci, že v novém školním roce 2016/2017 bylo zapsáno v rejstříku škol 41 nových soukromých základních škol. Například v deníku Ekonom se Tomáš Pergler věnuje soukromé větvi základního školství a zmiňuje některé možné příčiny vzniku těchto škol. Jedná se například o nespokojenost rodičů se současnou podobou veřejného školství, dále zmiňuje nový trend v generaci současných rodičů, kteří hledají co nejkvalitnější a nejvstřícnější vzdělání pro své děti a mají odvahu a chuť vzdělávání svých dětí komentovat (ekonom.ihned.cz, 2016). Na druhou stranu vznik soukromých škol, jejichž docházka je zpravidla podmíněna školným, může způsobit dostupnost takového školství pouze pro děti z bohatších rodin a přístup ke kvalitnímu vzdělání může být omezen pro děti z ekonomicky slabších rodin.

Pokud se zběžně podíváme na některé školy, které v posledních letech vznikly, můžeme pozorovat markantní rozdíly ve způsobu výuky a přístupu k žákům, které tyto školy preferují. Toto nás vrací zpátky k otázkám položeným v úvodu, a to jakým způsobem by měla výuka v 21. století ve školách vypadat. Bohužel nikdo z nás jednoznačnou a správnou odpověď na tuto otázku nemá, a právě z tohoto důvodu jsou přístupy běžných i nově vznikajících škol od sebe tak odlišné. Ne vždy se podaří novým přístupem docílit vytyčených cílů a experimentování ve stylu výuky nemusí být za každou cenu žákům prospěšné. Nicméně to, co bychom si měli uvědomit, a co spojuje veškeré školy dohromady, je zajisté významnost vzdělávání a nastavení vzdělávací politiky, která ovlivňuje nejen životy jedinců, ale zároveň celé společnosti. Neboť jak uvádí Karel, Šlehofer a Kupcová (2015: 5) „my i naše děti se vzděláváme nikoli pro dnešek či zítřek, ale pro život a svět, jaký bude za pět, deset, dvacet i více let“.



## B. Cíle diplomové práce

Tato diplomová práce si klade za **hlavní cíl** identifikovat a popsat typy nových škol, které v posledních 5 letech vznikly.

V návaznosti na hlavní výzkumný cíl diplomové práce byly stanoveny tyto **dílčí cíle**:

Identifikovat možné příčiny vzniku soukromých základních škol.

Zjistit a popsat, jakým způsobem tato školská zařízení vznikla a na jakých principech fungují.

Popsat, zda a jak se změnila očekávání dnešní generace rodičů vůči školským zařízením.

## C. Výzkumné otázky

- Jaké typy nově vzniklých škol můžeme identifikovat?
- Jakým způsobem fungují nově vzniklé školy? Kdo je jejich zřizovatelem? Na jakých principech staví svou výuku?
- Jaké jsou možné příčiny nárůstu počtu škol postavených mimo systém veřejných škol?
- Z jakých důvodů a kým je kritizováno veřejné školství v ČR?
- Změnila se očekávání dnešní generace rodičů vůči školským zařízením? Pokud ano, tak v čem?
- Vstupují dnes noví aktéři do tvorby vzdělávacího systému ČR? Pokud ano, tak jací?

## D. Teoretická východiska

- Tvorba nabídky a poptávky po vzdělání
- Individualizace veřejných služeb

## E. Výzkumný plán

- Studium dokumentů a odborné literatury související s tématem soukromých základních škol na úrovni České republiky i v zahraničí
- Shluková analýza



## F. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

BRDLIČKA, Bořivoj. *Stanou se nám Finové nedostižným vzorem?* 2015. [cit. 2016-8-30]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/20533/>

CISCO. *Učící se společnost*. 2010. [cit. 2016-8-30]. Dostupné z: [https://www.scio.cz/1\\_download/16806B\\_komplet\\_Cisco\\_CS\\_part\\_1\\_rev.pdf](https://www.scio.cz/1_download/16806B_komplet_Cisco_CS_part_1_rev.pdf)

ČESKÁ REPUBLIKA. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014.

EDUIn. *Audit vzdělávání v ČR 2016*. [cit. 2017-2-06]. Dostupné z: [http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2016.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2016.pdf)

ESHACH, Haim. *Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education*. *Journal of Science Education and Technology* [online]. 2007-5-18, 16(2), 171-190 [cit. 2016-09-11]. DOI: 10.1007/s10956-006-9027-1. ISSN 1059-0145.

ISTANCE, David. *Demand-sensitive schooling?: evidence and issues*. Paris: OECD, c2006. ISBN 92-64-02840-4.

KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Informální a implicitní učení*. Zpravodaj odborné vzdělávání v zahraničí. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. [cit. 2016-8-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2011/Zp1105pIIa.pdf>

KOTÁSEK, Jiří, GREGER David a PROCHÁZKOVÁ Ivana. *Understanding the Demand for Schooling: Country Report: Czech Republic*. Paris: OECD, 2004. [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/innovation/research/33707802.pdf>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: 2016. [cit. 2016-8-30]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

NEKOLA, Martin, Hana GEISLER a Magdalena MOURALOVÁ (eds.). *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1865-4.

OECD. *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Paris: OECD Publishing, 2014. ISBN 9789264215696.

OECD. *Trends Shaping Education 2016*. Paris: OECD Publishing, 2016. ISBN 9789264250178.

PERGLER, Tomáš. *Vzpouza rodičů, lidem dochází trpělivost s kvalitou českého školství*. Praha: 2016. [cit. 2016-9-21]. Dostupné z: <http://ekonom.ihned.cz/c1-65439000-vzpouza-rodicu-lidem-dochazi-trpelivost-s-kvalitou-ceskeho-skolstvi>

Phenomenon based learning. 2015. [cit. 2016-8-30]. Dostupné z: <http://www.phenomenaleducation.info/>

PLANK, David. *Understanding the demand for schooling. Report to the OECD*, 2005.



POTŮČEK, Martin. *Veřejná politika*. Upr., dopl. a aktualiz. vyd. v českém jazyce. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-50-4.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

ŠTEFFL, Ondřej. *Sedm ran pro školství, díl první*. [cit. 2016-8-30].  
<http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php?itemid=23732>

VESELÝ, Arnošt - NEKOLA, Martin. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-75-5.

#### G. Předběžná náplň práce v anglickém jazyce

The main subject of this final thesis paper is an exploration of the newly formatted private elementary schools in the Czech Republic. The thesis will be focused mainly on gathering the available information about the private elementary schools which have been formatted in the last 4 years. In order to provide comprehensive information a study of core literature and documents and furthermore, a comparison of different schools based on tuition fees, ways of functioning, location, pedagogical approaches and their specific attitudes towards the solutions will be done. The current situation of private elementary schools in the foreign countries and how the demand and supply in education is created will be included in this thesis as well.

#### H. Podpisy studenta a vedoucího práce

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>15</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b> .....	<b>17</b>
1.1. Ekonomický pohled na vzdělání .....	17
1.2. Tvorba nabídky a poptávky po vzdělání .....	20
1.3. Teorie „Exit, Voice and Loyalty“ .....	23
<b>2 VYMEZENÍ HLAVNÍCH POJMŮ - TRADIČNÍ, ALTERNATIVNÍ, NEVEŘEJNÉ, SOUKROMÉ A VEŘEJNÉ ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>26</b>
2.1. Vznik alternativních škol jako reakce na tradiční školství .....	26
2.2. Soukromé, nebo veřejné školství? .....	28
2.3. Význam a cíle vzdělávání .....	32
<b>3 ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>36</b>
3.1. Legislativní vymezení soukromých základních škol v ČR.....	38
3.2. Kritika současného vzdělávacího systému a veřejných škol .....	40
<b>4 NÁRŮST POČTU SOUKROMÝCH ŠKOL – NOVÝ FENOMÉN?</b> .....	<b>43</b>
4.1. Aktuální situace v České republice .....	44
4.2. Situace v zahraničí .....	47
<b>5 METODOLOGIE</b> .....	<b>50</b>
5.1. Výzkumné cíle, otázky a hypotézy .....	50
5.2. Sběr dat .....	51
5.3. Limity sběru dat .....	54
5.4. Analýza získaných dat .....	55
<b>7 ANALÝZA IDENTIFIKAČNÍCH ÚDAJŮ O ŠKOLÁCH</b> .....	<b>57</b>
7.1. Právní forma .....	57
7.2. Místo poskytovaného vzdělání .....	60
7.3. Kapacita škol a jejich obsazenost .....	63
7.4. Návaznost na jiný stupeň vzdělávání .....	66
7.5. Školy utvářející síť .....	68
<b>8 ANALÝZA ÚDAJŮ O FUNGOVÁNÍ ŠKOL A JEJICH VÝUCE</b> .....	<b>69</b>
8.1. Výše školného .....	69
8.2. Organizace a způsob výuky .....	71
8.2.1. Individuální přístup .....	73
8.2.2. Hodnocení .....	74
8.2.3. Zachování vnitřní motivace k učení .....	75
8.2.4. Škola jako komunita .....	75

8.2.5. Rozšířená výuka angličtiny.....	76
8.2.6. Organizace tříd a ročníků.....	77
8.2.7. Pedagogické přístupy k organizaci výuky .....	78
8.2.8. Nové výzvy a cíle vzdělávání .....	79
8.2.9. Proměna role učitele .....	80
8.3. Domácí vzdělávání a sdružené školy .....	80
<b>9 DISKUSE VÝSLEDKŮ A ZJIŠTĚNÍ .....</b>	<b>83</b>
9.1. Užití teoretických východisek .....	83
9.2. Diskuse nad výsledky výzkumu .....	84
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>88</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>92</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>97</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>98</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>99</b>

## ÚVOD

Není sporu, že vzdělání je jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují budoucnost jedince i společnosti. Rychle se měnící svět nám však ukazuje proměnlivost v požadavcích na absolventy škol, jejich znalosti a dovednosti. Proměny ve světě generují tlak na to, aby vzdělávací systém vybavil jedince schopností adaptovat se na nečekané zvraty a nové situace (Scott 2015; UNESCO 2015). Co by mělo být prioritami vzdělávání se tak dostává do diskusí na národní i nadnárodní úrovni. Můžeme sledovat zastoupení různých požadavků a preferencí na podobu vzdělávání budoucnosti. Z původně homogenní poptávky po vzdělání, která kladla důraz především na vybavenost žáků a studentů vědomostmi se tak poptávka transformuje v heterogenní, na jejíž nároky je velmi obtížné plošně reagovat (OECD 2006; Černý a kol. 2010).

Vzhledem k tomu, že je zajištění přístupu ke vzdělání široce chápáno především jako zodpovědnost státu, v mnoha zemích, včetně České republiky, jsou výhradním poskytovatelem této služby v první řadě veřejné školy. Jak je ale známo, zásadní reformy celého vzdělávacího systému jsou daleko náročnější než zavedení dílčích změn (Greger 2011). Komplikací přibývá více i tím, že dopady implementace jakýchkoliv inovací ve vzdělávání jsou v témže čase těžce sledovatelné a projeví se až po uplynutí několika let, spíše desetiletí. Někteří autoři zmiňují, že zodpovědnost za vzdělávání je tak velká, že kterýkoliv veřejný vzdělávací systém není schopen sám dosáhnout úspěchu a je proto nutné, aby vlády hledaly nové cesty k tomu, jak financovat a poskytovat vzdělání (Patrinos, Barrera a Guáqueta, 2009). Po světě se proto objevují nová uspořádání školství a formy spolupráce mezi státem, soukromým sektorem a občanskou společností.

V České republice můžeme v posledních letech pozorovat znatelný vstup neveřejných škol, které zahrnují školy soukromé i církevní, na pole vzdělávání. Diskuse v médiích, odborné i laické veřejnosti naznačují domněnky, které stojí za tímto jevem. Neexistuje ale jakákoliv odborná evidence, která by poskytla hloubkový přehled o tom, jaké školy vznikají, jaké jsou faktory ovlivňující vznik těchto škol a jakým způsobem fungují. V České republice nebyl prozatím uskutečněn žádný výzkum, který by se tímto novým jevem dopodrobna a uceleně zabýval.

Snahou této práce je proto poskytnout dnes chybějící komplexní přehled soukromých základních škol vzniklých ve školních letech 2014/2015 až 2017/2018 prostřednictvím zmapování a vytvoření struktury nově otevřených škol. Dále se práce zaměří na systematické a objektivní zhodnocení okolností jejich vzniku, a především porozumění fenoménu, který se zde objevil.



# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1. Ekonomický pohled na vzdělání

Na vzdělání je možné nahlížet z různých úhlů pohledu a z různých vědních disciplín. Vzhledem k tomu, že veřejná politika a veřejněpolitická opatření staví taktéž na průřezu z mnoha oborů, považuji za vhodné začít s vymezení vzdělání jako statku, tedy ekonomickým pojetím. Cílem této kapitoly ale není zacházet do hlubších ekonomických detailů a souvislostí, nýbrž **osvětlit prvotní myšlení o tom, kdo by měl být za vzdělávání zodpovědný.**

Zařazení vzdělání do skupiny soukromých či veřejných statků není, jak bude v následující kapitole ukázáno, jednoduché. V první řadě je třeba zdůraznit, že podoba vzdělávacího systému je velice úzce spjata s pojetím vzdělávání, které se utváří v kontextu historických a politických událostí v každé zemi zvlášť. Pro Českou republiku, jak popisuje Kasper a Kasperová (2008: 84), je v tomto směru významné období osvícenství ve druhé polovině 18. století, které položilo tradiční základy vzdělávacího systému dnešní doby. Stěžejní reformy této doby, mezi něž patří i ty školské, jsou známé tím, že jejich hybatelkou byla Marie Terezie. Doba předreformní se vyznačovala církevní mocí nad oblastí vzdělávání a většina škol byla tedy v režii církve. To však postupně začaly měnit tereziánské reformy. Marie Terezie začala školu a školství považovat za „*politicum*“, tedy věc státní. Od té doby se v různých historických etapách více či méně kladl důraz na roli a význam veřejného školství (ibid).

Jak už bylo výše zmíněno, vzdělávání a jeho podoba se markantně liší napříč zeměmi, a to i v rámci jednoho kontinentu. Základním pilířem pro inklinaci k takovému či jinakému systému je ukotvení vycházející z ekonomické teorie. Na jedné straně zde stojí vzdělání jako **soukromý statek** (angl. private goods) a na druhé stojí vzdělání chápané jako **statek veřejný** (angl. public goods). Je důležité podotknout, že mnozí autoři vychází ze základní definice rozdílu mezi soukromým a veřejným statkem podle P.A. Samuelsona. Samuelson (in Kociánová, 2011: 8) jako první přišel v roce 1954 s termínem veřejný statek. Základní podmínkou pro jeho definici je nerivalita a nevyloučitelnost ze spotřeby. Samuelson (ibid) definoval veřejný statek jako „*komoditu, jejíž užítky mohou být poskytovány všem lidem..., aniž by to přinášelo vyšší náklady, než jsou spojeny s jejím poskytováním jedné osobě. Užítky těchto statků jsou nedělitelné a lidé nemohou být vyloučeni z toho, aby jich využívali...*“

Jedná se tedy o „statek, jehož výhody jsou rozprostřeny mezi všechny členy určitého společenství, ať už každý jednotlivec zamýšlel spotřebovat daný statek či nikoliv“ (Samuelson, 2007: 751). Jak ve své knize Samuelson popisuje, soukromý sektor obvykle není schopen zajistit poskytování veřejných statků natolik, aby nemusel na trh vstoupit veřejný sektor. Soukromé statky jsou naopak výsledkem tržního systému a základními charakteristikami pro ně je rivalita a vylučitelnost ze spotřeby (ibid). V případě vzdělání tedy autoři argumentují jeho prvky soukromého statku například následovně. Jane Shaw (2010) definuje soukromý statek jako vzdělání, jehož příjemce přímo čerpá prospěch z toho, za co platí. Levin (1987) tvrdí, že ti, co hledí na vzdělání jako na statek soukromý, se soustřeďují především na edukační úspěch studenta jako jednotlivce.

Toto základní vymezení na soukromé a veřejné statky však pro vzdělání a jiné oblasti není dostačující. Ačkoliv některé vzdělávací systémy spíše inklinují k jednomu, či druhému modelu (např. USA je známé rozsáhlým soukromým systémem školství), ve většině zemí můžeme nalézt prvky obojího. Česká republika dnes v tomto směru není výjimkou. Ekonomické teorie nabízí proto rozšířené členění statků. Na definici Samuelsona navazovali i další autoři, kteří jeho teorii dále rozšiřovali. Původní teorii čistě soukromých a čistě veřejných statků rozšířili Jackson a Brown (2003). Ti rozlišují mezi čtyřmi základními druhy statků. Jedná se o čisté soukromé statky, čisté veřejné statky, smíšené statky a smíšené statky klubové. **Smíšené statky** jsou velmi častým jevem, který ve svém počtu převyšuje existenci čistých veřejných statků a čistých soukromých statků. Tyto statky v sobě obsahují jak prvky soukromých statků, tak zároveň prvky statků veřejných (MENDELU, rok vydání neznámý). A právě smíšené statky jsou stěžejní pro další začlenění vzdělání.

Jakým statkem je tedy vzdělání? V tomto ohledu může být zařazení různorodé. Například Shaw (2010) uvádí, že nelze předpokládat jednoznačné označení vzdělání jako soukromého či veřejného statku. Svůj názor argumentuje příkladem, kdy vzdělání může být tak cenným soukromým statkem, že po něm touží prakticky každý. Jako ukázkou zvolil situaci, kdy poptávka po určité míře vzdělávání (jako je čtení, psaní a počítání) může být tak vysoká, že by byla uspokojena i v případě, kdy by neexistovalo veřejné školství. Na druhé straně také upozorňuje, že argumentem pro zařazení vzdělání jako veřejného statku je nemožnost nebo neschopnost rodičů ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí poskytnout vzdělání v uspokojující míře. Dále například Peková a kol. (2005: 265) popisuje, že „v současném školství a vzdělávání se setkáváme v podstatě se všemi třemi základními

*druhy statků, tj. s čistými veřejnými statky, smíšenými statky a se statky privátními*<sup>1</sup>. Na uvedených příkladech tedy vidíme, že vzdělání jako statek není možné úplně jednoznačně zařadit. Vždy záleží na mnoha okolnostech, dle kterých k němu přistupujeme.

Během posledního půlstoletí se do ekonomických teorií začal prolínat i pojem **poziční statek** (angl. positional nebo social goods), který se odlišuje od statků materiálních. Přítomnost tohoto statku se nevyhnula ani oblasti vzdělávání. Původně s tímto konceptem přišel Fred Hirsch (in Valenčík a Wawrosz, 2015), který propojil spotřebu pozičních statků v souvislosti s navyšováním společenského postavení. Poziční statky jsou projevem konkurence mezi lidmi, kteří se jejich pořízením snaží dosáhnout vyššího status (ibid). Hodnota pozičních statků tedy není absolutní a závisí na tom, jestli je také ostatní spotřebovávají, či nikoliv (OECD, 2006).

Mlčoch (2007: 156) popisuje existenci vzdělání jako pozičního statku takto: *„Vzdělání je všude v té či oné míře veřejným statkem a produkuje pozitivní externalitu. Poptávka po něm roste právě z těchto důvodů, ale s rozšiřováním jeho obecné hladiny klesá zákonitě jeho „utility“. To jen posiluje roli a moc symbolů dosaženého výjimečného statusu vzdělání (Oxford, Harvard ...).“* Poziční statky ve vzdělání jinými slovy tedy představují prestižní školy, které rodiče či studenti považují za výběrové a absolvování takové školy zajistí žákovi či studentovi lepší budoucnost, ať už při přijímacím řízení na vyšší stupeň vzdělání, nebo při výběru zaměstnání, s čímž může souviset i zvýšení společenského postavení. Dle ekonomů totiž *„existuje silná přímá korelace mezi pracovními schopnostmi a dovednostmi a stupněm dosaženého vzdělání“* (Peková a kol., 2005: 266).

Vzdělání lze také označit jako **poručnický statek** (angl. merit goods), tedy *„statek, jehož spotřeba je státem nařízena, „nespotřeba“ by byla pro společnost nákladná“* (Maaytová, 2014: 5). Státem nařízená povinná školní docházka je nařízením, ve kterém musí každý dle Zákona č. 561/2004 Sb. (dále školského zákona) absolvovat devět let základní školy. Na základě definice poručnického statku lze tedy říci, že stát předpokládá, že neexistence povinné školní docházky pro veřejné finance a pro společnost by mohla přinést mnohem více nákladů, než které souvisejí s poskytováním veřejného školství.

Povinná školní docházka stojí na straně veřejného školství a je dále ukotvena právem na vzdělání vymezeným v Listině základních práv a svobod. Její článek 33 říká, že *„každý*

---

<sup>1</sup> Autoři zde slučují oba druhy smíšených statků dle členění Browna a Jacksona do jedné skupiny.

*má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*“ Na druhé straně nicméně oproti tomu stojí i práva na individuální úrovni. Jak ve své práci uvádí Levin (1987), veřejné vzdělání stojí na rozhraní dvou základních práv. Prvním z nich označuje za právo demokratické společnosti na udržování demokracie prostřednictvím předávání souboru hodnot a vědění, což může být naplňováno skrze povinnou školní docházku. Na druhé straně Levin uvádí právo rodin rozhodovat o tom, jakým vlivům budou jejich děti vystavovány a jakým způsobem bude probíhat utváření jejich osobnosti. Mezi těmito dvěma právy může ale vznikat nesoulad, který je způsoben rozdílnými politickými, sociálními či náboženskými hodnotami (ibid).

## **1.2.Tvorba nabídky a poptávky po vzdělání**

Tak jako v jiných oblastech poskytování služeb je i podoba vzdělávání utvářena nabídkou a poptávkou. Oproti ekonomickému konceptu nabídky a poptávky a způsobu jejich utváření, není koncept v oblasti vzdělávání řízen především materiálními přírůsky, ale dostávají se zde do popředí i práva a přání jednotlivců a skupin (OECD, 2006).

Nejen v České republice, ale i v dalších zemích světa je **nabídka** veřejného vzdělávání směřována a utvářena v první řadě rozhodnutím a závazkem státu poskytovat vzdělání pro všechny. V České republice je toto rozhodnutí ukotveno v Listině základních práv a svobod a ve školském zákoně jako právo na vzdělání a také povinnost plnit školní docházku na základním stupni. Od tohoto rozhodnutí se odvíjí i podoba toho, jakou strukturou u nás nabídka vzdělávacích institucí disponuje. Je to převážně stát, který utváří nabídku. Ostatních aktérů, vstupujících na pole vzdělávání, je podstatně méně, ačkoliv se jejich zastoupení liší v různých úrovních vzdělávacího procesu.

Od roku 1990, kdy proběhla Světová konference o vzdělání pro všechny, se standardy a očekávání mířené k délce a kvalitě vzdělání signifikantně navýšili. Státem utvářené vzdělávací systémy se začaly soustředit nejen na rozšiřování kapacit škol, zvýšení jejich dostupnosti, či růst délky vzdělávání, ale státy investovaly své zdroje i do zvyšování kvality veřejných vzdělávacích systémů. Mimo to se začaly prosazovat snahy o zajištění rovného přístupu ke vzdělání i pro jedince z vyloučených a marginalizovaných skupin (Plank, 2005). Postupně se také do vzdělávání začaly dostávat i jiné cíle, orientující se ekonomickým směrem. Zde například Plank (2005) vyzdvihuje roli vědomostí a dovedností v pracovní kariéře a v účasti na občanském životě. S ohledem na Českou

republiku můžeme pozorovat podobné tendence, ač zavádění jakýchkoliv změn ve vzdělávání je komplikované a může se míjet svým účinkem.

Nabídka je v pojetí Planka (2005) chápána jako systém, který je utvářen rozhodováním institucí zodpovědných za vzdělávání, školami a učiteli. Jak ale tato práce dále ukáže, tento výčet není limitován pouze aktéry, které zmiňuje Plank, protože do tvorby nabídky v České republice nově vstupují i aktéři další.

Tradiční model školství<sup>2</sup>, který je utvářen výše vymezenou nabídkou a je poskytován z velké části pouze veřejným sektorem, si udržel (a v některých státech stále udržuje) svou pozici po většinu dvacátého století. Černý a kol. (2010: 94) uvádí, že již v 19. a 20. století probíhalo v mnohých státech „*unifikované, standardizované a kanonizované vzdělávání*“. Tento způsob vzdělávání, který se v určité podobě v některých školách dochoval až dodnes, se postupně začínal stávat terčem různých kritik.

Původní podstatou směřování vzdělávání utvářeného státem byly cíle politického charakteru. Plank (2005: 2) například zmiňuje, že primární funkcí veřejného vzdělávání bylo začlenění mladých lidí do národního společenství, k čemuž bylo využíváno například výuky národního jazyka či tradic. Skrze školy tak docházelo k „*budování národní homogenity a občanské pospolitosti*“. Černý a kol. (2010: 94) ale upozorňuje na to, že ne vždy byly politické úmysly ve vzdělávání čisté a představitelé států se snažili „produkovat“ občany, jimž potřebné vzdělání poskytované monopolem – státem, bylo využíváno mnohdy k ideologickým a politickým manipulacím. Zde bylo cílem vychovat vzorné občany, kteří se nebudou vzpouzet politickému systému, identifikují se s národním společenstvím a budou loajální ke svému státu (ibid).

**Poptávka** po vzdělávání je dle studie OECD (2006) považována za multidimenzionální koncept, jehož různé dimenze byly identifikovány v 11 zemích zapojených do výzkumu<sup>3</sup>. Ve výzkumu se ukázalo, že poptávka může být různě vnímána samotnými státy, tak jako i různými aktéry. Pro některé představuje poptávka pouhý prvek či doplněk, který usměrňuje nabídku veřejného školství, určenou primárně státně-centralizovaným systémem. Pro jiné by neměla být poptávka brána jako doplněk, ale nová

---

<sup>2</sup> více o chápání tradičního školství zmíněno v kapitole 2.1. Vznik alternativních škol jako reakce na tradiční školství

<sup>3</sup> Do výzkumu byla zapojena Česká republika spolu s Rakouskem, Dánskem, Velkou Británií, Finskem, Maďarskem, Japonskem, Polskem, Slovenskem, Španělskem a USA.

poptávka různých aktérů (například rodičů a studentů) by měla být reflektována do podoby vzdělávacího systému.<sup>4</sup>

Podobně původní vymezení poptávky artikuluje i Plank (2005). Ten říká, že poptávka po vzdělávání byla tradičně směřována ve veřejném vzdělávacím systému ke zkvalitnění a zpřístupnění vzdělávání pro větší část populace v rámci již existujícího systému. Poptávku, která je utvářena požadavky a očekáváními státu označuje za **homogenní**. Dále také uvádí, že vytváření nových alternativ k zavedenému státnímu systému bylo viditelné pouze v menším množství. Na základě tohoto konceptu také OECD (2006: 20) rozlišuje dva druhy poptávky: „*poptávka po něčem existujícím*“ a „*poptávka po něčem novém*“.

Při porovnání vývoje nabídky a poptávky po vzdělávání můžeme vidět, že v obou případech měl primární slovo původně stát a dá se říci, že dříve bylo vzdělání spíše nabídkově orientované. K otázce, co dnes stojí v čele – jestli poptávka, nebo nabídka, směřuje OECD. Ačkoliv je často to, co lidé chtějí (poptávka) utvářeno tím, co je k dispozici (nabídka), identifikuje OECD (2006) v průmyslově vyspělých zemích důležitou proměnu. Vzdělávací systém se podle OECD transformuje z tradiční podoby vedené nabídkou (tak jak ji definuje například i Plank, 2005) k systému, který je více sensitivní na aktuální požadavky poptávky. Tato **poptávka se z tradiční podoby posouvá směrem k poptávce utvářené rodiči a dalšími zájmovými skupinami**, které více vnímají stav veřejného vzdělávacího systému, a stávají se tak součástí vzdělávací politiky a její tvorby. Zde však narážíme na problém, jemuž takový model čelí. V souvislosti se zapojením nových aktérů do vzdělávací politiky se z původně homogenní poptávky, která byla charakteristická souladem se standardizovanou nabídkou státu, stala poptávka **heterogenní**. Heterogenita v tomto případě přináší do veřejného vzdělávacího systému novou otázku: Jak reagovat na rozmanité a diverzifikované nároky společnosti? (OECD, 2006). Jak uvádí Černý a kol. (2010: 94), „*je stále těžší, aby unifikovaný, centralizovaný a na standardizované nabídce postavený systém dokázal uspokojit všechny požadavky*“. Je však důležité si uvědomit, že nejen samotná heterogenita může způsobovat problémy, ale zároveň i případy, ve kterých se poptávka zainteresovaných jedinců či skupin navzájem různými způsoby protíná a může tak způsobit

---

<sup>4</sup> Více informací o jednotlivých významech poptávky a vztahů mezi těmito vymezeními je možné nalézt v publikaci OECD (2006) *Demand-Sensitive Schooling?*.

další konfliktní situace, před které jsou tvůrci vzdělávacího systému postaveni (OECD, 2006).

Nový koncept poptávky ve vzdělávání v posledních letech vstoupil do mnoha diskusí, které vedou nejen političtí představitelé, odborná veřejnost, ale i veřejnost laická. Všichni zmiňovaní si kladou základní otázku, zda je důležité reflektovat roli poptávky do stávajícího veřejného systému, nebo zda posílit participaci forem personalizovaného, v rámci České republiky reprezentovaného především soukromými školami, učení. Je velmi pravděpodobné, že podpořená poptávka povede k větší rozmanitosti, vyšší kvalitě a ke zlepšení schopnosti vzdělávacích institucí a systému na ni reagovat (OECD, 2006).

### **1.3. Teorie „Exit, Voice and Loyalty“**

V této kapitole bude popsána teorie Alberta O. Hirschmana, která je mezi jejími příznivci populární širokou využitelností napříč různými vědními disciplínami. Tuto teorii využívají výzkumníci z oblastí ekonomie, sociologie, psychologie, antropologie aj. Teorie vychází z teze, kdy je očekávána existence absolutního nebo částečného zhoršení kvality produktu či služby. Jinými slovy řečeno, nehledě na to, jak dobře jsou jednotlivé instituce společnosti navrženy (ať už se jedná o firmy, organizace či stát), vždy se při jejich fungování objeví určitá míra selhání a každá společnost se s tímto nefunkčním nebo špatným chováním učí žít. Vedení firmy, organizace nebo státu se pak dozví o selhání jednou z následujících dvou cest (Hirschman, 1970).

První variantou je „Exit“. Někteří zákazníci přestanou zboží nakupovat, někteří členové opustí organizaci. Výsledkem takového konání je pokles příjmů společnosti, ukončování členství a management musí hledat cesty a prostředky, jak napravit chyby, které k exitu vedly (Hirschman, 1970). Vzhledem k neexistenci přesné definice exitu od Hirschmana, Arnswald (1997) doplňuje význam exitu dalšími konkrétními příklady jako jsou např. rozvody nešťastných manželství, nespokojený spotřebitel změni produkt, občan země se rozhodne emigrovat, či se zaměstnanec rozhodne dát výpověď. Pokud se rozhodneme uvést příklad ze vzdělávání, může se jednat o vystoupení z veřejného systému školství, založení soukromé školy, rozhodnutí rodičů dát své dítě na takovou školu, nebo rozhodnutí rodičů vzdělávat své dítě v domácím vzdělávání.

Druhou variantou je situace, kdy zákazníci nebo členové organizace vyjádří své nespokojení přímou cestou managementu, organizaci, popřípadě jinému subjektu, skrze

který je možné vyjádřit nesouhlas a protest. Tuto cestu nazývá Hirschman jako „**Voice**“, volně může být přeloženo jako nesouhlas, protest nebo křik. Jako u exitu se zde vedení snaží zajistit nápravu nespokojenosti. Hirschman (1970: 30) dále definuje projevený nesouhlas jako „*jakýkoliv pokus o změnu, preferovaný spíše než útěk od nevhodného stavu věci*“. Vztaheno opět na vzdělávání – zde se jedná o situace, kdy se buď jednotlivci rozhodnou svou nespokojenost se stavem školství (ať už na lokální úrovni v podobě jedné školy, nebo na vyšší úrovni) vyjádřit a zasazují se o změnu, nebo se jedná o uskupení těchto jednotlivců do organizací, které mají možnost většího vlivu a prosazení změn.

V obou případech zde zůstává otázkou, jak a jestli se management škol nebo vzdělávacího systému snaží zjištěné exity a projevené nesouhlasy napravit, tak jak ve své teorii uvádí Hirschman.

Koncept Exit a Voice využívá k pochopení utváření nabídky i OECD (2006: 21). Obojí je označeno za mechanismy, jejichž prostřednictvím je možné vyjádřit poptávku. Možnost volby exitu rozčleňují do tří úrovní. První je úroveň *horizontální*, kdy je hledána alternativní forma vzdělávání nebo školy, založená na odlišných hodnotových východiscích. Druhá úroveň je *vertikální*, kdy je hledána lepší kvalita, bez ohledu na způsob vzdělávání. A poslední úroveň je samotný *exit*, který vede k opuštění systému, k domácímu vzdělávání a vytvoření paralelního vzdělávacího systému.

Třetím konceptem, který Hirschman nabízí je „**A Theory of Loyalty**“, tedy teorie loajality. Loajalita k firmě či organizaci není stejně jako pojem exit Hirschmanem přesně definována (Arnsward, 1997). Hirschman nabízí pouze vysvětlení, kdy s větší loajalitou člověka k organizaci narůstá pravděpodobnost vyjádření nesouhlasu, a naopak pravděpodobnost exitu se s větší mírou loajality snižuje (Hirschman, 1970). I ve vzdělávání můžeme zaznamenat tento jev, kdy, ačkoliv i přes mnohé nesouhlasy s podobou současného veřejného školství, mnoho lidí setrvává nespokojených na stejném místě, aniž by učinili odvážný krok v podobě exitu. Zde stojí za zmínku, že mnohdy může nejprve díky loajalitě (např. pedagogů na školách) opravdu docházet pouze k vyslovení nesouhlasu. V momentě kdy se ale pedagogové zasazující se o změny setkají s odporem a nepochopením ze strany vedení či kolegů, rozhodnou se po určité době ze systému vystoupit. Svou cestu pak směřují



bud' k založení vlastní školy, nebo k výuce na škole jiné. Může tak docházet k odlivu pedagogů z veřejných škol do škol soukromých.<sup>5</sup>

Hirschmanova teorie předkládá koncept, kterým je možné vysvětlit některá dění ve vzdělávání a tvorbě poptávky po něm. Ačkoliv se na první pohled jeví exit a voice jako strategie vedoucí ke zlepšení, upozorňuje Hirschman (in OECD, 2006) na zásadní problém, který může nastat. Ve velké míře jsou těmi, kdo volí exit, klienti, kterým záleží na kvalitě poskytované služby. To způsobuje, že ze systému odejdou lidé, orientovaní na kvalitu a ti, co (ne)kvalitu kritizují. Nedostatek těchto lidí vede poté k zakonzervování stávajícího stavu a snížení šance na systémové zlepšení.

---

<sup>5</sup> Český statistický úřad (2011b) zmiňuje, že počet učitelů na soukromých školách stále roste, ale naopak ve veřejných školách klesá. To odůvodňuje nárůstem počtu tříd v soukromých školách a také poptávky po učitelích. Jako důvod ale neuvádí poptávku učitelů, kteří hledají z různých důvodů jiné pracovní místo. V tomto výzkumu nicméně pozorujeme i situace, kdy právě pedagogové opouštějí veřejné školství. Toto téma by bylo proto vhodné dále podrobit výzkumu.

## 2 VYMEZENÍ HLAVNÍCH POJMŮ - TRADIČNÍ, ALTERNATIVNÍ, NEVEŘEJNÉ, SOUKROMÉ A VEŘEJNÉ ŠKOLSTVÍ

### 2.1. Vznik alternativních škol jako reakce na tradiční školství

Ačkoliv se prvky alternativnosti objevovaly v historii permanentně (Svobodová a Jůva, 1996), počátky alternativních škol, ať už jejich vymezení chápeme jakkoliv, většina autorů zařazuje až do 19. století, během něhož se utvářely ve světě nové pedagogické koncepce kriticky reagující na tehdejší podobu školství. Jak poznamenává Kasper a Kasperová (2008) s rozvojem a rozšířením veřejného školství sílí negativní dopady institucionalizace škol, které byly jedním z důvodů vzniku reformní pedagogiky.

**Reformní pedagogika**, nazývaná také jako pedagogický reformismus, je nadřazený termín, který je používán pro seskupování pedagogických přístupů, vznikajících na přelomu devatenáctého a dvacátého století a vymezujících se oproti tradiční škole, jinak také nazývané jako tradiční pedagogika nebo tradiční přístup (Kasper a Kasperová, 2008). Ačkoliv se pojem **tradiční škola** jeví jako zavedený a ustálený pojem, Olivier Reboul (in Strouhal, 2013: 51-52) „považuje pojmový konstrukt tradiční školy za omyl a zároveň slovní léčku“. Vychází ze dvou nesamozřejmých předpokladů, které by měla tradiční škola splňovat. Zaprvé se jedná o pedagogiku, která „aktuálně převládá ve školách, nebo tam alespoň převážně negativně působí“. Druhý předpoklad vychází z premisy, že tradiční pedagogika je „dogmatická, autoritativní, knižní, zkostnatělá atd.“ Podle Reboula pojem tradiční škola neexistuje, ani nikdy neexistoval, ačkoliv připouští, že v každé době můžeme nalézt školy, ve kterých se uplatňuje nudná výuka a „drezúra“ žáků (ibid). Dále uvádí, že „to, jak je aktuálně škola pojímána, je součástí neustále probíhajících vývojových změn, škola je pohyblivou skutečností, procesem, který potírá a nepřiznává řadu inovací z minulosti“ (Reboul in Strouhal, 2013: 51-52). Je tedy těžké najít jednu pevnou definici toho, co tradiční škola znamená. Používaná tradiční škola může něco jiného znamenat dnes a něco jiného znamenala v minulosti. V této práci zůstaneme u pojmu tradičního školství, ačkoliv bylo již poznamenáno, že v sobě tento název skrývá jistá omezení.

Tradičnímu školství se podle Svobodové a Jůvy (1997: 6) vytýká:

- „převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní;
- nedocení pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy;
- jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností;
- obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti;
- nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku;
- malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti;
- izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí.“

Na druhé straně oproti tradičnímu modelu stojí pedagogické přístupy označované za **moderní, novátorské, reformní, inovativní a alternativní**. Jsou to modely, které odmítají tradiční model, nebo se svými vzdělávacími/výchovnými prvky staví proti němu. Kemper rozlišuje (in Svobodová a Jůva, 1997: 7) dva základní proudy pozorovatelné v rozvoji alternativních škol. První proud klade důraz na „rozvoj jedince jako aktivní a tvůrčí individuality“ a druhý proud se soustředí na „sociální aspekt výchovy jedince k pospolitosti, k solidaritě a spolupráci.“

V minulosti existovaly alternativní školy, které více či méně zdůrazňovaly jeden či druhý proud, zároveň ale mnoho škol pracuje s oběma přístupy. Obzvláště v dnešní době, kdy vznikají nejen alternativní školy v tradičním slova smyslu, ale zároveň školy, které kombinují různé pedagogické směry a výukové metody. Jak u pojmu tradičního školství, tak i u pojmu alternativního se tedy setkáváme s obtížnostmi v definici. Co je alternativní a co už není? Co alternativní bylo a už dnes není? Jak do definic tradiční a alternativní školy zařadit školy, které pouze někdy využívají alternativní přístupy? A co veřejné školy, které také využívají prvky alternativy? Na tyto otázky nelze najít jednoznačnou odpověď, která by byla založena na provedených výzkumech. Jak uvádí Průcha (2012), trendy v alternativních pedagogikách se už neprojevují pouze klasickými teoriemi reformní pedagogiky, ale mnohdy vznikají různé dílčí inovace, ať už plánovitě, nebo spontánně. Příklady různých porovnání, které mohou přiblížit odlišnost v přístupech k oběma směrům jsou uvedeny v přílohách 1 a 2.

Díky složitosti a různému chápání jak pojmů tradiční, tak alternativní školy může docházet i k záměně pojmů, především ve spojitosti s vymezováním neveřejných

a veřejných škol. Jak práce dále ukáže, ne vždy platí, že soukromá škola, na které je zaměřen tento výzkum, je vždy alternativní a zároveň je známo, že i ve veřejných školách lze nalézt prvky progresivních pedagogických přístupů.

## 2.2. Soukromé, nebo veřejné školství?

Současný stav a kvalita školství, tak jako i vztah školství neveřejného a veřejného, je v různých obdobách ústředním tématem debat na úrovni odborné, politické i širší veřejnosti. V reakcích na rozmanité situace se tato debata dostává v odlišných časových úsecích do popředí, či je upozadována jinými a aktuálnějšími tématy. V zahraniční literatuře se debata upírá především ke vztahu soukromého a veřejného školství, nikoliv k neveřejnému školství. V některých výzkumech (Putkiewicz a Wilkomirska 2004; Pawlak 2016) můžeme ale pozorovat nové využití pojmu neveřejných škol (angl. non-public schools) jako nadřazeného pojmům soukromé školy, církevní školy aj. Většina mezinárodních organizací ale stále rozlišuje pouze mezi veřejnými školami (angl. public schools) a soukromými školami (angl. private schools), aniž by zohledňovala jejich další členění (ČSÚ, 2011a). Důvodem pro toto dělení může být různorodá typologie a podoba vzdělávacích systémů. Z tohoto důvodu začneme v této kapitole od vymezení soukromého školství.

Debata o soukromém a veřejném školství v mnohých zemích již po několik desetiletí neutichá. Důvodů pro permanentní přítomnost může být hned několik. Například Patrinos, Barrera a Guáqueta (2009) obecně považují zodpovědnost za vzdělávání za tak velkou, že jakákoliv vláda nemůže dosáhnout sama úplného úspěchu. Z tohoto důvodu zdůrazňují, že by vlády měly hledat různé cesty v tom, jak financovat a poskytovat vzdělání. Dále Levin (1987: 629) *zprvé* zmiňuje, že mnohé výzkumy jsou znepokojeny připraveností současných vzdělávacích systémů na výzvy budoucí doby. V tomto případě jako alternativu k řešení uvádí větší přenesení zodpovědnosti na privátní sektor. *Zadruhé* připomíná, že studie v USA v dobu publikování článku ukazovaly, že úspěchy studentů ve srovnávacích testech byly vyšší u studentů ze škol soukromých než ve školách veřejných. Totéž potvrzuje i mezinárodní šetření PISA<sup>6</sup> (OECD, 2011). Tyto výsledky ale také ukazují důležitou roli socioekonomického prostředí, ze kterého děti pocházejí. Při porovnání totiž bylo zjištěno, že ve veřejných školách měly stejné výsledky, podobně jako žáci privátních škol ze stejného socioekonomického prostředí (ibid). To nás tedy obrací k otázce rovnoměrného přístupu ke

---

<sup>6</sup> Mezinárodní šetření OECD – Programme for International Student Assessment

vzdělání, který může být právě existencí soukromých škol narušen. Jak uvádí Mayor (in Pawlak, 2016: 190) „*vzdělávací systém nesmí přispívat k seskupování studentů ze stejných sociálních prostředí, protože to vede k reprodukci sociálních nerovností*“. Ačkoliv je Levinova publikace, ze které zde bylo čerpáno, zaměřena na vzdělávací systém v USA, jenž je znatelně odlišný od modelu v České republice, tento pohled na soukromé a veřejné vzdělávání lze považovat za velice zajímavý, především v kontextu aktuální situace a fenoménu, který dnes v České republice můžeme pozorovat.

To, že se vzdělávání proměňuje, můžeme vidět na změnách podílu soukromého a veřejného školství v zemích OECD. Jak uvádí Daviet (2016), dochází k nárůstu podílu soukromých výdajů na školství. V roce 2000 byla výše soukromých výdajů na všechny úrovně školství tvořena 12,1 % a v roce 2010 se jednalo o 16,8 %. Tento nárůst Daviet přisuzuje vzrůstajícímu podílu nestátních aktérů ve vzdělávání, vyplývající z nesouladu mezi rostoucí poptávkou po vzdělání a omezováním veřejných rozpočtů. Zde bych možná ještě dodala vliv stagnujících rozpočtů určených pro školství.

Zapojení soukromého sektoru může přinášet různé implikace pro vzdělávání, například v podobě nových způsobů spolupráce mezi veřejným a soukromým sektorem. Takových způsobů je mnoho, může se jednat o vznik soukromých škol, spolupráci veřejných škol se soukromým sektorem, stipendia poskytovaná firmami, filantropické aktivity soukromého sektoru, nebo případy kdy veřejný sektor financuje a poskytuje zázemí ve formě veřejných politik a soukromý sektor je zprostředkovatelem vzdělání (Daviet, 2016; Patrinos, Barrera a Guáqueta, 2009). Takové situace lze označit za **public-private partnership**, tedy partnerství veřejného a soukromého sektoru (dále jen PPP).

PPP je koncept rozšířený poměrně hojně v různých oblastech. Zelená kniha vydaná Evropskou komisí v roce 2004 definuje PPP jako „*formy spolupráce mezi orgány veřejné správy a podnikatelským sektorem za účelem zajištění financování, výstavby, obnovení, správy či údržby veřejné infrastruktury nebo poskytování veřejné služby*.“ U nás je tento koncept využíván podle Ministerstva financí (2017) v rámci dlouhodobých smluv v oblasti vodohospodářství, energií, sociálních služeb, dopravy a volnočasových infrastruktur. Jak můžeme vidět, o vzdělání zde řeč není, ačkoli v Zelené knize je školství zmíněno jako jedna z možných oblastí pro realizaci projektů. Při vyhledávání PPP na stránkách Ministerstva školství, mládeže a výchovy (dále jen MŠMT) byl tento koncept zmíněn pouze v souvislosti

s výzkumem a vývojem v rámci programu Horizont 2020. V zahraničí<sup>7</sup> existují projekty PPP ve školství, kdy jsou školy navrhnuty, postaveny (zrekonstruovány) a udržovány soukromými firmami. Na tomto případu vidíme, že ne vždy se musí jednat o zapojení soukromého sektoru při samotné výuce. Služby poskytované soukromým sektorem mohou být domluveny přes výstavbu a údržbu infrastruktury, až po poskytování vzdělání (Patrinós, Barrera a Guáqueta, 2009).

Otázka současného nastavení systému školství v České republice vzbuzuje v posledních letech mnoho diskusí o tom, zda dostatečně a efektivně reaguje na trendy objevující se ve společnosti v 21. století. Dronkers a Avram (2014) se na základě výzkumu nestátních církevních škol rozhodli porovnat nastavení veřejných politik vůči neveřejným školám. Různé země se více či méně odlišnými nástroji snaží kontrolovat kvalitu škol a jejich fungování. Na straně jedné samozřejmě stojí financování soukromých škol a podíl, který na něm má stát. Na druhé straně ale Dronkers a Avram (2014: 124) identifikovali další nástroje, kterým je možné se skrze edukační proces podílet na kontrole kvality, ale zároveň i snižovat autonomii škol. Mezi ně řadí povinné státní kurikulum, státní zkoušky a inspekce škol. Následně využili tyto nástroje k rozlišení evropských států do čtyř kategorií dle míry autonomie. Česká republika byla zařazena do kategorie zemí s „*nějakou školní autonomií (some school autonomy)*“, kde spolu s dalšími zeměmi figurují nástroje státního kurikula buď spolu s národním testováním nebo se školními inspekcemi). Důležité je ale podotknout, že spolu se zavedením jednotné státní přijímací zkoušky v roce 2016 na střední školy ukončené maturitní zkouškou by dnes mohla být Česká republika řazena spíše k zemím, kde tyto školy mají omezenou autonomii. Autoři dále také zmiňují, že čím nižší je míra autonomie, tím více je systém centralizovaný a vzdělání je převážně řízeno a poskytováno státem a svoboda nevládního sektoru je limitována.

I přes zařazení České republiky, se kterým přišli Dronkers a Avram, u nás vznikají nové přístupy ke vzdělávání, netradiční formy učení a také školy, které se z různých důvodů vyhraňují proti hlavnímu vzdělávacímu proudu. Svobodová a Jůva (1996: 5) připomínají, že už „*po staletí můžeme sledovat pokusy o změny, o inovace, o alternativní řešení školy jako instituce. Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou.*“ Lze říci, že nejčastěji se tyto změny projevují v neveřejném školství,

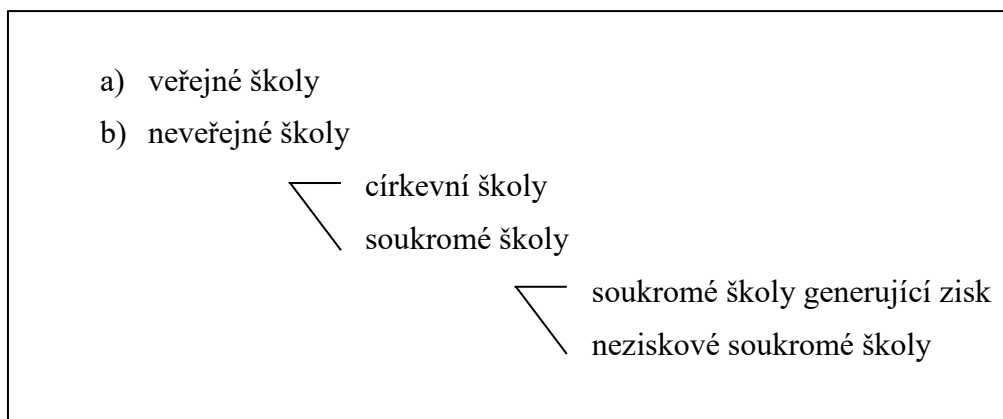
---

<sup>7</sup> např. Skotsko, Nový Zéland, USA a Řecko

zároveň můžeme ale pozorovat i proměny uvnitř školství veřejného, ačkoliv ty trvají mnohem déle.

Mnoho autorů a publikací, ze kterých bylo čerpáno v této kapitole využívá pojmy jako soukromé školy a soukromé školství. Ty by mohly být z povahy svého pojmenování vztahovány především k soukromému sektoru, který vzbuzuje spojitost s trhem, firmami a ziskovostí. Koncept PPP také vyzdvihuje spolupráci veřejného a soukromého sektoru. Jako zásadní nedostatek u uvedeného ale vidím **absenci zapojení, role a vlivu občanské společnosti na vzdělávání**. Občanskou společnost Archer (in Potůček, 2010: 86) člení na „*soukromý neformální sektor (rodinu, sousedství, neformální skupiny, společenství) a občanský sektor (asociace, spolky, neziskové organizace, obecně organizace občanského sektoru)*“. Jak již bylo řečeno, s proměnou poptávky po vzdělání vstupují do nabídky i noví aktéři, které bychom mohli zařadit právě do občanské společnosti. Výzkumů, které jsou zaměřené na roli neformálního vzdělávání, mimoškolního vzdělávání, na roli rodičů a jiných aktérů při procesu vzdělávání je dohledatelných poměrně mnoho. Co ale v odborné literatuře postrádám, jsou příklady a výzkumy vlivu aktérů občanské společnosti na samotné školy a jejich vznik a také jejich vliv na veřejné i neveřejné školství.

S ohledem na rozmanitost vzdělávacích systémů a zastoupení nových aktérů jak ze soukromého, tak z občanského sektoru je obtížné přesně definovat, co pojem soukromé školy označuje. V původním chápání by bylo možné označit soukromé školy za zřizované soukromým sektorem a vznikající mj. za účelem generování zisku. S nárůstem vlivu občanské společnosti na tvorbu nabídky ale můžeme pozorovat, že původní chápání soukromé školy již v některých zemích nestačí, neboť **vzniká nová skupina škol**. Ačkoliv tyto školy mnohdy legislativně spadají do kategorie soukromých škol (jako je tomu například v České republice) svými důvody ke vzniku, cíli, financováním, a především zakladateli těchto škol, jimiž mohou být například rodiče, se od nich odlišují. Zjednodušeně bychom tedy mohli nově kategorii soukromých škol dělit na „**soukromé školy generující zisk**“ a „**neziskové soukromé školy**“.



Obrázek 1: Návrh typologie škol, vlastní zpracování

Tento návrh typologie má samozřejmě své limity, nicméně jeho účelem je poukázat na vnitřní roztržitost pojmu soukromé školy. Typologie nebere v úvahu různé kombinace škol (př. PPP), zároveň také nerozlišuje, k jakému účelu je generovaný zisk soukromých škol využíván. Zda je tento zisk dále investován do výuky na škole a ke vzdělávání žáků, nebo je se ziskem nakládáno jinými způsoby. Toto rozdělení je také prezentováno především na základě vývoje role občanské společnosti ve vzdělávání, kterou lze pozorovat v České republice, ale také i v jiných zemích, jako například existence malých venkovských škol v Polsku (blíže viz Putkiewicz a Wilkomirska, 2004). Rozhodně ale typologii nelze plošně aplikovat ve všech zahraničních zemích.

Závěrem této kapitoly bych také ráda zmínila, jak zde již bylo nastíněno, že hranice mezi neveřejným a veřejným školstvím se s příchodem nestátních aktérů stírají, což přináší velkou výzvu pro tvůrce veřejných politik, kteří musí nově regulovat v oblasti vzdělávání tři skupiny – občanskou společnost, stát a trh (UNESCO, 2015).

### 2.3. Význam a cíle vzdělávání

Je zřejmé, že vzdělávání je vykonáváno s předem definovanými cíli. Tyto cíle se nicméně mohou lišit od příjemců, kteří mají ze vzdělání užitek. V souvislosti s ekonomickým vymezením vzdělání jako statku, který je veřejným či soukromým, vymezuje Levin (1987) užitek dle tohoto členění.

Zaměříme-li se na užitek plynoucí ze zisku vzdělání jako soukromého statku, klíčovou úlohu zde od útlého věku dítěte sehrávají rodiny, respektive rodiče. Ti za vzděláním svých dětí vidí **zisk individuálních benefitů**, které se snaží pro své děti zabezpečit v co nejvyšší možné míře (Levin, 1987). S růstem dosaženého vzdělání totiž narůstá



i pravděpodobnost zisku vyššího platu a zajištění v dospělosti. Podle Havemana a Wolfa (in Levin, 1987: 629) navíc vzdělání s sebou přináší schopnost dále se vzdělávat, zdraví, efektivitu spotřeby, přístup k informacím a širokou nabídku dalších osobních výsledků. V neposlední řadě vzdělání přispívá k zisku vyššího sociálního statutu, technické a kulturní gramotnosti a podporuje rodinné hodnoty (ibid). Ke stejnému názoru se řadí i Plank (2005), který tvrdí, že lidé s vyšším vzděláním disponují vyššími příjmy, spolu s řadou dalších nefinančních přínosů, jako je například lepší zdravotní stav a delší doba života.

Na rozdíl od většiny jiných statků, které člověk spotřebovává, vzdělání přináší benefity, které mohou být ku prospěchu nejen samotnému spotřebiteli, ale také široké společnosti. Sem můžeme například zařadit například veřejné zdraví, či ekonomický růst. Tyto přínosy neovlivňují pouze životy těch, kterým se vzdělání dostává, ale zároveň ovlivňují životy mnohých dalších (Plank, 2005). Jedná se o **pozitivní externality**, které mohou mít vliv na úrovni komunitní, regionální, ale také i státní (Levin, 1987). UNESCO (2015) dokonce uvádí, že vzdělání a jeho dostupnost má dosah na globální úrovni. Konkrétně se může jednat o předávání základních hodnot a vědomostí, které studentům v dospělosti pomohou fungovat na principech demokratické společnosti. Dále školy svou činností mohou přispívat k sociální a ekonomické rovnosti, ekonomickému růstu, či plné zaměstnanosti. V neposlední řadě je vzdělávání klíčovým prvkem pro kulturní a vědecký pokrok (Levin, 1987).

Význam a dopady vzdělání jsou tedy poměrně zřejmé. Pokud ale přejdeme ke konkrétním cílům a k tomu, jakým způsobem by jich mělo být dosaženo, dostaneme se do oblasti, v níž se pravděpodobně nikdy všichni lidé neshodnou na jednom konkrétním názoru. Co by tedy mělo být cílem škol? Vybavit své žáky a studenty co největším množstvím vědomostí a zaměřením na výkon? Měly by školy klást důraz spíše na měkké dovednosti jako je komunikace, spolupráce a empatie? Nemělo by docházet k obojímu? A kde se nachází ta správná rovnováha mezi těmito oblastmi?

Na cíle ve vzdělávání se zaměřují jak publikace na národní úrovni, tak publikace všech významných nadnárodních organizací zabývajících se vzděláváním (EU, UNESCO, OECD aj.). Nové publikace jsou směřovány především k nově identifikovaným cílům 21. století, které se objevují v kontextu rychlých proměn světa a jeho výzvam. Zahrnout

k nim můžeme globalizaci, vývoj nových technologií nebo otázky spojené s environmentálními výzvami a migrací.

Základní důvody k transformaci obsahu a metod ve vzdělávání, které byly formulovány experty sumarizuje Scott (2015: 1):

- *„přetrvávající nedostatek motivace a zapojení studentů, vysoké počty předčasného odchodu ze studia (dropoutu) -> snaha o to, aby byla škola smysluplnější a účelová*
- *mění se pohledy na obsah vzdělávání a charakteristiky absolventů*
- *proměny na trhu práce, nedostatek a nekompetentnost pracovní síly*
- *narůstající starost o možný vznik ekonomické a globální krize -> jsou dnešní absolventi vybaveni potřebnými dovednostmi k vypořádání se s krizí jako je kritické myšlení, kreativita, schopnost spolupracovat a komunikační dovednosti?“*

Podle některých expertů a výzkumů (Redecker, Ala-Mutka, Learnovation in Scott, 2015) by mělo být v budoucnosti vzdělávání zacíleno spíše na získání kompetencí než vědomostí a také by mělo být přizpůsobováno individuálním potřebám jedince a reálného života. UNESCO (2015: 10) přichází například s novým **„humanistickým a holistickým přístupem ke vzdělávání“**, který má dosah do obsahu vzdělávání a transformuje i roli učitele. Zkráceně se jedná o zaměření pedagogik na otevřený a pružný přístup k celoživotnímu učení a k učení, které se objevuje i mimo školu (angl. lifelong & lifewide learning). Zároveň zdůrazňuje potřebu *„rozvíjet morální principy, které stojí proti násilí, netoleranci, diskriminaci a exkluzi“*.

V návaznosti na novou podobu vzdělávání, která je definována odbornou veřejností se objevuje i hlas ze strany občanské společnosti. Ta volá po tom, aby se změny projevili ve veřejném školství. Tento jev můžeme označit za jednu z příčin obratu od nabídkově orientovaného vzdělávání k poptávkově orientovanému vzdělávání. Podle OECD (2006) do skupiny, která se snaží ovlivnit obsah a strukturu vzdělávání, dnes vstupují také zástupci zaměstnavatelů, odborových skupin a politické strany.

S nárůstem požadavků na standardy ve vzdělávání se objevuje i nová poptávka rodičů, kteří chtějí svým potomkům zajistit co nejkvalitnější vzdělávání. Reakce veřejných

politik je v tomto ohledu různá a taktéž i následky promítající se do podoby vzdělávacího systému se odlišují. Ze zkušeností z jiných zemí vyplývají převážně tři důsledky nové poptávky po vzdělávání (OECD, 2006: 23). Prvním z nich je aktivita státu, který v návaznosti na poptávku začal podněcovat investice do **zkvalitňování veřejného školství**. Dalším důsledkem je **vznik elitního soukromého vzdělávání** a posledním je rozšíření vlivu a existence **stínového vzdělávání**. Stínové vzdělávání bychom u nás mohli označit jako doučování, tedy hodiny, které platí rodiče za vzdělávání svých potomků navíc. Do stínového vzdělávání bych ještě zařadila v České republice nový fenomén sdružených škol. Evidujeme tedy nárůst a posun v tom, jak by školy a vzdělávání mělo vypadat.

Ačkoliv výzkumy ukazují, že vzdělávání by mělo být transformováno tak, aby odpovídalo požadavkům budoucnosti, tak můžeme říci, že i v přítomnosti z různých kritik vyplývá, že v České republice se toto výrazně neděje. Veřejné školství dostatečně nereaguje jak na poptávku rodičů či neziskových organizací, tak na doporučení zahraničních organizací a odborníků, jejichž diskurs v oblasti vzdělávání se obrací k budoucnosti vzdělávání a jeho kvalitě.

### 3 ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE

Dítě, které dosáhne školního věku, nejčastěji nastupuje podle školského zákona na spádovou školu, tedy místo, v němž má žák trvalé bydliště. Rodiče ale mají možnost rozhodnutí zapsat žáka i do jiné než spádové školy, případně zvolit jiný způsob plnění povinné školní docházky. Především se jedná o individuální vzdělávání žáka, jinak také běžně nazýváno jako domácí vzdělávání.<sup>8</sup> Dnes je pro rodiče k dispozici několik variant, které jsou určeny školským zákonem.

Nejprve se podíváme na možnosti vzdělávání v rámci škol, přičemž všechny školy vykonávající činnosti podle školského zákona musí být uvedeny v Rejstříku škol a školských zařízení (dále jen Rejstřík). Druhy škol školský zákon dělí **podle jednotlivých vzdělávacích úrovní** na mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Dalším možným rozlišením škol je **podle jejich zřizovatele**. Dnešní školský zákon nevyužívá pojmu soukromá<sup>9</sup>, veřejná nebo neveřejná škola, ale pro rozlišení škol využívá formu jejich zřízení, respektive, jak uvádí MŠMT (2016), rozlišuje zřizovatele na veřejné a neveřejné. Možní zřizovatelé jsou uvedeni v § 8 školského zákona.

Jak bylo již v kapitole 2.2. Soukromé, nebo veřejné školství? nastíněno, různé práce i články zařazují do kategorií školy odlišně. Je pro tuto práci tedy nutné vymezit, jak bude dále pro zjednodušení s pojmy nakládáno. Ačkoliv bylo již dříve nabídnuto členění soukromých škol, v rámci analýzy využívám původního dělení a nerozlišuji mezi soukromými školami generujícími zisk a neziskovými soukromými školami, protože data, ze kterých v práci vycházím, neumožňují bližší rozdělení soukromých škol. Je ale pravděpodobné, že se mohou objevovat v České republice oba typy škol. Rozdělení MŠMT (2016) na veřejné a neveřejné nicméně alespoň rozšiřují o kategorii církevních škol, které nebudou do výzkumu zahrnuty. U církevních škol můžeme pozorovat taktéž nárůst v posledních letech, jejich počet ale není v porovnání se soukromými školami tak markantní.

---

<sup>8</sup> Jako druhou možnost jiného způsobu plnění povinné školní docházky uvádí zákon i vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením (§ 42 školského zákona). Tato oblast je záměrně vynechána, neboť není považována pro tuto práci jako podstatná.

<sup>9</sup> Ačkoliv legislativa financování soukromých škol tento pojem využívá v Zákoně č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací **soukromým** školám, předškolním a školským zařízením.

Práce tedy využívá následujících kategorií:

- a) **veřejné školy** – jejich součástí jsou všechny školy, které zřizují kraje, obce, dobrovolné svazky obcí, ministerstva a ostatní organizační složky státu;
- b) **církevní školy** – zřizovatelem jsou registrované církve a náboženské společnosti;
- c) **soukromé školy** – zřizovatelem jsou ostatní právnické osoby, fyzické osoby (případně několik těchto osob společně) nebo školské právnické osoby. Ve statistických ročenkách jsou tyto školy označovány jako školy se zřizovateli v privátním sektoru.

Všichni uvedení zřizovatelé mohou zakládat školy v různých úrovních. Předmětem této práce je úroveň základního soukromého vzdělávání, a proto pro ucelený pohled je ještě zapotřebí zmínit dva další specifické druhy základních škol. Prvním je gymnázium, které nabízí ve formě **nižšího gymnázia** pro žáky možnost přestupu ze základní školy a dokončení povinné školní docházky na gymnáziu. Druhým je **speciální škola** (dříve nazývaná jako škola praktická), která je zaměřená na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>10</sup> Oba tyto typy škol mohou opět založit různí zřizovatelé, a to včetně zřizovatelů soukromých.

Jak bylo již uvedeno, rodiče mohou pro povinnou školní docházku využít **individuální vzdělávání žáka**. Takové vzdělávání se dle zákona „*uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole*“ a za toto vzdělávání nese odpovědnost zákonný zástupce žáka. Žáci zapsaní k tomuto vzdělávání musí pravidelně v pololetí školního roku docházet na přezkoušení ve školách, do kterých byli přijati k plnění povinné školní docházky (Zákon č. 561/2004 Sb., § 40 a 41). Takové vzdělávání je také mnohdy označováno za vzdělávání domácí. Z jeho povahy může vyplývat, že ke vzdělávání dochází především v domácím prostředí. Zajímavé je ale v souvislosti s tímto vzděláváním i zmínit, že individuálního vzdělávání je také hojně využíváno ve sdružených školách.

---

<sup>10</sup> Děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami definuje školský zákon jako „*osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření*“. (více viz § 16 školského zákona).

**Sdružené** (někdy také nazývané jako komunitní<sup>11</sup>) **školy** jsou školy stojící naprosto mimo legislativní vymezení a zákon s nimi nepočítá. Jedná se o skupinky dětí zapsané k individuálnímu vzdělávání, které se ale pravidelně scházejí a učí společně. Jak uvádí server zřizovaný jednou z nedávno založených soukromých škol alternativniskoly.cz (rok vydání neznámý), „*sružené školy vznikají většinou tam, kde existuje skupina rodičů, kteří mají zájem o svobodnější vzdělávání a nemají v dosahu bydliště školu, která by jejich představy naplňovala, ale zároveň nechtějí nebo nemohou jít cestou domácího vzdělávání*“. Učit děti na takových školách mohou samotní rodiče, může to být rodiči najatá osoba, případně se může jednat o již fungující sdruženou školu, do které mohou žáci přistoupit bez předchozího aktivního zapojení. Zmapování počtu škol a jejich fungování je velmi obtížné, neboť se sdružené školy nemusí nikde registrovat a nemusí splňovat žádné hygienické, ani jiné normy. Některé školy mohou takto fungovat již několik let, jiné školy podle webu alternativniskoly.cz jsou jen „*dočasnou formou provozu pro vznikající registrované školy*“.

### **3.1. Legislativní vymezení soukromých základních škol v ČR**

Fungování základních soukromých a veřejných škol je v některých bodech shodné, v jiných se zase odlišuje. Z tohoto důvodu zde budou uvedeny základní oblasti fungování soukromých základních škol u nás.

Začneme hned od samého počátku – od **vzniku škol**. Zřizovatelé soukromých škol mohou dnes zakládat školy ve dvou právních formách. Buď jako školské právnické osoby, jejichž zřízení a fungování se řídí školským zákonem, nebo jako právnické osoby, které fungují dle obchodního zákoníku (Zákon č. 513/1991 Sb.), případně dle občanského zákoníku (Zákon č. 89/2012 Sb.). Zásadním rozdílem mezi těmito formami je to, že školská právnická osoba má dle zákona jako hlavní činnost poskytovat vzdělávání, na rozdíl od právnických osob, které mohou mít vzdělávání pouze jako činnost vedlejší. Dále se jejich fungování liší v povinně stanovovaných orgánech, podmínkami vzniku a dalších oblastech. Jak uvádí Šimůnek (in Švancar a Husník 2004), zavedení školské právnické osoby mělo za cíl vytvoření univerzální právní formy pro všechny zřizovatele, především pak zmiňuje zjednodušení procesu pro neveřejné školy (s církevním zřizovatelem, či s.r.o.). Ty totiž při

---

<sup>11</sup> Při výzkumu jsem zaregistrovala dvojí užívání pojmu komunitní škola. Někdy je pojmu využíváno v souvislosti s existencí školy sdružené, jindy se ale jedná o význam, kdy již registrovaná škola úzce spolupracuje s komunitou utvořenou kolem školy. Z tohoto důvodu v práci bude využíváno kvůli odlišení pojmu sdružená škola.

vzniku musí projít komplikovanější cestou, kdy musí dojít k založení a zaregistrování zřizovatele a až poté může dojít k zápisu do Rejstříku. Naopak školská právnická osoba, jak definuje zákon, vzniká zápisem a zaniká výmazem z Rejstříku.

**Pro zápis do Rejstříku škol a školských zařízení** musí každá škola splnit několik základních podmínek, bez kterých nemůže k zápisu dojít. Kromě identifikačních údajů o zřizovateli, právnické osobě a dalších obecných informacích bych především zmínila, že žadatelé musí například doložit stanovisko příslušného orgánu ochrany veřejného zdraví a stavebního úřadu, ze kterého vyplývá, že prostory školy lze užívat pro navrhovaný účel (vč. údaje o nejvyšší povolené kapacitě školy) nebo stanovisko obce k založení školy. Žádost může být zamítnuta, pokud žadatel nedoloží povinné údaje a doklady, pokud budou personální, materiální a finanční předpoklady považovány za nedostatečné a také zde existuje možnost zamítnutí žádosti, pokud není v souladu s dlouhodobým záměrem vzdělávání České republiky nebo příslušného kraje. Účinností zápisu do Rejstříku vzniká školám nárok na přidělení finančních prostředků ze státního rozpočtu, případně z rozpočtu územního samosprávného celku.

**Financování soukromých škol** se na rozdíl od škol veřejných a církevních řídí zvláštním právním dokumentem, kterým je Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. Soukromé školy mohou dosáhnout na dotace ze státního rozpočtu, pokud uzavřou s krajským úřadem, prostřednictvím kterého je dotace vyplácena. Tato dotace se vztahuje pouze na neinvestiční výdaje související s výchovou a vzděláváním a s běžným provozem školy. Dotace je stanovena na základě tzv. normativů, které představují dle výše uvedeného zákona *„roční objem neinvestičních výdajů, mzdových prostředků a zákonných odvodů připadajících na jedno dítě, žáka nebo studenta ve srovnatelném oboru vzdělání a formě vzdělávání ve škole nebo ve srovnatelné školské službě ve školském zařízení zřizovaném krajem nebo ministerstvem“* (Zákon č.306/1999 Sb., § 4) Takové normativy se pak u soukromých základních škol odlišují podle toho, zda je či není škola tvořena třídami v prvním stupni, nebo oběma stupni a podle počtu žáků na školách. Výše dotace se následně vypočítává podle skutečného počtu žáků ve škole v příslušném roce. V prvním roce fungování mohou soukromé základní školy dosáhnout 60 % výše normativu a v dalších letech až na 100 %. K navýšení dojde ale pouze v případě, že škola splní podmínky pro navýšení, mezi nimiž je i zhodnocení Českou školní inspekcí. Zároveň se školy, žádající o navýšení musí zavázat k tomu, že *„vynaloží svůj celý*

zisk za příslušný kalendářní rok na vzdělávání a školské služby“ (Zákon č. 306/1999 Sb, § 5).

### 3.2. Kritika současného vzdělávacího systému a veřejných škol

Tato kapitola se bude věnovat různým kritikám současného veřejného vzdělávacího systému, jež se v odborné i laické společnosti objevují. Právě v nich můžeme totiž pozorovat základní myšlenky a motivy pro vznik soukromých škol. Výchozími dokumenty pro tuto kapitolu budou audity společnosti EDUin. Společnost EDUin v roce 2014 přišla poprvé s dokumentem „Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti“. Jako jeden z důvodů vzniku tohoto dokumentu EDUin<sup>12</sup> (2014: 1) uvádí „absenci jednoduchého a přehledného dokumentu, který by zmapoval a v nejdůležitějších bodech pojmenoval stav systému.“ V rámci každého roku je v auditech uvedena SWOT analýza, která sumarizuje přednosti, slabiny, příležitosti a hrozby vzdělávacího systému. Audity nelze považovat za odbornou literaturu, která by byla vystavěna na základě odborného výzkumu, nicméně žádný takovýto dokument, který by uceleně poskytnul aktuální souhrn stavu vzdělávacího systému, není prozatím dostupný. Tyto audity poukazují na diskutovaná témata, která je třeba z pohledu EDUinu veřejně artikulovat a přitáhnout k nim pozornost.

Audity školství nabízejí souhrn mnoha oblastí, napříč vzdělávacím systémem. Z pohledu této diplomové práce je zásadní pouze zlomek z nich, ačkoliv některá témata jsou společná skrze všechny úrovně vzdělávacího systému. Aby bylo možné porovnat audity napříč jednotlivými roky, vybrala jsem si SWOT analýzu, která v krátkých formulacích definuje každou oblast. Protože se tato kapitola zaměřuje na kritiku, byly vybrány pouze body z části slabiny a hrozby. Tyto oblasti byly zaneseny do tabulek, uvedených v přílohách 3 a 4, aby bylo možné vyčíst, které body zůstaly, které se změnilly a jaké body v průběhu let přibýly. Výchozím rokem pro porovnání je rok 2014. Následující roky 2015 a 2016 poskytují informaci o tom, zda byla oblast zmíněna v předchozím roce (označeno „ANO“), nebo pokud došlo k obměně této formulace (uvedena změna), nebo když byla oblast ze SWOT analýzy vyřazena (prázdná kolonka). Následně byly barevně označeny oblasti, které více či méně souvisejí se vznikem soukromých základních škol.

---

<sup>12</sup> Společnost EDUin se dlouhodobě zabývá vzděláváním. Jejím cílem je systematicky propagovat vzdělávání, podněcovat veřejnou diskusi a informovat veřejnost o tom, co se ve světě vzdělávání děje (EDUin, 2017a).



Dle vlastního usouzení jsem vybrala body, které nejvíce ovlivňují a reflektují situaci se zakládáním soukromých základních škol a ty jsou uvedené níže. Často jsou tyto body podnětem pro kritiky a středem zájmů debat v médiích. Výčet samozřejmě není konečný, protože většina nadřazených a obecnějších bodů, se tohoto fenoménu dotýká také (např. financování veřejného školství).

#### SLABINY:

- *Zastaralá struktura školské soustavy a podoby výuky (zejména na úrovni středoškolské)*
- *Otázka přípravy učitelů a s ní spojený nízký zájem o učitelství mezi potentními studenty*
- *Nízká míra sledování výkonnosti vzdělávacího systému a řízení procesu sledování*
- *Vysoká míra selektivity ve vzdělávacím systému na úrovni povinného vzdělávání*
- *Nedostatečná podpora zavádění efektivních, ale méně tradičních přístupů, neochota mnoha učitelů k netradičním a inovativním přístupům*

#### HROZBY:

- *Zaostávání vzdělávacího systému za aktuálními společenskými požadavky*
- *Udržování zastaralé struktury školského systému*
- *Neschopnost integrovat mimoškolní vzdělávání do vzdělávacích výstupů systému*
- *Neschopnost sledovat vzdělávací výstupy systému a rozhodovat se na základě reálií*

Zdroj: Audity vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (EDUin, 2014, 2015 a 2016)

K některým ze zmíněných bodů se začíná více a více stahovat pozornost a mohli bychom je označit i za důvody, proč nově vznikají soukromé základní školy. Jak je například vidět ve vývoji hrozby zaostávání vzdělávacího systému za aktuálními společenskými požadavky, každý rok došlo k doplnění. V roce 2015 se jednalo o „opt out“ části rodičů z veřejného vzdělávacího systému“ a v roce 2016 k tomuto přibyl ještě komentář „významný nárůst počtu neveřejných škol.“<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Zde bohužel z auditů nelze zjistit, jak EDUin definuje pojem neveřejných škol. Není možné určit, zda se jedná o ekvivalent soukromých škol tak jak je definuje tato práce, nebo zda se jedná o totožné vymezení neveřejných škol, tedy soukromé i církevní školy dohromady.

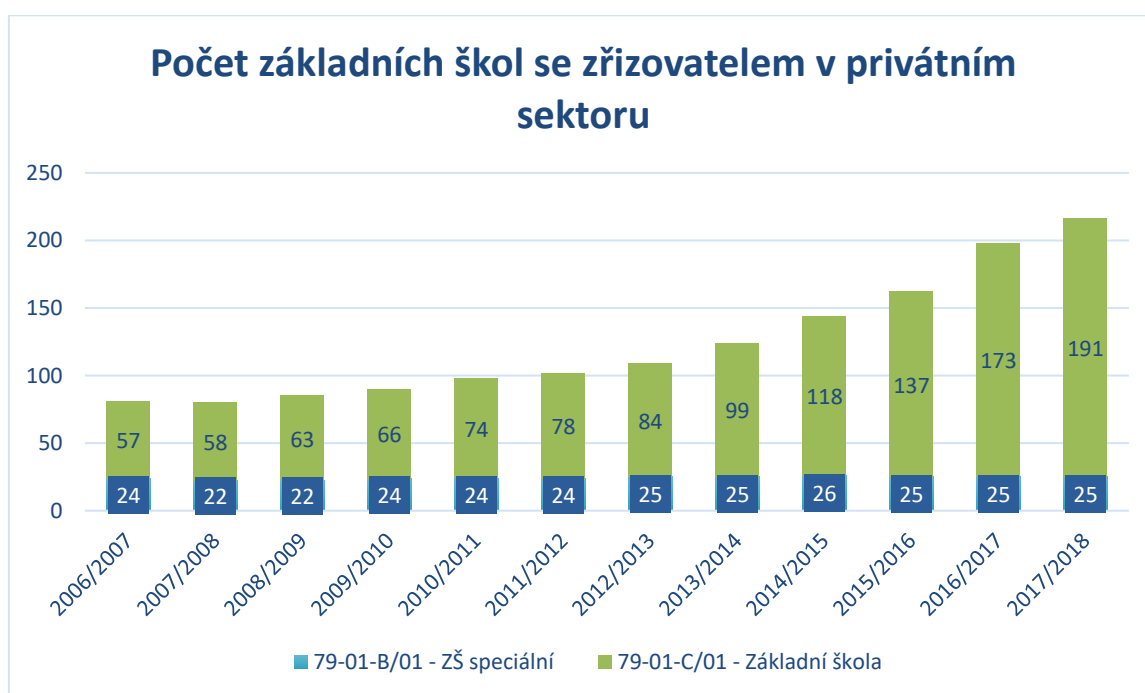
To, že vznik některých škol je opravdu iniciován nespokojenými rodiči, ukazují i média. Můžeme zmínit například vznik Základní školy Da Vinci, kde její ředitelka pro článek iDNES (in Trachtová 2014) jako důvod vzniku uvádí situaci ve veřejných školách: „*Nelíbí se mi, jak to tam chodí. Je to nesvobodný zkostrnatělý systém, v němž učitel je nadřazený dětem.*“ Podobné důvody zmiňující absenci kvalitních a vhodných škol popisují i rodiče a zakladatelé soukromých škol v dalších částech České republiky (Svobodová 2014; Štefan 2016 aj.). Na postoje rodičů ke vzdělávání se proto zaměřil i výzkum agentury NMS (Kunc, 2015) ve spolupráci s nejvýznamnějšími organizacemi z oblasti vzdělávání u nás (EDUin, Scio, Společnost Montessori, Unie center pro rodinu a komunitu a neformální sdružení pro individualizaci vzdělávacího procesu Vysněná škola). Z výzkumu vyplývá, že 1/3 dnešních rodičů by uvítala zásadní změny v českém školství. Tato třetina je podle průzkumu tvořena lidmi s vyšším sociálním statusem, vzděláním a ambicemi. Bohumil Kartous (2015) tuto třetinu považuje za tu část, která má předpoklady k tomu, aby se zasadila o změnu, prozatím ale upřednostňuje jednodušší možnost opuštění systému než jeho změny.

## 4 NÁRŮST POČTU SOUKROMÝCH ŠKOL – NOVÝ FENOMÉN?

Od doby Sametové revoluce v roce 1989 se v České republice mnohé změnilo. Politický převrat s sebou přinesl transformaci všech oblastí československé společnosti. Vzdělávání a podoba školství v tomto ohledu nebyla výjimkou. Jak uvádí Greger (2011) v tomto období se v post-socialistických společnostech utvářela většina strategií rozvoje a také nové koncepce vzdělávání. Několik autorů (blíže viz Greger, 2011) se shoduje na tom, že pro změny v post-socialistických zemích je charakteristická spontánnost. Autoři tuto spontánnost popisují jako zavádění revolučních okamžitých změn bez jasné vize, cílů či způsobu implementace. Tento postup typický pro post-socialistické země se odlišuje od reforem, které probíhaly ve stejnou dobu v „západních demokraciích“. Zde šlo naopak o „plánované reformy a změny, které jsou řízeny od svého počátku přes implementaci a jejich další kontinuitu“ (Mays et al. in Greger 2011: 13). Proces porevolučních změn po roce 1989 byl velice rychlý, zanechal ale následky, které můžeme pozorovat i dnes. Jednou z nejdůležitějších změn v oblasti soukromého vzdělávání po roce 1989 je otevření školství i pro jiné aktéry a zřizovatele, než je jenom stát. Po roce 1989 u nás tak vznikají nové soukromé školy. S otevřenými hranicemi ale přišel i příliv alternativních přístupů ke vzdělávání, které se právě začaly nejprve projevovat v soukromých školách.

## 4.1. Aktuální situace v České republice

Když se řekne soukromá škola, většina veřejnosti by si nejspíše vybavila školy střední a vysoké. Pravdou ale je, že ke středním a vysokým školám se v posledních pěti letech začaly přidávat i školy základní. Za posledních pět let, se jejich počet téměř zdvojnásobil. Následující graf zobrazuje nárůst počtu základních škol, které mají zřizovatele v privátním sektoru. V uvedeném počtu jsou zařazeny i základní školy speciální, jejichž počet se za posledních 10 let pohybuje přibližně kolem čísla 25. Dostupná data ukazují, že meziroční nárůst počtu zaregistrovaných škol v Rejstříku škol a školských zařízení se mezi školními roky 2006/2007 a 2013/2014 pohyboval pod hranicí čísla 10, nicméně každý rok docházelo k nárůstu. Na nárůst počtu soukromých škol a jejich tříd upozorňuje i Český statistický úřad (dále jen ČSÚ), který zaznamenal v roce 2006/2007 překročení 1% podílu počtu tříd soukromých škol z celkového počtu základních škol (ČSÚ, 2011b). Od školního roku 2013/2014 docházelo pravidelně k navýšení, které se významně pohybovalo nad touto hranicí. Nejvíce škol přibýlo ve školním roce 2016/2017, kdy dle Statistické ročenky školství vzniklo 36 škol.

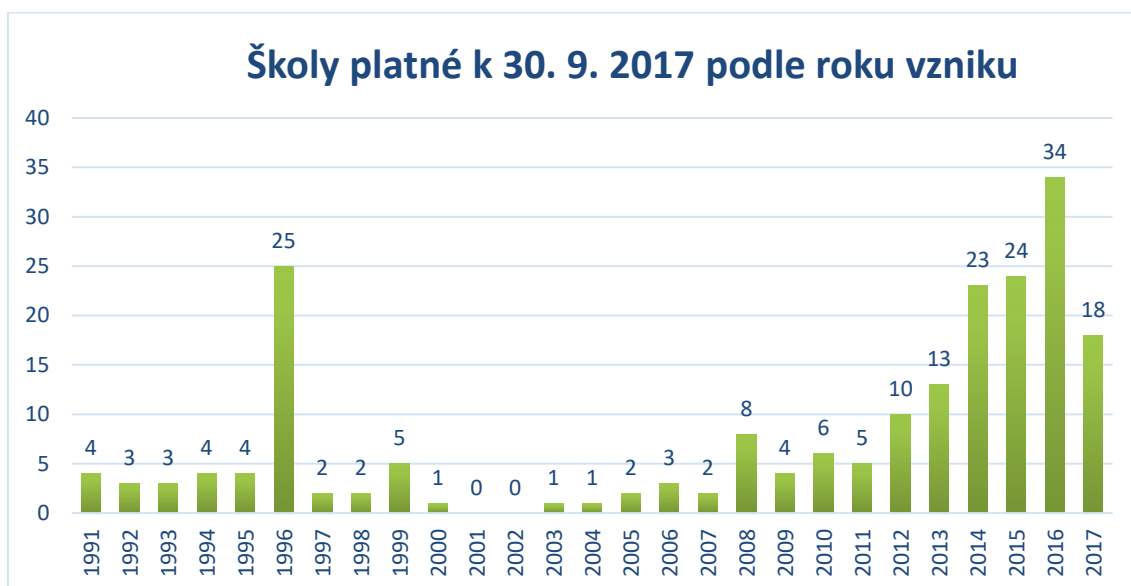


**Obrázek 2: Počet základních škol se zřizovatelem v privátním sektoru** (Data: Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele MŠMT, 2017b a Rejstřík škol a školských zařízení<sup>14</sup>, vlastní zpracování)

<sup>14</sup> Data pro tuto tabulku byla získána ze dvou zdrojů. Vzhledem k tomu, že Statistické ročenky MŠMT prozatím nezveřejnily informace o školním roce 2017/2018, byl pro poslední rok použit seznam zaregistrovaných škol z Rejstříku škol a školských zařízení.

Porovnáním počtů ze Statistické ročenky školství a Rejstříku škol a školských zařízení byl zjištěn rozdíl v založených školách a ve školách, které jsou platně registrované k 30. 9. 2017. Tento nesoulad je způsoben zánikem některých z nich. V pozorovaném období, tedy ve školních letech 2014/2015 – 2017/2018 se jedná celkem o 41 škol, které vznikly a zároveň byly vymazány z rejstříku ke stejnému datu. Například v roce 2016/2017 můžeme sledovat rozdíl, kdy Statistická ročenka uvádí 36 nových škol, ale aktuálně platných škol je pouze 34.

Celkový počet aktuálně platných záznamů, které jsou uvedené v Rejstříku, je 207, a to včetně škol speciálních. Následující graf vykresluje počty těchto škol podle roku jejich vzniku. Jak vidíme, tento graf opět ukazuje znatelný nárůst v posledních letech. Dále v práci, a to především v praktické části, budu pracovat pouze s aktuálně platnými záznamy z Rejstříku.



**Obrázek 3: Školy platné k 30. 9. 2017 podle roku vzniku** (Data: Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele MŠMT, 2017b<sup>15</sup>, vlastní zpracování)

Důležitým ukazatelem je také počet žáků ve školách. Ačkoliv podle MŠMT (2017a) je podíl žáků v soukromých základních školách nízký, neboť mimo Prahu nedosahuje ani 2 % (v Praze se jedná o 2,82 % žáků)<sup>16</sup>, z grafu vidíme, že počet studentů stále narůstá. Jak ale upozorňuje ČSÚ (2011b: 5) „absolutní počet žáků u neveřejných zřizovatelů postupně

<sup>15</sup>Roky zde reprezentují kalendářní rok, ve kterých školy zahájily svou činnost. Před rokem 2000 se v seznamu objevilo několik škol, které nezahájily činnost k 1.9. Od kalendářního roku 2000 ale všechny školy zahájily činnost k 1.9., tudíž počty škol v grafu odpovídají i školním rokům.

<sup>16</sup> Data od MŠMT jsou platná ke školnímu roku 2016/2017.

roste. Naproti tomu celkový počet žáků základních škol a počet žáků veřejných ZŠ dlouhodobě klesá.“ Podle vyžádané statistiky MŠMT (2017d) je k 30. 9. 2017 evidováno v soukromých školách celkem 13 702 žáků. Nárůst tedy dále pokračuje. Dle přání některých rodičů a zřizovatelů škol by počet v tomto školním roce měl být ještě vyšší.



**Obrázek 4: Počet žáků ve školách se zřizovatelem v privátním sektoru** (Data: Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele, vlastní zpracování)

V souvislosti s narůstajícím trendem počtu soukromých škol zažádalo o zápis nových škol do Rejstříku celkem 45 žadatelů (Bílá in Tryner, 2017). Dle Rejstříku je v letošním roce zaregistrovaných škol pouze 18. To je v porovnání s rokem předchozím značné snížení. Ve školním roce 2016/2017 bylo do Rejstříku zapsáno 42 škol (reálně vzniklo celkem 34 škol), a to z celkového počtu 53 žádostí. To vzbudilo značný rozruch mezi žadateli, neziskovými organizacemi, které se zabývají vzděláváním, rodiči i v médiích.

Na základě neudělení souhlasu s registrací začalo mnoho organizací i osob vystupovat proti tomuto rozhodnutí a prohlásilo, že MŠMT se neoprávněně rozhodlo nepovolovat vznik nových soukromých škol a stojí proti alternativním a inovativním přístupům (blíže například články EDUin 2017b; Feřtek 2017; Perknerová 2017).

MŠMT (2017a) ve své tiskové zprávě nařčení ze záměrného nepovolování vzniku soukromých škol odmítá a Václav Pícl<sup>17</sup> (ibid) považuje soukromé a církevní školy jako

<sup>17</sup> t.č. náměstek ministryně školství, mládeže a tělovýchovy po řízení sekce vzdělávání

„dobrý doplněk“ veřejných škol. Postup při posuzování žádostí je MŠMT argumentován vždy nesplněním některého kritéria, která jsou stanovena dle školského zákona. Ačkoliv v zákoně není explicitně vymezena naplněnost škol mezi kritérii posuzování kapacit v regionu, MŠMT v tiskové zprávě uvádí, že právě naplněnost okolních škol, která byla u většiny zamítnutí uváděna jako důvod, je považována dle MŠMT za jedno z kritérií: *„Jedním z kritérií je nesoulad s Dlouhodobým záměrem vzdělávání České republiky nebo příslušného kraje; jejich součástí je i posuzování dostatečných kapacit škol stejného stupně a zaměření v regionu. Stanovisko ke vzniku nové školy poskytuje ministerstvu dle zákona i krajský úřad. Naplněnost škol a hustota stávající sítě škol jsou tedy jen jedním z kritérií, která se berou v úvahu“* (MŠMT, 2017a).

Mnozí kritici postupu MŠMT, včetně žadatelů, argumentují vůči tomuto jednání tím, že v dřívějších letech na naplněnost škol v okolí nebyl brán zřetel. Pro Hospodářské noviny se k tomuto vyjádřil i právník zabývající se školstvím Ondřej Moravec, který *„považuje argument s dostatkem míst na veřejných školách za nezákonný a napadnutelný“*, neboť dle jeho slov *„Účelem soukromých škol podle zákona není doplnit kapacity těch veřejných, ale nabídnout k nim alternativu“* (in Hronová, 2017).

## **4.2. Situace v zahraničí**

Při hledání podobného fenoménu v zahraničí jsem narazila na zásadní problém v nedostatku relevantní literatury. Jak bylo na začátku práce nastíněno, podoba vzdělávacího systému, a tedy i existence podílu veřejného a neveřejného školství, se odvíjí od historického vývoje v každé zemi zvlášť. Díky tomuto faktu z vyhledávání vypadá většina zemí, jejichž systémy jsou zásadně odlišné od toho českého. Další problém se objevuje v prozatímní absenci odborné literatury kvůli novosti tématu, jež se u nás objevilo během posledních let. V České republice zatím nebyl uskutečněn výzkum, který by se tomuto novému jevu komplexně věnoval a při hledání v dalších zemích tomu nebylo jinak. To může být způsobeno i tím, že vznik soukromých základních škol zatím nedorůstá do vysokých čísel, které by ohrožovaly existenci škol veřejných.

Nalezená literatura se v souvislosti se soukromými školami často věnuje situaci v USA, Velké Británii, Nizozemí nebo například Švédsku. Tedy systémům, ve kterých má privátní školství mnohem větší zastoupení než u nás. Komparace napříč zeměmi se zaměřením na jakékoliv neveřejné školy je také velmi ojedinělá. Jak popisují ve své studii

např. Dronkers a Avram (2014), kteří se zaměřili na existenci nestátních církevních škol, častěji jsou k nalezení výzkumy o nestátních církevních školách, které jsou cíleny pouze na národní úroveň, ale empirická evidence a porovnání podobností a rozdílů mezi jednotlivými zeměmi je vzácnější. To stejné platí o komparaci fungování neveřejných a veřejných škol.

Z různých pramenů je možné zaznamenat, že se pozornost k soukromým školám začala vztahovat po zásadní změně režimu v roce 1989. Jak například popisují polští autoři Putkiewicz a Wilkomirska (2004), v Polsku otevření nabídkové strany trhu vzdělávání i pro nové aktéry, spustilo relativně rychlý vývoj neveřejného vzdělávání. Autoři neveřejné školy v Polsku dělí na dvě skupiny. Školy, které byly na samém počátku založeny učiteli a církevními institucemi majícími v Polsku poměrně velké zastoupení a druhou skupinou byly školy, jejichž existence byla ohrožena kvůli finanční udržitelnosti. Pověětšinou se jednalo o malé venkovské školy, které byly zachráněny financemi od lokálních organizací utvářených především rodiči, kteří nechtěli své děti posílat do jiných vzdálenějších škol. Autoři také zmiňují, že tyto školy mnohdy formují otevřené kulturní centrum ve vesnici. Bohužel výzkum Putkiewiczové a Wilkomirské je datován k roku 2004, a tedy nezahrnuje vývoj za poslední roky, který je stěžejní pro tuto práci.

Pawlak (2016) ale předkládá novější výzkum, který se zabývá školami v Krakově a popisuje, jak s diversifikací druhého stupně základních škol<sup>18</sup> přichází i jejich polarizace. Ve výzkumu rozlišuje 3 typy základních škol: 1) elitní neveřejné školy<sup>19</sup>, 2) nejlepší veřejné školy a 3) školy pro studenty z chudých rodin, která dává do souvislosti s výsledky ve vzdělání. Pawlak uvádí několik důvodů vzniku polarizace u těchto škol. Kromě demografických důvodů, či státních intervencí uvádí také zvýšení popularity volného trhu ve vzdělávání, a tedy i nárůstu počtu neveřejných škol. Na příkladu krakovských škol uvádí, že se tyto neveřejné školy stávají populárnějšími (za rok 2012 se v Krakově počet studentů v nich navýšil o 1 %, avšak ve veřejných školách se počet o 5 % snížil). Dále uvádí, že tyto školy jsou malé, kdy na školu v průměru připadalo 92 žáků. Tento výzkum také ukázal, že rodiče upřednostňují pro své děti neveřejné školy, protože je považují za kvalitnější.

Vzhledem k tomu, že školy popisované Pawlakem se liší od druhého stupně základní školy u nás, je porovnání výskytu zkoumaného fenoménu v České republice obtížnější. Na

---

<sup>18</sup> Pawlak (2016) popisuje, že se jedná o systém gymnázií. Na ně děti v Polsku nastupují po splnění šestileté docházky na základní škole. Je tedy možné přirovnat polská gymnázia k českému 2. stupni základní školy. V Polsku byla gymnázia zavedena v roce 1999.

<sup>19</sup> Do neveřejných škol řadí soukromé školy, komunitní školy a církevní školy



polská gymnázia jsou totiž žáci přijímáni na základě výsledků z předchozích školních let. Z tohoto důvodu mají v Polsku jasně některé školy lepší výsledky a stávají se z nich elitní školy, které si vybírají žáky. To se u nás zatím plošně neděje.<sup>20</sup> Zároveň je také výzkum odvozován od výsledků jednotlivých škol v testech. Můžeme diskutovat nad tím, jestli právě Pawlakem identifikované školy nejsou orientované na výsledky. To může znamenat, že z výzkumu vypadávají některé neveřejné školy, které by mohly být důležité pro porovnání. Ve výzkumu například vůbec nebyla zmíněna souvislost se školami, které využívají alternativní nebo inovativní pedagogické přístupy. Zároveň také nebyly rozebrány důvody, proč polské školy vznikají a kdo za nimi stojí.

I přestože studie neukázala existenci stejného fenoménu, je možné pozorovat několik důležitých prvků, které mají neveřejné školy v Polsku a České republice společné. Jedná se o nedůvěru rodičů v kvalitu veřejného školství, zavádění individuálního přístupu díky nižšímu počtu žáků ve třídách, úzkou spolupráci škol s rodiči a také původ dětí z rodin bez závažnějších finančních problémů a s rodiči, kteří mají vysokoškolské vzdělání.

---

<sup>20</sup> Pokud nezapočítáme přijímací zkoušky na nižší gymnázia.

## 5 METODOLOGIE

Vzhledem k novosti tématu je tato práce zaměřena na prvotní systematické a objektivní zhodnocení nového fenoménu, což otevře příležitosti k dalším možným výzkumům. Právě kvůli novosti tématu a limitům zvoleného výzkumu, které jsou popsány dále, je pro tuto práci důležité stanovení výzkumných cílů a otázek. Veselý (in Nekola, Geissler a Mouralová, 2011: 15) uvádí základní výzkumné cíle typické pro veřejnou politiku, z nichž vybírám první čtyři, které považuji na obecné úrovni za relevantní s ohledem k povaze této práce. Jedná se o explorační, deskripční, explanaci a porozumění.

### 5.1. Výzkumné cíle, otázky a hypotézy

#### VÝZKUMNÉ CÍLE

Tato diplomová práce si klade za **hlavní cíl** identifikovat a popsat typy nových škol, které ve školních letech 2014/2015 – 2017/2018 vznikly.

V návaznosti na hlavní výzkumný cíl diplomové práce byly stanoveny tyto **dílčí cíle**:

- Identifikovat možné příčiny vzniku soukromých základních škol.
- Zjistit a popsat, jakým způsobem tato školská zařízení vznikla a na jakých principech fungují.
- Popsat, zda a jak se změnila očekávání dnešní generace rodičů vůči školským zařízením.

#### VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Jaké typy nově vzniklých škol můžeme identifikovat?
- Jakým způsobem fungují nově vzniklé školy? Kdo je jejich zřizovatelem? Na jakých principech staví svou výuku?
- Jaké jsou možné příčiny nárůstu počtu škol postavených mimo systém veřejných škol?
- Změnila se očekávání dnešní generace rodičů vůči školským zařízením? Pokud ano, tak v čem?
- Vstupují dnes noví aktéři do tvorby vzdělávacího systému ČR? Pokud ano, tak jací?

## HYPOTÉZY – MOŽNÉ DŮVODY VZNIKU SOUKROMÝCH ŠKOL

Dostupná data potvrzují, že soukromé základní školy vznikají, nikde ale nedohledáme výzkum, který by dokazoval, proč tyto školy vznikají. Ačkoliv tato práce není zaměřena na toto téma, předpokládám, že podoba soukromých základních škol se může odvíjet právě od prvotních myšlenek jejich zakladatelů, které je vedly k založení škol. Proto zde vyjmenovávám sedm vypočítaných hypotéz, které jsou součástí diskursu v médiích, odborné či laické veřejnosti. Vedlejším cílem práce je tyto hypotézy potvrdit, či vyvrátit pomocí provedeného výzkumu.

- 1) Demografický vývoj – zvýšení počtu žáků a nedostatek míst ve veřejném školství.
- 2) Nespokojenost s veřejným školstvím.
- 3) Nárůst zájmu rodičů o vzdělávání.
- 4) Snaha o vznik elitářských škol – segregaci elit.
- 5) Soukromé školy jsou zakládány za účelem zisku.
- 6) Soukromé školy poskytují možnost, jak se vyhnout inkluzi ve veřejnému školství.
- 7) Soukromé školy se pro rodiče stávají „novým módním trendem“.

### **5.2.Sběr dat**

Jako elementární vstupní zdroj dat byl využit veřejně dostupný Rejstřík škol a školských zařízení, který poskytuje základní informace o zapsaných školách. Rejstřík bohužel neposkytuje možnost filtrovat školy podle data vzniku, proto bylo nutné projít všechny uvedené záznamy základních škol se zřizovatelem v privátním sektoru a dohledat u nich, zda datum zahájení jejich činnosti odpovídá rozmezí školních let 2014/2015 – 2017/2018. Výběr škol byl tedy ohraničen pouze časovým obdobím, ve kterém se soukromé základní školy začaly objevovat. Soubor dat tedy můžeme označit za cenzus. Ze souboru byly následně záměrně vynechány školy, které byly zapsány a zároveň zrušeny ke stejnému dni. Tyto školy totiž vůbec nezahájily svou činnost a jsou neplatné. Celkem bylo analyzováno 97 škol. Seznam analyzovaných i vyřazených škol je možné nalézt v přílohách 5 a 6 této práce.

O každé škole zvlášť byly v období od února 2017 do listopadu 2017 dále zjišťovány různé informace. Tyto informace můžeme rozčlenit do dvou skupin. První skupinou jsou **identifikační údaje**, které byly převážně získány z Rejstříku škol a školských zařízení. Tato data lze považovat za úplná a reliabilní, neboť Rejstřík v těchto případech nabízí jednoznačný a informačně věrohodný přehled. Dohledávány byly tyto položky:

- Název školy
- REDIZO (Rezortní identifikátor právnické osoby)
- Právní forma
- Zřizovatel
- Ředitel/ka
- Místo poskytovaného vzdělávání
- Nejvyšší povolený počet žáků ve škole
- Datum zahájení činnosti
- Návazné školy (MŠ, SŠ, VOŠ, VŠ)
- Datum zahájení činnosti návazných škol

Pro porovnání meziročních nárůstů byla dále využita data ze seznamů škol, které byly zveřejněny dle § 5 odst. 3 zák. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2017c). Z těchto seznamů byly využity položky kapacita škol a počet žáků. Během psaní diplomové práce začal nový školní rok 2017/2018. Z tohoto důvodu byly ještě k uvedeným datům vyžádány od MŠMT (na základě dříve uvedeného paragrafu) aktuální přehledy škol se zřizovatelem v privátním sektoru. Tato data jsou k dispozici ke stažení na stránkách MŠMT (2017d).

Druhou skupiny byly doplňující **údaje o fungování školy a výuce**. Některé z otázek byly stanoveny před započítáním samotného sběru dat, jiné otázky vznikaly v průběhu výzkumu ve chvíli, kdy se podobné informace objevovaly pravidelněji, případně bylo při jejich analýze zjištěno, že by mohly být pro práci přínosné. V současné době neexistuje žádná veřejně dostupná databáze, která by tyto informace shromažďovala. Data pro tuto část byly získány z různých zdrojů. Výchozím zdrojem pro sběr dat byly webové stránky škol. Většina vzniklých škol má k dispozici stránky, které poskytují základní informace zájemcům

o školy. Ve chvíli, kdy se informace zdály neaktuální, nebo byly neúplné, jsem zvolila doplňující zdroj informací. Tím byly velice často facebookové stránky, které mnohdy nabízely aktuálnější informace. Dále byly pro sběr dat využívány zprávy České školní inspekce a výroční zprávy škol. Pokud ani z jednoho zdroje nebyly informace dohledány, přistoupila jsem k telefonátu do školy a požádala o doplnění těchto informací. Z těchto zdrojů byly dohledávány následující informace:

- Využívá škola alternativních/inovativních pedagogických přístupů?<sup>21</sup> Pokud ano, jaké?
- Jaká je výše školného?
- Jak probíhá přijetí dítěte na školu?
- Kolik je aktuálně otevřených ročníků ve školním roce 2016/2017?
- Jaký je maximální počet žáků ve třídě/skupině?
- Existují na škole věkově smíšené skupiny?
- Je při výuce k dispozici více pedagogů/asistentů?
- Jak je organizována výuka?
- Jak probíhá klasifikace?
- Má škola rozšířenou výuku AJ?
- Jak probíhá rozšířená výuka AJ?
- Fungovala škola dříve jako sdružená?
- Kdo inicioval založení školy?

Uvedené informace byly kódovány dle jednotlivých kategorií. U některých dat ale nebylo možné kódování uskutečnit vzhledem k různému pojmosloví, které školy využívají. Jednalo se o informace související s pedagogickými přístupy, metodami a cíli uvedené v kapitole 8.2 Organizace a způsob výuky. Především se jedná o data z kapitol Individuální přístup, Zachování vnitřní motivace, Škola jako komunita, Pedagogické přístupy k organizaci výuky, Nové výzvy a cíle vzdělávání a Proměna role učitele. Tato data tak

---

<sup>21</sup> Zde se odkazují na školy, které staví pouze na pedagogických přístupech, jako je Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, program Začít spolu, Jenský plán aj.

nesplňují náležitosti kvantitativního výzkumného designu, ale pouze ukazují moji interpretaci na základě zkušeností z provedeného výzkumu.

### **5.3.Limity sběru dat**

Ačkoliv jsem se snažila, aby veškeré získané informace byly co nejvíce vypovídající, jsem si plně vědoma toho, že získaná data nemohou dostatečně postihnout denní realitu a fungování škol, a to hned z několika důvodů. Oblasti, které jsou u škol sledovány byly stanoveny na základě mé znalosti tohoto tématu a přesvědčení, že tyto informace jsou pro rozlišení škol podstatné. Zároveň byly oblasti vystavěny na předpokladu, že mohou poskytnout podklad k rozlišení a případné typologii škol. Některé oblasti také vycházejí z předem stanovených hypotéz, aby bylo možné tyto hypotézy potvrdit, či vyvrátit. Je tedy možné, že některé informace, které by jiní považovali za podstatné, mohou v práci chybět.

Dalším limitem ve sběru dat je jejich kompletnost a aktuálnost. Ačkoliv jsem pro získání dat a doplnění chybějících dat využila co nejvíce dostupných prostředků, je možné že některá data nenabízejí úplný pohled. Hlavním limitem je čerpání informací z webových stránek, které samozřejmě nemohou nahradit osobní návštěvu školy. Vzhledem k vysokému počtu škol nebylo možné takový výzkum v rámci diplomové práce realizovat, ani nemohl být vybrán reprezentativní vzorek, který by pro cíle této práce posloužil. Ve chvíli, kdy se dle informací z dostupných zdrojů jevílo, že data nejsou aktuální, či některá data chybí, rozhodla jsem se dohledat informace pomocí dalších dostupných zdrojů (Facebook, Česká školní inspekce a rozhovory se zástupci škol). Připouštím však, že v získaných informacích se může objevit zastaralá informace. Základní soukromé školy jsou proměňujícími se subjekty, které své fungování přizpůsobují aktuální situaci a dění, proto je možné, že od doby sběru dat mohlo dojít ke změně informací. Příkladem může být změna školního či počtu tříd. Lze ale předpokládat, že řádově a významově se tyto informace nebudou markantně měnit.

Dále se mezi zjišťovanými kategoriemi objevily oblasti, které nemusely být školami uvedeny ani v jednom ze zmiňovaných zdrojů a neexistoval by jiný způsob jejich ověření, než rozhovor se zástupcem z každé ze sledovaných škol. Opět zde tedy narážíme na limity sběru dat. Vzhledem k tomu, že tyto informace můžeme považovat za zajímavé pro účely tohoto výzkumu, byly taktéž sesbírány a zaznamenány. Jako příklad lze uvést informaci o tom, zda škola dříve fungovala, či nefungovala jako sdružená. Některé školy tuto informaci

na svých internetových stránkách uvedenou mají, většina tam ale tuto informaci explicitně neuvádí. Nemůžeme však tato data pro účely práce zobecnit s předpokladem, že pokud informace o dřívější existenci sdružené školy uvedena není, sdružená škola dříve neexistovala.

## 5.4. Analýza získaných dat

Získaná data byla zanesena do datové matice v Excelu a byla rozřazena dle jednotlivých dimenzí v kapitole o sběru dat. Vzhledem k počtu škol byl zvolen **kvantitativní způsob sběru dat** a můžeme tak říci, že i provedený výzkum splňuje základní vlastnosti kvantitativního výzkumu, které uvádí Hendl.

Tab. 1 Kvantitativní a kvalitativní výzkum

	Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
Úloha kvalitativního výzkumu	přípravná	prostředek ke zkoumání interpretací aktérů
Vztah výzkumníka k subjektu	odstup	těsný
Postoj výzkumníka k jednání	vně situace	uvnitř situace
Vztah teorie a výzkumu	potvrzení, falzifikace	teorie často vzniká
Výzkumná strategie	silně strukturovaná	slabě strukturovaná
Platnost výsledků	zobecnění	kontextuální porozumění
Data	tvrdá, spolehlivá	bohatá, hloubková
Zaměření	makro	mikro
Teoretické schéma	teorie variability	teorie procesu

Zdroj: Bryman a Mohr in Hendl, 2016: 53, upraveno autorkou

Ráda bych zde uvedla především některé ze zmíněných charakteristik. Zaprvé měl výzkumník ke zkoumaným subjektům odstup a nepřišel s nimi do osobního kontaktu. Bližší interakce nastala pouze v případě, kdy byly provedeny doplňující telefonické rozhovory, které se ale držely předem stanovené struktury a výzkumník se jednoznačně nenacházel uvnitř situace. V případě zaměření výzkumu se jedná o výzkum na makroúrovni. Hendl (2016: 54) toto označuje jako zájem o „dokumentaci sociálních trendů větších rozměrů (např. ve státním útvaru)“. Dále popisuje, že v makro-orientovaném výzkumu jsou středem zájmu „sociální systémy, které své chování přizpůsobují obecně závazným normám a hodnotám. Takový výzkum upřednostňuje názor, že tuto úroveň reality není možné odvodit z individuálních prvků, tedy sledováním lidských jedinců“. Naopak mikro-orientovaný výzkum, tedy výzkum kvalitativní, „se zabývá naopak interakcemi a chováním několika jedinců. (...) Cílem je zjistit hodnotové orientace, zájmy, motivace účastníků. Vychází se

*z toho, že z jejich jednání se odvíjí vznik vyšších sociálních struktur. Platí požadavek, že kvalitativní výzkumník se má pokusit své poznatky uvést do souvislosti s jevy na vyšší úrovni, tedy propojit poznatky z mikro- a makroúrovni výzkumu“.* V našem případě se ve výzkumu pracuje se sociálním systémem ve formě soukromých základních škol. Vycházíme-li z premisy, kterou uvádí Hendl, tedy že je chování soukromých základních škol přizpůsobováno obecně závazným normám a hodnotám, narážíme u škol na základní problém. Soukromé základní školy se musí řídit zákony a vyhláškami, ale nemůžeme jednoduše definovat hodnoty, na kterých nově vznikající školy staví. A už vůbec nemůžeme předpokládat, že tyto hodnoty jsou stejné pro všechny školy. Ačkoliv tento výzkum nastíní některé hodnoty vycházející z mikroúrovně, jejich hlubší prozkoumání bude vyžadovat kvalitativní výzkum.

Další premisou kvantitativního výzkumu je nemožnost odvodit realitu z individuálních prvků. Z tohoto důvodu nebyl pro práci zvolen kvalitativní design výzkumu, který by se zaměřil pouze na vybraný vzorek škol. Takový vzorek by totiž nemohl být, s ohledem na novost tématu a nedostatek informací o školách, vybrán a považován za reprezentativní. Proto byl zvolen typ analýzy, který prostřednictvím kódovaných dat vyhledá společná témata a pravidelnosti v sesbíraných datech a zobrazí jejich četnosti.

Některé školy, jak bude v práci blíže vysvětleno, aktuálně nemají žádné studenty na svých školách. Tyto školy záměrně nebyly ze seznamu a analýzy vyloučeny, protože některé z nich se snaží výuku v příštím roce zahájit. Jejich registrace je platná, a tudíž nelze vyloučit jejich působnost v dalších letech. Pokud tedy byla data dostupná (u některých z nich byla data neúplná), zařadila jsem je do vytvořeného seznamu škol. V první části analýzy dat identifikačních údajů byly školy zařazeny, nicméně z další části, která se zaměřuje na denní fungování škol, byly tyto záznamy vyloučeny. Dále pro tuto oblast byla vyloučena jedna jediná základní speciální škola, který ve sledovaném období vznikla. Data o fungování a výuce jsou tedy analyzována pouze u 87 škol. Vytvořená databáze je dostupná na vyžádání u autorky.



## 7 ANALÝZA IDENTIFIKAČNÍCH ÚDAJŮ O ŠKOLÁCH

### 7.1. Právní forma

V analýze identifikačních údajů o školách začneme od prvopočátku, tedy od vzniku školy. Při vzniku soukromé školy mají její zakladatelé na výběr z několika možných variant právní formy. Mezi jednoznačně nejčastěji využívané právnické osoby patří společnost s ručením omezeným a školská právnická osoba. Ostatní formy, které lze taktéž využít, jsou ve znatelně nižším zastoupení. K nim patří ústav, obecně prospěšná společnost a spolek.

Tab. 2 Typy právnických osob zakládající SŠ

Typ právnické osoby	Počet
Společnost s ručením omezeným	45
Školská právnická osoba	42
Ústav	6
Obecně prospěšná společnost	3
Zapsaný spolek	1
<b>Celkem</b>	<b>97</b>

Zdroj: *Rejstřík škol a školských zařízení, vlastní výpočty*

V případě **společnosti s ručením omezeným** (dále jako s.r.o.), je zřizovatel jasně daný. Jedná se právě o tutéž právnickou osobu, která je zapsána v obchodním rejstříku jako společnost s ručením omezeným. Zde figuruje s.r.o. jako právnická osoba, která vznikla za účelem provozování a výkonu činnosti základní školy, tj. výchovy a vzdělávání v základní škole podle školského zákona. Zároveň tyto právnické osoby mohou vykonávat i jiné činnosti, jejichž předmětem činnosti může být i podnikání.

Rejstřík škol a školských zařízení poskytuje možnost zjistit jméno ředitele nebo ředitelky školy. U společnosti s ručením omezeným je takto možné dohledat v obchodním rejstříku jednatele a společníky. Jako doplňující údaj, který dotvoří představu o způsobu zakládání soukromých škol, zde využijí porovnání uvedených údajů, které umožní posoudit zapojení současných ředitelů a ředitelek škol při jejich zakládání. Jak lze vyčíst z tabulky, nejčastěji nejsou ředitelé škol oficiálně uvedeni jako zakladatelé s.r.o. V 18 případech však ředitelé vystupují navenek zároveň jako jednatele společnosti, z toho se ve 12 případech dokonce podíleli na založení školy i svým kapitálem, který využili jako podíl ve firmě. Méně častý je případ, kdy je ředitel pouze společníkem, a nikoliv jednatelem společnosti.

**Tab. 3 Zapojení ředitelů/ředitelek při zakládání s.r.o.**

Zapojení ředitelů/ředitelek při zakládání s.r.o.	Počet
Ředitel/ka bez zapojení	26
Ředitel/ka zároveň jednatel/ka i společník	11
Ředitel/ka zároveň jednatel/ka	6
Ředitel/ka pouze společník	2
<b>Celkem</b>	<b>45</b>

Zdroj: Obchodní rejstřík a Rejstřík škol a školských zařízení, vlastní výpočty

Aktivní zapojení ředitelů/ředitelek při zakládání s.r.o. může být znakem toho, že se podílejí na přípravách a formování školy, případně dokonce mohou být iniciátory jejich založení. Na druhou stranu ředitel a ředitelka, kteří nejsou zapojeni při zakládání, mohou být osloveni k vedení školy až po jejich založení. Zároveň se pak mohou zodpovídat za své chování a jednání jiným zakladatelům a v případě nějakých neshod může být ředitel/ka nahrazen/a. Pro bližší interpretaci vztahů mezi zakladateli škol a řediteli by bylo třeba kvalitativního výzkumu.

U **školských právnických osob** mohou být zřizovateli různé právnické nebo fyzické osoby, případně i jejich větší počet. Následující tabulka ukazuje druhy a počty zřizovatelů, které se objevily mezi vybranými školami.

**Tab. 4 Zřizovatelé školských právnických osob**

Zřizovatel školské právnické osoby	Počet
Zapsaný spolek	19
Fyzická osoba	10
2 a více fyzických osob	6
Obecně prospěšná společnost	3
Společnost s ručením omezeným	3
Vysoká škola	1
<b>Celkem</b>	<b>42</b>

Zdroj: Obchodní rejstřík a Rejstřík škol a školských zařízení, vlastní výpočty

Je patrné, že nejčastějším zřizovatelem školských právnických osob jsou zapsané spolky, dříve pojmenované jako občanská sdružení. Ty tvoří jejich necelou polovinu. Druhým nejčastějším zřizovatelem jsou samostatné fyzické osoby a na třetím místě jsou taktéž fyzické osoby, ale tentokrát ve skupině dvou a více osob.

Pokud se podíváme na **zapsané spolky** jako na zřizovatele škol, v mnoha případech, ačkoliv pro toto prozatím neexistují tvrdá data, se jedná o spolky, ve kterých se sdružují lidé

podobného myšlení, kteří se shodnou na principech výuky a vzdělávání. Jedná se jak o spolky propagující alternativní pedagogiky, které mají daný pedagogický přístup přímo ve svém názvu (např. MONTESSORI PLZEŇ, či Naše Montessa), tak se může jednat i o uskupení zastupující vycházející ze skupiny rodičů (Občanské sdružení Parentes, Rodiče a děti Kadaně aj.). Kromě zřizování základních škol se spolky věnují také jiné činnosti. Může se jednat o mimoškolní vzdělávání dětí i dospělých, organizování přednášek, besed, rozvoj alternativního vzdělávání nebo rozvoj komunitního sdružování (např. Hnízdo – spolek pro komunitní vzdělávání, Kaleidoskop, z.s., Mraveniště, z.s.).

U fyzických osob v roli zřizovatelů, jakož i u skupiny fyzických osob je na místě porovnání vztahu zřizovatel – ředitel. Ve více než polovině případů (6 z 10), kdy je zřizovatelem pouze jedna fyzická osoba je tato osoba zároveň uvedena v Rejstříku škol a školských zařízení jako ředitel/ka. U dvou a více fyzických osob je situace podobná, tentokrát čtyři školy z šesti mají jednu z fyzických osob zřizujících školu ve funkci ředitele nebo ředitelky školy.

## 7.2.Místo poskytovaného vzdělání

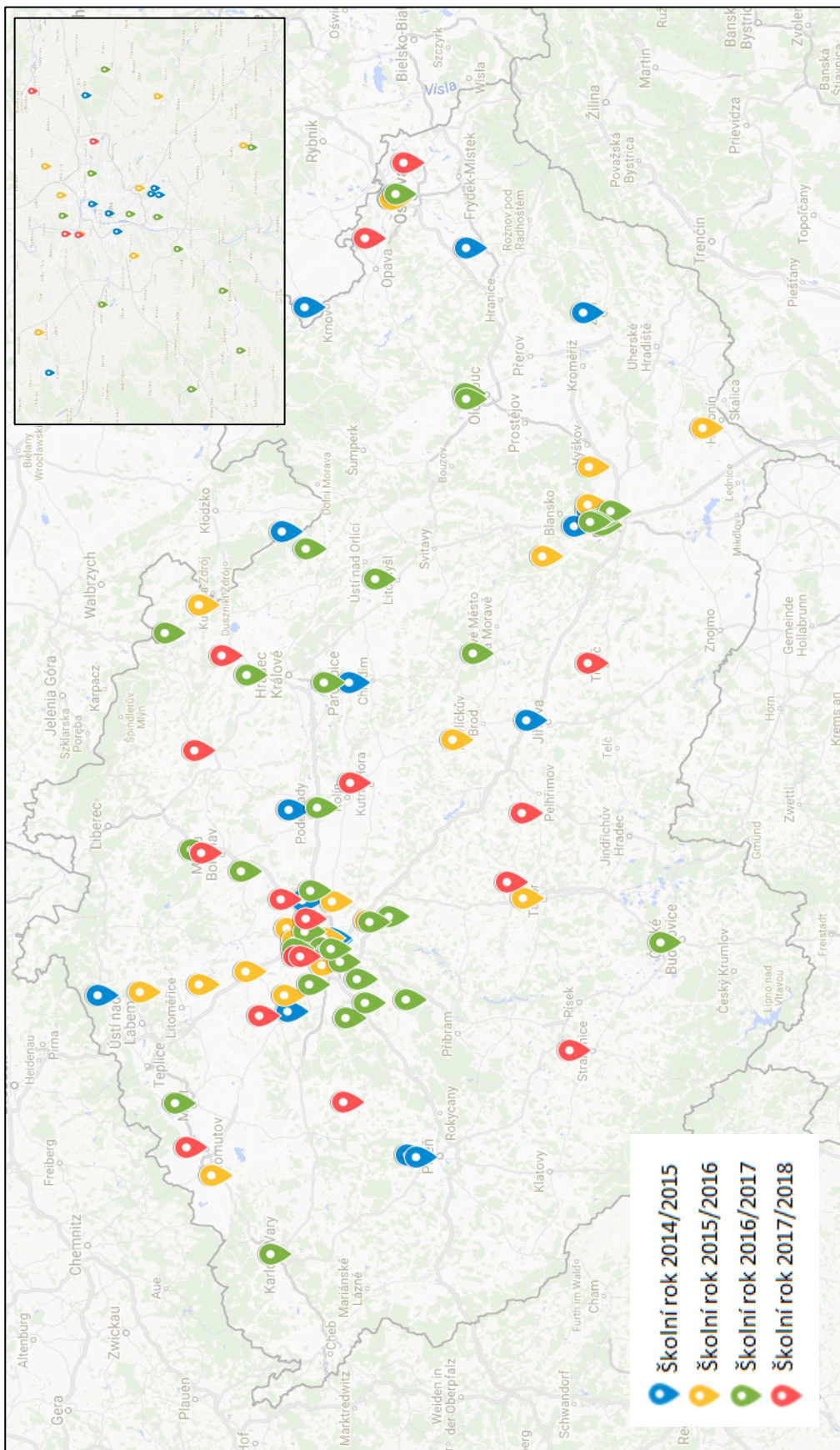
Další sledovanou oblastí je u nově vzniklých soukromých škol místo poskytovaného vzdělání, tedy lokalita, ve které se nachází budova, v níž probíhá výuka. Některé školy fungují ve vlastních budovách, některé fungují v budovách pronajatých a také jsou školy, které sdílejí budovu, ve které probíhá výuka zároveň s jinou školou.

S cílem poskytnout přehled chronologicky řazeného pokrytí České republiky nově vzniklými školami byly vytvořeny následující mapy. Z map je patrné, že **nejhustší pokrytí**, a to vzniklé v průběhu všech sledovaných let, **se nachází kolem hlavního města Prahy**. Tyto školy se nachází nejen na území hlavního města, ale zároveň i v jeho blízkém okolí. Hned za Prahou stojí druhé největší město Brno. Dále se školy geograficky kumulují kolem větších měst, jako je Ostrava či Olomouc. Zde se ale jedná o počet škol v řádu jednotek. Tabulka ukazuje počty škol se sídlem přímo v největších městech a nezahrnuje školy z okolí.

Tab. 5 Zapojení ředitelů/ředitelky při zakládání s.r.o.

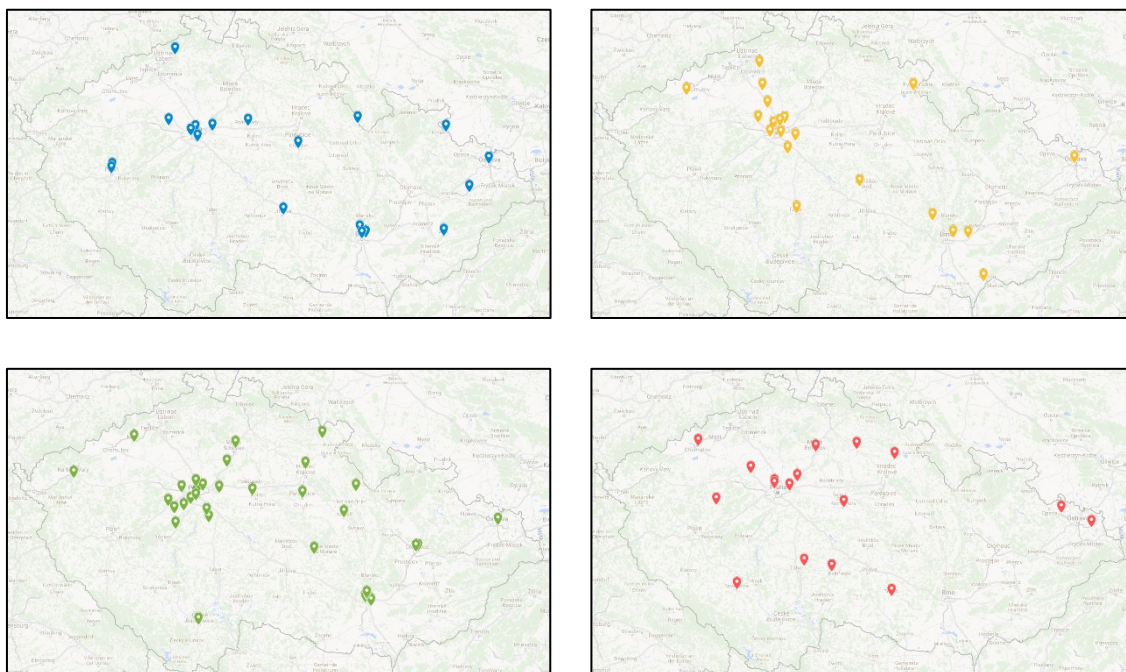
Město	Počet výskytů
Praha	20
Brno	9
Ostrava	3
Plzeň	2
Pardubice	2
Olomouc	2
Zlín	1
Jihlava	1
České Budějovice	1

Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení, vlastní výpočty



Obrázek 5: Mapa soukromých škol (Data: Rejstřík škol a školských zařízení, vlastní zpracování)

Vývoj rozprostření dle data zahájení činnosti je znázorněn na následujících mapách. **Dříve vzniklé školy byly koncentrovány především v blízkosti největších měst** (Praha, Brno, Ostrava, Plzeň, Jihlava, Zlín). Pouze v menším množství byla zastoupena města s nižším počtem obyvatel. Podobný vývoj můžeme pozorovat ve školních letech 2014/2015 a 2015/2016. V dalších dvou letech (2016/2017 a 2017/2018) vznikají jednotlivé školy i v menších městech v různých koutech České republiky a zároveň jsou „doplněna“ prozatím nepokrytá větší města jako např. Hradec Králové, Pardubice a Olomouc.



**Obrázek 6: Mapy soukromých škol podle roku vzniku**  
*(Data: Rejstřík škol a školských zařízení, vlastní zpracování)*

- 📍 Školní rok 2014/2015
- 📍 Školní rok 2015/2016
- 📍 Školní rok 2016/2017
- 📍 Školní rok 2017/2018

### 7.3. Kapacita škol a jejich obsazenost

Při zaregistrování školy do Rejstříku škol a školských zařízení jsou školy povinny uvést navrhovanou kapacitu školy, tedy nejvyšší povolený počet žáků ve škole. Tuto kapacitu škola nesmí překročit, nicméně může zažádat o změnu údajů a o navýšení nejvyššího povoleného počtu v Rejstříku.

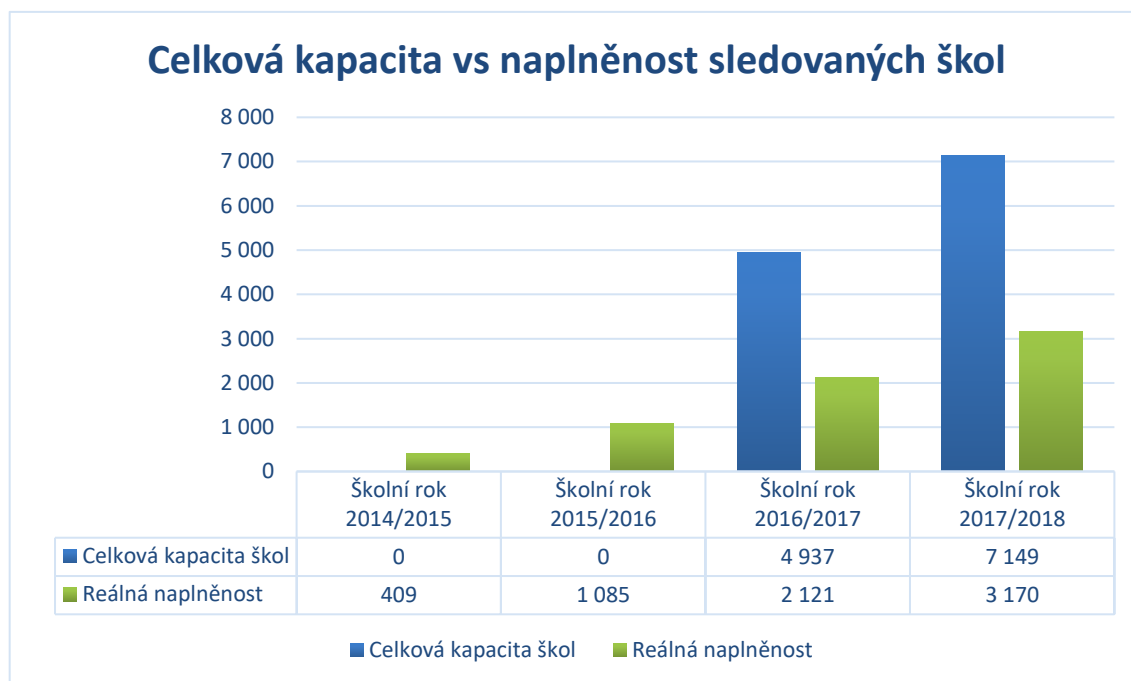
Povolené kapacity soukromých škol se od sebe odlišují. Vznikají jak malé školy o kapacitě 10-15 žáků, tak školy, které mají kapacitu 200 a více žáků. Pro zařazení a porovnání velikosti škol bylo vytvořeno pět různých kategorií. Nejčastěji se ve zkoumaném vzorku škol objevovaly školy s nejvyšším povoleným počtem v rozsahu 21-50 žáků. Podobný počet škol byl i v kategorii 51-100. Můžeme tedy říci, že **zhruba dvě třetiny škol jsou střední velikosti.**

Tab. 6 Nejvyšší povolené počty žáků

Nejvyšší povolený počet žáků	Počet
1-20	15
21-50	35
51-100	31
101-200	9
200 a více	7
<b>Celkem</b>	<b>97</b>

Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení, vlastní výpočty

Pokud se podíváme na celkovou kapacitu zkoumaných škol a její nárůst mezi roky 2016 a 2017, která byla zveřejněna MŠMT dle § 5 odst. 3 zák. 106/1999 Sb. (data za předchozí roky bohužel nejsou dostupná), vidíme, že se součet nejvyššího povoleného počtu žáků na školách zvýšil o 2 212 míst. To ale neznamená, že se o tento rozdíl navýšil i počet žáků. Vůči kapacitě škol je vhodné postavit aktuální naplněnost škol, tedy počet žáků, kteří do školy ve skutečnosti chodí. Tato čísla se od sebe velice liší a **reálná naplněnost sledovaných škol je mnohem menší, než je jejich kapacita.** Těžko lze z těchto dat predikovat, jaký bude vývoj v následujících letech, je možné ale očekávat, že se naplněnost škol může zvyšovat s ohledem na dorůstající žáky v dalších ročnících. Blíže viz rozdělení škol dle otevřených stupňů.



**Obrázek 7: Celková kapacita vs naplněnost sledovaných škol** (Data: MŠMT, 2017c a 2017d, vlastní výpočty)

Pokud porovnáme jednotlivé údaje u každé školy zvlášť za školní rok 2016/2017, dostaneme rozdíl mezi aktuální kapacitou a počtem žáků. Tento údaj je u škol velice rozdílný. Některé školy dokonce svou kapacitu o několik žáků převyšují, jiné nejsou ani zdaleka naplněné.

Vývoj počtu žáků nám zároveň také ukazuje 10 škol, které, ačkoliv jsou zaregistrované v Rejstříku, v současné době vykazují ve statistikách nulový počet žáků. Zde následuje jejich výčet:

**Tab. 7 Školy vykazující nulový počet žáků**

Název školy:	Datum zahájení činnosti
Střední škola Podnikatelská akademie a základní škola, s.r.o.	1. 9. 2014
Základní škola, Střední odborná škola a Gymnázium BEAN, s.r.o.	1. 9. 2014
DELTA - Střední škola informatiky a ekonomie, Základní škola a Mateřská škola, s.r.o.	1. 9. 2015
Základní škola a mateřská škola Bambinárium	1. 9. 2016
Základní škola Arkáda	1. 9. 2016
Global Minded mateřská škola a základní škola s.r.o.	1. 9. 2017
Základní škola Na Dvoře z.ú	1. 9. 2017
Boleslavská soukromá střední škola a základní škola, s.r.o.	1. 9. 2017
Základní škola a mateřská škola Svět, Chomutov s.r.o.	1. 9. 2017

Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení a MŠMT, 2017d, vlastní zpracování



Informace o tom, zda škola funguje, či nefunguje nejsou v Rejstříku uvedené.<sup>22</sup> Podle vývoje počtu žáků v jednotlivých letech ale můžeme sledovat, že **některé školy jsou např. jeden rok zapsány, ale otevírají se až v dalších školních letech.** Některé z nich mohou fungovat již jako komunitní školy, případně fungují pod záštitou jiné základní školy. Škol, které reálně zahájily svou činnost později a dnes fungují, se v souboru dat objevilo celkem devět. Důvody pro neotevření školy mohou být různé. Například to může být nedostatečný zájem rodičů nebo nedostatek prostorových kapacit. Některé školy se snaží o otevření ročníků každý rok, jiné, ačkoliv jsou zapsané, provozování činnosti v nejbližší budoucnosti neplánují. Z tohoto seznamu škol mohou některé školy příští rok zmizet, protože svou činnost zahájí, ale zároveň mohou některé školy přibýt, protože se například již dnes potýkají s nízkou naplněností tříd.

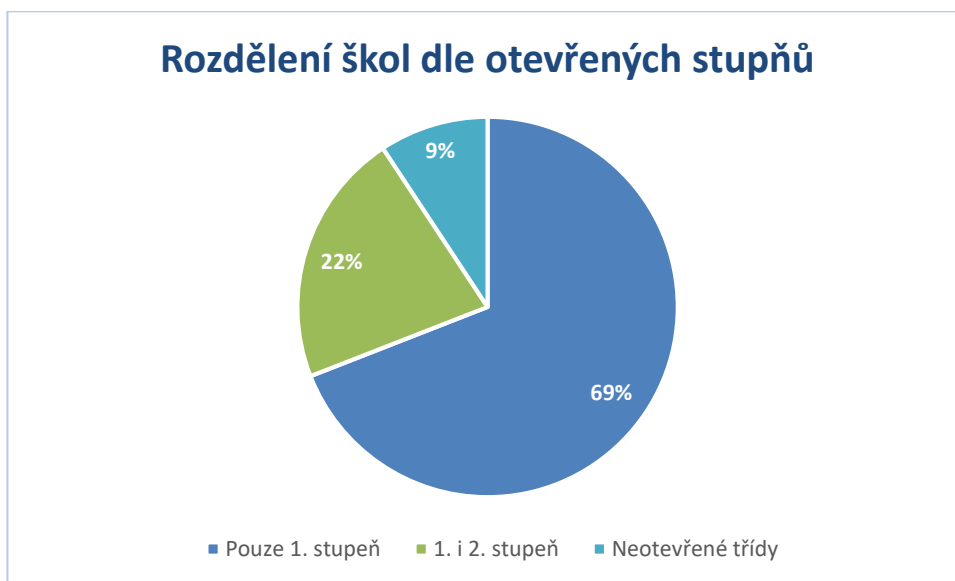
Na první pohled v seznamu vidíme, že v polovině případů se jedná o neotevřené základní školy, které byly zaregistrovány u škol se střední školou. V souboru škol existuje dalších pět škol, jejichž zřizovatel má zaregistrované zároveň střední školy. Tyto školy ale na rozdíl od výše uvedených škol vykazují v roce 2017 nějaký počet žáků. Více o návaznosti na jiné stupně vzdělávání bude zmíněno dále.

Při vyžádání statistiky za aktuální školní rok byly také vyžádána data o naplněnosti konkrétních ročníků ve školách. Kromě škol, které nemají žádný počet žáků, je vidět, že **všechny ostatní školy mají alespoň jednoho žáka na prvním stupni.** Těch, co mají nějaké žáky na druhém stupni základní školy je o poznání méně, jak ukazuje následující graf. Tento stav je znázorněn dle počtu žáků ve třídách v tomto školním roce. Lze předpokládat, že situace se bude samozřejmě nadále vyvíjet, kdy některé školy, které v tuto dobu nemají otevřené třídy na druhém stupni, v příštích letech tyto třídy otevřené mít budou. Může se jednat o situaci, kdy dorostou současní žáci z nižších tříd do vyššího věku a škola se tak rozhodne pokračovat s druhým stupněm. **Naprostá většina zaregistrovaných škol je totiž zaregistrována s možností vyučovat po celou dobu povinné školní docházky včetně druhého stupně.** Toto ale nelze říci o všech školách, některé z nich v tuto chvíli totiž ani

---

<sup>22</sup> V rámci výzkumu tato informace byla zjištěna ve chvíli, kdy jsem telefonovala s vedením školy kvůli doplnění informací o škole, jež nebylo možné dohledat na webových stránkách, případně jsem školu nemohla kontaktovat, protože nereagovala na telefonáty. Tato informace se mi potvrdila ve chvíli, kdy jsem obdržela aktuální statistiky za školní rok 2017/2018, neboť u všech těchto škol je v seznamu MŠMT veden nulový počet žáků.

nepředpokládají, že by druhý stupeň základní školy otevřely kvůli větší náročnosti a potřebě vyšších požadavků (např. kvalifikovaní pedagogové) na provoz druhého stupně.



**Obrázek 8: Rozdělení škol dle otevřených stupňů** (Data: MŠMT, 2017d, vlastní výpočty)

Zajímavé také je, že u 22 škol došlo mezi lety 2015/2016 a 2016/2017 ke změně kapacity školy. Mimo jednoho jediného případu se vždy jednalo o navýšení. Škola, která snížila svoji kapacitu (Základní škola Donum Felix) ji změnila o 140 míst. Nejčastější navýšení se pohybovalo v rozmezí od 11 do 20 míst. Dvakrát proběhlo také navýšení větší než 51 míst. V obou případech se jednalo o Scioškolu.

**Tab. 8 Počty navýšení kapacit škol mezi roky 2015/2016 a 2016/2017**

Navýšení kapacity mezi lety 2015/2016 a 2016/2017	Počet
o 0-5 míst	3
o 5-10 míst	3
o 11-20 míst	10
o 21-50 míst	3
o 51 míst a více	2
<b>Celkem</b>	<b>21</b>

Zdroj: MŠMT, 2017c a 2017d, vlastní výpočty

#### 7.4. Návaznost na jiný stupeň vzdělávání

Při analýze škol se jako důležitý faktor ovlivňující rozhodnutí pro založení školy objevila návaznost na nižší či vyšší stupně vzdělávání. U 40 základních škol byla totiž nalezena škola jiného vzdělávacího stupně, která má stejného zřizovatele jako škola základní. Následující tabulka zobrazuje četnost jednotlivých škol, které se v Rejstříku objevily u stejného

zřizovatele. Nejčastěji to byla mateřská škola, poté střední škola a pouze dvakrát se objevila lesní mateřská škola. Tři školy ze seznamu měly návaznou jak mateřskou, tak střední školu, z toho jedna škola má kromě uvedených k dispozici ještě vyšší odbornou a vysokou školu.

Tab. 9 Návaznost škol na jiný stupeň vzdělávání

Návazné zařízení	Počet
Mateřská škola	30
Lesní mateřská škola	2
Střední škola	10
Žádná/neuvedeno	57

Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení, vlastní zpracování

Je vhodné podotknout, že tato data se vztahují pouze na školy uvedené v Rejstříku pod stejným zřizovatelem. V praxi ale mohou školky fungovat se statutem dětská skupina, jejichž organizace se řídí oproti školám jiným zákonem – Zákonem o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině č. 247/2014 Sb. Dětské skupiny jsou tak ze seznamu vyňaty, ačkoliv se při sběru dat u některých škol objevily informace o tom, že kromě základní školy provozují také dětskou skupinu. Kromě dětské skupiny se také u škol objevila několikrát zmínka o dalším existujícím zařízení, kterými jsou jesle. Jesle stojí podobně jako dětské skupiny mimo školský zákon a jejich existence se řídí Zákonem č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání. Zároveň zde chybí návaznost mateřské školy s jiným zřizovatelem. Několik škol mělo na svých stránkách zmíněno, že úzce spolupracují s mateřskou školou v jejich blízkém okolí. Ačkoliv nemají obě zařízení stejného zřizovatele, stává se, že pak děti z takové mateřské školy často přestupují do spřátelené základní školy.

Kromě návaznosti na jiný stupeň vzdělávání byl sledován i rok vzniku první školy. Tedy informace o tom, která škola byla zřizovatelem zaregistrována dříve. Kromě dvou případů, kdy vznikla základní škola dříve než mateřská a několika případů, kdy školy mateřské vznikly souběžně se základními školami, byl **v převážné většině dříve otevřen jiný stupeň školy**. Ať už se jednalo o školu mateřskou, nebo školu střední. V případě dřívějšího vzniku středních škol se ve všech případech jednalo o zaregistrování v době devadesátých let. Mateřské školy ale na rozdíl od škol středních byly zaregistrovány později. Mateřské školy, které zároveň později začaly zřizovat i školy základní, vznikaly v období let 2007 – 2016. Nejčastěji se jednalo o školní roky 2012 a 2013.

Tyto zjištěné informace nabízejí jedno z možných vysvětlení, proč se v posledních letech navýšil počet soukromých základních škol. S přihlédnutím k faktu, že děti

navštěvující soukromé mateřské školy vzniklé před čtyřmi a pěti lety dorostly do školního věku, je více než pravděpodobné, že **rodiče, kteří hledali cestu pro předškolní vzdělávání mimo veřejné vzdělávání, hledají takovou cestu i pro vzdělávání základní.**

### 7.5.Školy utvářející síť

Jak již bylo řečeno, školy se v některých případech neomezují pouze na vytvoření základní školy, ale utvářejí celou skupinu škol v návaznosti na různé stupně vzdělávání. Návaznost ale nespočívá pouze v návaznosti „uvnitř“ školy, ale zároveň vzniká i mezi různými školami.<sup>23</sup> Ačkoliv většina škol vzniká autonomně a jejich uspořádání závisí na skupině lidí, kteří je utvářejí, vznik některých škol je odlišný. Po České republice se otevírají i školy, pro jejichž vznik je možné využít pojmu franchisingu. Jsou to školy, které ač mají stejné „know-how“ na výuku a nesou společnou část jména, fungují a vystupují samostatně. U nás zatím můžeme pozorovat dvě takové sítě škol. První je síť Scio škol, které vznikají po různých koutech České republiky a ke dnešnímu dni je v provozu sedm škol zapsaných v Rejstříku škol a školských zařízení a jedna škola, která funguje jako škola sdružená. V průběhu sledovaných let bylo do Rejstříku zapsáno celkem šest Scio škol. To, v čem se tyto školy liší a zároveň v čem si jsou podobné popisuje v dokumentu s často kladenými otázkami ředitel společnosti SCIO a zakladatel škol Ondřej Šteffl (2017: 2): *„I když jsou si samozřejmě jednotlivé ScioŠkoly podobné, mají stejnou ideu, stejné hodnoty, řídí se stejnými pedagogickými principy, kladou podobné nároky na průvodce, vyměňují si zkušenosti, tak v mnohém jsou naopak různé. Liší se vnitřní organizací, metodami, uspořádáním dne a samozřejmě se liší v konkrétních lidech, kteří se v dané škole sejdou.“* Další síť, kterou v tuto chvíli tvoří dvě školy, jsou základní školy Heuréka, jejichž zakladatelem je Jan Kala.

Počet škol v obou sítích nebude pravděpodobně konečný, neboť obě pracují na otevření dalších škol. Zároveň není vyloučeno, že se mezi současnými školami, které jsou v tuto chvíli samotné, objeví nové školy v jiných místech a utvoří tak další síť škol.

---

<sup>23</sup> Různými školami jsou zde myšleny samostatné právní subjekty s odlišným označením REDIZO.

## 8 ANALÝZA ÚDAJŮ O FUNGOVÁNÍ ŠKOL A JEJICH VÝUCE

### 8.1. Výše školného

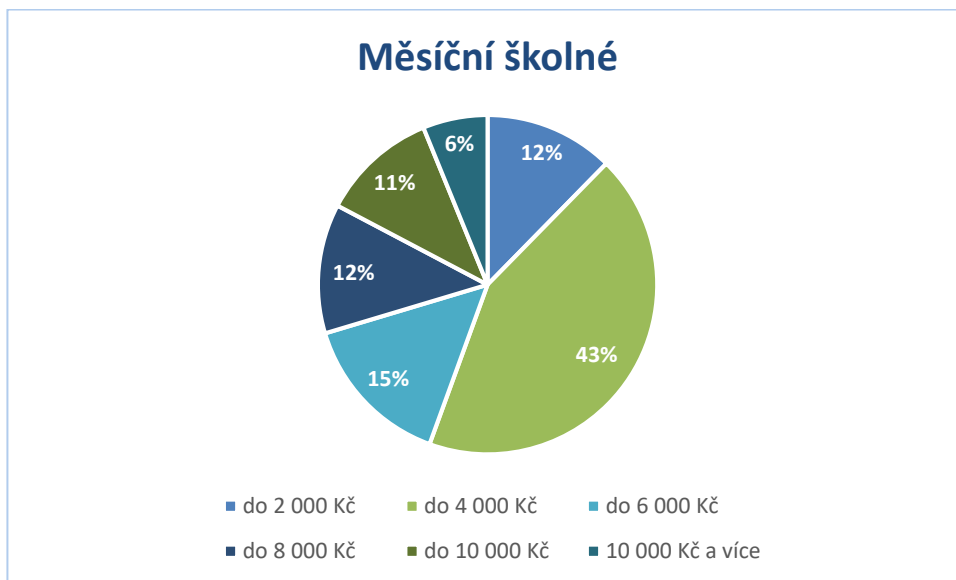
Jak již bylo předesláno, druhá část analýzy se bude věnovat údajům, které byly čerpány z různých zdrojů. Při sledování školného jsem vycházela převážně z informací uvedených na webových stránkách. I přestože mohou být některé informace na stránkách neaktuální, výše školného zpravidla odpovídá probíhajícímu školnímu roku. Je možné, že se výše školného lehce proměňuje napříč jednotlivými roky, řádově se ale výše školného pohybuje ve stejné výši. Pokud tedy škola zvolí cestu co nejnižšího školného např. do výše 2.000 Kč měsíčně, neočekává se, že by další rok zvolila strategii odlišnou a navýšila školné na 10.000 Kč.

Aby bylo možné porovnat výši školného mezi jednotlivými školami, bylo nutné sjednotit způsob jejich výpočtu. Školy totiž využívají různé způsoby stanovování školného. Některé uvádí roční hodnotu, jiné uvádí hodnotu za 10 měsíců, které odpovídají školnímu roku, jiné využívají přepočtení na 12 kalendářních měsíců. Z tohoto důvodu byla data, pokud to bylo nutné, přepočtena na měsíční školné, odpovídající platbě 10krát v roce. Další problém při sběru těchto dat nastal ve chvíli, kdy školy měly uvedené různé výše školného pro různé třídy, případně stupně školy. V takovém případě byly tyto částky, aby bylo možné škole přiřadit pouze jednu hodnotu, přepočteny na jejich průměrnou hodnotu.

Je záhodno také zmínit, že **většina škol nabízí rodičům různé možnosti slev a zvýhodnění při platbách.** Nejrozšířenějším nástrojem je snížení školného v případě, že sourozenci navštěvují stejnou školu. V takové situaci je školné poníženo. Dále se může jednat o slevu, když rodiče zaplatí celé školné najednou (či v půlročních splátkách). Měsíční školné v takovém případě je při přepočtu dražší. Některé školy také nabízejí dobrovolné, nebo individuální nastavení školného na základě diskuse s rodiči. Zde tak dostávají příležitost děti ze socioekonomicky níže postavených rodin, neboť školy jim umožňují individuální plán a přístup. Zároveň v takovýchto školách může fungovat nastavení vyššího školného dětí rodičů s vyššími příjmy. Tyto slevy do vzorku nebyly zařazeny, považuji ale za důležité zmínit, že **někdy může dojít ke snížení nákladů pro rodinný rozpočet i v řádech tisíců korun.**

Z uvedeného postupu je zřejmé, že sesbíraná data nepředstavují exaktní představu o stanoveném školném na každé škole. **Účelem tohoto porovnání nicméně bylo objasnit**

**jaké jsou nejčastější výše školného a v jakých hodnotách se vybírané školné přibližně pohybuje.** Za tímto účelem byla rozdělena sesbíraná a přepočtená data do několika kategorií odstupňované po 2 000 Kč.



**Obrázek 9: Měsíční školné** (Data: vlastní výpočty)

**Nejvíce škol vybírá měsíční školné od 2 000 do 4 000 Kč.** Celkem tuto skupinu tvoří 43 % ze zkoumaného vzorku. Naopak nejméně škol je v kategorii, které vybírá 10 000 Kč a více. **Nejvyšší školné** musí rodiče platit v Základní škole COMPASS, kde dosahuje školné výše **15 000 Kč**. Tuto hranici žádná jiná škola nepřekročila. Naopak **nejnižší školné**, které je ve výši **1 000 Kč**, platí žáci ve dvou školách – ve Waldorfské základní škole Dobromysl a v Soukromé základní škole a mateřské škole Úlibice. Pro upřesnění přikládám tabulku průměrné výše školného. Tato částka vždy zastupuje průměrné školné v rámci každé kategorie zvlášť. Celkový průměr všech škol se pohybuje na částce 5 033 Kč.

**Tab. 10 Průměrná výše školného**

Výše školného	Průměr
do 2 000 Kč	1 495 Kč
do 4 000 Kč	3 146 Kč
do 6 000 Kč	4 899 Kč
do 8 000 Kč	7 170 Kč
do 10 000 Kč	9 533 Kč
10 000 Kč a více	13 260 Kč
<b>Celkový průměr</b>	<b>5 033 Kč</b>

Zdroj: vlastní výpočty a zpracování

## 8.2. Organizace a způsob výuky

Při zkoumání organizace a způsobu výuky jsem se zaměřila na několik významných charakteristik, které utvářejí podobu vyučování. Již před provedeným výzkumem se dalo očekávat, že soukromé základní školy se neodmyslitelně pojí s dobře známými alternativními pedagogickými přístupy. Cílem výzkumu v této oblasti bylo zjistit, jaké přístupy zřizovatelé těchto škol v posledních letech preferují.

Ze sesbíraných dat vyplývá, že **alternativní pedagogické přístupy stále hrají důležitou roli při vzniku nových soukromých škol**. Jejich podoba se v některých případech ale proměňuje. Množství škol, které se hlásí čistě k jedné pedagogické metodě je pomálu. **Velmi častým jevem se ukazuje využívání a kombinování více alternativních přístupů a vzdělávacích metod**. Tyto školy tvoří největší část nově vznikajících škol. Jejich úplná kategorizace je velmi obtížná a vyžadovala by samostatný výzkum. Vzhledem k tomu, že tato práce analyzuje převážně informace uvedené na webových stránkách, neodvážím si vytvořit kategorie, dle kterých bych mohla všechny školy rozřadit. Jsem toho názoru, že i pro samostatný výzkum by docílení takové typologie bylo velkou výzvou a neobešlo by se bez návštěv škol a pozorování jejich denního fungování. Až poté by se dalo vyhodnotit, jak ve skutečnosti výuka na školách probíhá, zda opravdu staví na všech hodnotách, metodách a přístupech, které prezentují navenek a zda jsou školy inovativní a odlišné od tradiční školy. I z tohoto důvodu mnoho škol nabízí rodičům i veřejnosti možnost seznámit se osobně s výukou a organizací života na škole, protože osobní dojem ze školy řekne mnohem víc.

Pro přiblížení a zmapování vznikajících škol jsem zvolila následující cestu. Nejprve bylo sledováno, zda se mezi souborem škol nacházejí školy, které se řadí ke školám využívající **dobře známé alternativní pedagogiky**. K identifikovaným školám patří školy Marie Montessori, waldorfské školy, Jenský plán a program Začít spolu. Nejčastěji se objevovaly školy Montessori, a to co do počtu škol vystupujících čistě jako alternativní Montessori školy, tak bylo školami často zmiňováno, že staví mimo jiné na principech montessori pedagogiky. Takových škol bylo dohromady nalezeno více jak 20, toto číslo ale nemusí být konečné. Vzhledem k rozšíření této pedagogiky a její popularitě mohou školy využívat některých principů a pomůcek, aniž by to záměrně prezentovali navenek. Škol, které se v první řadě prezentují jako Montessori a zároveň jsou uvedené na stránkách zapsaného spolku Montessori ČR bylo nalezeno více jak 10. Další alternativní školy byly již v menším počtu, vždy se jednalo o počet maximálně do pěti škol. Mezi ně patří třeba školy

s konceptem Začít spolu (v angl. Step by Step), dále také waldorfské školy a školy s pedagogikou Jenského plánu.

Další skupinou škol, které se v seznamu objevovaly, jsou **svobodné školy**, nebo školy, které inklinují ke svobodnému učení. Jako základní inspiraci považují tyto školy často Summerhill nebo Sudbury Valley. Vždy však u těchto škol platí, že nejsou jejich přesnou kopií a do učení, tak jako i jiné školy, vnáší další pedagogické, filozofické či hodnotově orientované prvky.

Ačkoliv se školy jeví jako velmi rozdílné a každá volí svou osobitou cestu pedagogické práce, není obtížné identifikovat v jejich přístupech společné body. I přestože školy volí jiná pojmenování a termíny pro definování svých cílů a zásad, ze kterých vychází, mnohdy se jedná o navzájem si podobné principy. Na základě sesbíraných informací byl sestaven seznam ústředních bodů, které byly nejčastěji zmiňovány. Při jejich hledání byly identifikovány opakující se pojmy, často však všeobecně zařazované do principů školy, které bych dále rozřadila do tří kategorií – **hodnoty a východiska, přístupy a cíle ve vzdělávání**.

První kategorie představuje **hodnoty a východiska**, na kterých školy staví svou veškerou aktivitu. Často se prolínají nejen v průběhu vyučování, ale i mimo něj v rámci mimoškolních aktivit nebo celkového života na škole. Jedná se o obecnější koncepty, které vždy nenabízejí konkrétní „návod“ jak jich docílit. Do druhé kategorie byly zařazeny **přístupy ke vzdělání**, tedy různé pedagogické přístupy často označované za moderní, alternativní nebo inovativní, jež nabízejí různé možnosti organizace vzdělávání. Třetí kategorií jsou **cíle**. Tato kategorie zastupuje to, čeho chtějí školy dosáhnout a to, co by jejich absolventi měli umět. Mimo tyto tři kategorie bych uvedla ještě jednu kategorii, která je pro školy důležitá, ale školy se jejich deskripci věnují pouze velmi okrajově a zmiňují pouze nejznámější a pro zájemce pravděpodobně nejatraktivnější **metody**, které představují specifickou výuku jednotlivých předmětů. Nejzmiňovanější byla Hejného metoda a poté genetické metody čtení a psaní, či výuka písma Comenia Script. Vzhledem k nízké frekvenci uvádění na stránkách a pouze povrchnímu popisu se touto skupinou dále nebudu zabývat, ačkoliv ji považuji za důležitý aspekt škol.

**Velmi často jsou na sebe identifikované kategorie úzce navázány a naplnění jednoho bodu je podmíněno existencí druhého.** Následující výčet bodů není absolutní, ale znázorňuje ty nejčastěji uváděné. Některé z nich také považuji za vhodné více přiblížit v souvislosti s jejich konkrétní podobou na školách, a proto jim je věnován dále prostor.



Tab. 11 Hodnoty a východiska, přístupy a cíle na zkoumaných školách

HODNOTY A VÝCHODISKA	PŘÍSTUPY	CÍLE
respektovat a být respektován	individuální přístup	měkké dovednosti
svoboda	zážitková pedagogika	týmová spolupráce
demokracie	projektová učení/průřezová témata	tolerance
škola jako bezpečný prostor	vyučování v blocích	zdravé sebevědomí
zachování vnitřní motivace k učení	kooperativní (skupinové) učení	umět komunikovat
učení pro život	učení v souvislostech	zodpovědnost
otevřená komunikace		kritické myšlení
škola jako komunita		samostatnost
všestranný rozvoj		sebepoznání

Zdroj: vlastní zpracování

### 8.2.1. Individuální přístup

Respektujeme jedinečnost, osobitost, individualitu dítěte, to jsou pravděpodobně nejskloňovanější slova v různých obměnách, které se na stránkách škol objevují. K tomu, aby bylo možné přistupovat ke každému žákovi ve třídě individuálně, je dle významné části škol zapotřebí **nižšího počtu žáků ve třídách nebo vyučovacích skupinách, případně počet žáků připadajících na pedagoga**. Možnost porovnání počtů je zkomplikována již zmiňovanými rozdíly ve způsobu výuky. Některé přístupy, či školy využívající známé alternativní přístupy preferují organizaci dětí do malých skupin s jedním pedagogem, jiné školy mají například větší věkově smíšenou skupinu, nicméně organizace výuky probíhá v několika různých oblastech zároveň, skupina se rozděluje dle potřeby na menší skupinky a početnější skupině žáků je k dispozici větší počet pedagogů. Tyto skupinky nejsou vždy striktně ustálené a proměňují se v průběhu dne. U těch škol, ve kterých bylo možné vysledovat početnost skupiny, se často objevuje **garance počtu žáků mezi 15 - 17**. Samozřejmě se mezi školami nachází i takové, které mají třídy o nižším počtu žáků. Ty samy sebe označují jako školy rodinného nebo komunitního typu. Tento nižší počet žáků umožňuje pedagogům využívat různé metody a kombinovat jak skupinové, tak i individuální vzdělávání. V neposlední řadě individuální vzdělávání umožňuje školám přistupovat k dětem s rozmanitými potřebami, ať už se jedná o nadané žáky nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, aniž by jedni či druzí byli separováni do samostatných tříd.

### 8.2.2. Hodnocení

Velmi jasným společným prvkem, který se objevuje u převážné většiny škol, se ukázal způsob klasifikace. Více než 70 % škol využívá kvalitativní metody ve formě **slovního hodnocení**. Zbytek škol pak buď využívá kombinaci jak slovního hodnocení, tak známek, případně v některých (spíše nižších) ročnících využívají slovní hodnocení a později známky. Menší množství škol využívá pouze klasického **kvantitativního ohodnocení (známkování)**. Při bližším pohledu na to, jaké školy využívají pouze číselné hodnocení lze pozorovat, že se v nich objevilo hned několik škol, které mají návaznost na střední školy. Z pěti existujících škol s návazností na střední stupeň vzdělávání čtyři školy využívají známky jako prostředek k hodnocení a pátá škola využívá známky u žáků ze třetích ročníků a výše.

Způsob hodnocení bych označila jako první vodítko, podle kterého lze určit, zda škola může spadat do kategorie využívající alternativních vyučovacích prvků, či nikoliv. Samozřejmě tento údaj není pouze jediný a samotné určení typologie je mnohem komplikovanější, jak už jsme si dle jiných charakteristik určili. Školy z tohoto výzkumu, které nevyužívají slovní hodnocení nelze zařadit do ani jedné ze známých alternativních škol a některé o sobě dokonce samy tvrdí, že rozhodně nejsou „alternativou“.

Mnohými školami bylo v rámci hodnocení také zřetelně artikulováno to, že se snaží **vytvořit ve škole bezpečný prostor**, který není založen na kompetitivnosti a porovnávání s ostatními žáky. To bylo především zmiňováno ve spojitosti s upřednostněním slovního hodnocení před známkováním. Dále školy často zmiňovaly to, že ze zákona povinné hodnocení na konci pololetí a školního roku berou spíše jako doplňkový nástroj, který nestojí v centru všech činností. Naopak se snaží mnohdy klást důraz spíše na průběžné hodnocení a především sebehodnocení, které chtějí ve svých žácích podporovat. Ze škol tedy vypadáva model odměny a trestu. Právě díky absenci dravé soutěživosti školy budují bezstresový prostor pro otevřenou komunikaci, ve které se dítě nebojí dělat chyby, protože jak říká známé české přísloví, chybami se člověk učí.

Hodnocení žáků tedy není omezeno pouze na známkování a slovní hodnocení, nýbrž s těmito druhy mohou být paralelně školou vyvinuty **další formy zpětné vazby** od pedagoga k žákovi, ale zároveň i k rodičům. Rodiče jsou totiž školami vnímáni jako jejich důležitá součást a také jako prvek vzdělávacího procesu dětí. Školy tak pracují například s dopisy

dětem a rodičům, s pravidelnými tripartitními schůzkami (pedagog – rodič – dítě), s mapami učebního plánu a pokroku, případně využívají vlastní modely hodnocení.

### *8.2.3. Zachování vnitřní motivace k učení*

Se způsobem hodnocení dětí také koreluje vnitřní motivace k učení neboli přirozená zvědavost dětí, kterou děti disponují již od narození. Protože je vnitřní motivace a radost z učení klíčová pro vytvoření vztahu k poznávání světa, dbají školy na podnícení kladného vztahu ke škole, a především usilují o to, aby dětmi nebyla škola brána jako nepříjemná povinnost. K tomu je využíváno množství různorodých cest. Za zmínku stojí již popsané bezpečné prostředí a hodnocení, metody výuky, a také školami zmiňovaná **svoboda dětí**. Každá škola upřednostňuje jinou míru svobody a rozhodování dítěte. Všechny se však snaží, aby byly děti součástí těchto rozhodnutí a byly do nich aktivně zapojeny. Může se jednat například o podíl dětí na tvorbě pravidel, případně na organizaci jejich učebního plánu. V některých školách mají děti absolutní volnost v rozhodnutí o tom, co se budou učit či dělat. V jiných školách děti spolupracují na plánu učiva na nadcházející rok ve spolupráci s učitelem, který žákovi předloží plán na dohodnuté období. Je už ale na žákovi, jakým způsobem tento plán bude naplňovat a může si sám zvolit, jak bude postupovat. Někde mají děti možnost kombinace – část dne je program určený (např. skupinovými aktivitami) a zbylou část dne závisí rozhodnutí o programu na dítěti. Mezi školami se také objevily takové, které mají jasně daný rozvrh, tak jako je tomu na veřejných školách. Takové školy se snaží vnitřní motivaci dětí zachovat různými metodami, které nejsou omezeny pouze na frontální výuku.

### *8.2.4. Škola jako komunita*

Co spojuje téměř všechny školy dohromady je **zapojení širšího okolí žáka do procesu vzdělávání**. Především se jedná o rodiče. Školy předpokládají, že velmi podstatnou úlohu v tom, jak dítě vnímá školu a jak úspěšné je při rozvoji svých vědomostí a schopností, sehrávají právě **rodiče**. Jejich aktivní zapojení a komunikace s nimi je klíčová. Pokud vezmeme v úvahu fakt, že to právě rodič se rozhodne přihlásit své dítě na soukromou školu, můžeme předpokládat, že ve vybrané škole ho musí něco oslovit, aby svěřil tak důležitou funkci jedné konkrétní škole. Nejen rodič si ale vybírá školu. **Mnohé školy si zároveň vybírají rodiče.**

Při pohledu na formu **přijímání dětí** bylo zjištěno, že mnohdy kromě běžně vnímaných kritérií, jako je připravenost dítěte na školní docházku, **školy posuzují i sounáležitost rodiče s vizí a hodnotami vybrané školy**. Není tedy výjimkou, že do kritérií pro přijetí žáků je mimo běžné aktivity při zápisu řazeno i posuzování rodičů. Každá škola pracuje s tímto kritériem individuálně, na obecné úrovni se ale dá říci, že posuzují rodiče podle předchozího zapojení do komunity utvořené kolem školy (přítomnost a aktivita při zakládání školy, rodiče jsou zaměstnanci školy, rodiče se podílí na aktivitách školy nebo mají rodiče jiné dítě zapsané na stejnou školu). Dále také mohou posuzovat rodiče podle rozhovoru, ve kterém zjišťují, zda se obě strany shodují na základních principech fungování školy nebo vyžadují několikadenní návštěvu školy rodičů společně s dítětem. Tímto se školy snaží ujistit v tom, že noví rodiče pochopí význam své role nejen doma, ale i v rámci zapojení se do chodu a vývoje školy. Tento jev je možné sledovat především u menších škol, které se označují za rodinné nebo komunitní. V případě větších škol je vytvoření rodinného prostředí ve škole možné pozorovat taktéž. Takové školy se snaží rodiče přitáhnout především svou otevřenou oboustrannou komunikací. **Rodič je považován za rovnocenného partnera ve vzdělávacím procesu a měl by do něj být aktivně zapojen.**

Vznik komunity, která se shlukuje kolem školy a jejích aktivit, je podporován životem nejen na školách, ale i mimo něj. Rodiče mají v některých případech přístup do výuky a jsou zváni do vyučování, spolupodílí se na mimoškolních aktivitách v rámci různých typů setkávání, v případě potřeby například pomáhají s rekonstrukcemi školy, pracemi na zahradě a jinými činnostmi. Školy dále umocňují vztahy ve škole pravidelnými setkáváními žáků napříč ročníky a třídami v situacích, kdy není účelem pouze výuka. Může se jednat o ranní rituál, kdy se setká celá třída nebo věkově smíšená skupina dohromady. Takové situace jsou označovány jako komunitní kruhy. Zároveň se ale může jednat i o setkání, do kterých je zapojena celá škola.

#### *8.2.5. Rozšířená výuka angličtiny*

Velká pozornost škol se také upírá k výuce angličtiny. Školy si uvědomují, že angličtina je pro budoucnost dětí a jejich uplatnění nezbytnou součástí, a proto se v různých podobách snaží klást na její výuku důraz. **U téměř 70 % škol bylo zjištěno, že mají rozšířenou výuku angličtiny.** Toto číslo však může být ve skutečnosti ještě vyšší, neboť ne všechny školy měly tuto informaci uvedenou na webových stránkách.

Podoba rozšířené výuky je už napříč školami odlišná a lze těžko posuzovat její kvalitu. Často se jedná o různé kombinace způsobů výuky. Základem je **rozšířená časová dotace a začátek s výukou v nižším ročníku**, než je u nás povinné podle Rámcového vzdělávacího programu.<sup>24</sup> Druhým nejčastějším způsobem rozšířené výuky je **přítomnost rodilého mluvčího na škole**. Zhruba 60 % ze škol, které nějakým způsobem podporují výuku angličtiny nad povinný rámec uvádí, že na školách mají rodilého mluvčího. Jeho role se ale škola od školy liší. Někde má rodilý mluvčí na starosti hodiny konverzace v anglickém jazyce, jinde je přítomen během výuky některých předmětů (jako jsou například výchovy – hudební, tělesná a výtvarná), někde zase vyučuje sám konkrétní předměty nebo může vést mimoškolní aktivity. Role rodilého mluvčího je odvozena především od toho, jestli je sám pedagogem (zda má povinné vzdělání k tomu, aby mohl učit), nebo zda se jedná pouze o lektora, který nemá žádné pedagogické vzdělání (včetně pedagogického minima). Třetí možností, jak školy rozšiřují výuku angličtiny je výuka předmětů v anglickém jazyce, a to jak rodilým mluvčím, tak českými učiteli. Těchto škol bylo o poznání méně, a to zhruba 24 %. Zajímavé také je, že pouze pět škol z celkového zkoumaného vzorku má v Rejstříku zapsanou výuku vybraných předmětů v cizím jazyce a pokaždé se jedná o anglický jazyk.

#### 8.2.6. Organizace tříd a ročníků

Při analýze škol a způsobu jejich fungování bylo zjištěno, že některé školy se záměrně rozhodly pro využití **věkově smíšených skupin** místo tradičního rozčlenění dětí do tříd podle ročníků. Seskupení několika tříd je většinou v rámci sobě si blízkých ročníků, může se jednat o druhé a třetí ročníky dohromady, případně o celý stupeň. Tímto se snaží školy podporovat kooperativní učení zároveň využívat rozmanitosti skupiny, ve které děti mohou spolupracovat a učit se od pokročilejších spolužáků. Mladší děti tak často přijdou přirozeně do styku s učivem, se kterým se na základních školách s klasickým věkovým rozvržením do tříd dle data narození setkají až v pozdějších ročnících. **Škol s věkově smíšenými skupinami dětí je téměř 70 %**, což je velmi významná část. Důvody k rozdělení dětí navštěvujících tyto školy do věkově smíšených skupin ale nemusí vždy kořenit pouze v dlouhodobém záměru školy, nýbrž mohou také souviset s kapacitami školy. U některých škol se totiž věkově smíšené skupiny objevují pouze v některých ročnících, což znamená, že v ostatních třídách jsou jen žáci stejného věku. Důvodem k tomuto uspořádání může být jak

---

<sup>24</sup> V České republice existuje povinnost začít s prvním cizím jazykem od 3. třídy.

nenaplněnost tříd u škol s vyšší kapacitou, které plánují otevřít všech devět ročníků jako je na veřejných školách, tak se zároveň může objevovat problém se zájmem o školy v určitých ročnících, a tedy nedostatečnou kapacitou školy. Z celkového počtu škol s věkově smíšenými skupinami se jednalo o 12 škol, které z nich dohromady tvoří 20 %. Zároveň ale připomínám již zmíněné zjištění, že školy mnohdy pracují nejen se samotnými třídami (nebo věkově smíšenými skupinami), ale také podporují setkávání se napříč těmito uměle utvořenými celky.

### *8.2.7. Pedagogické přístupy k organizaci výuky*

Ve vzdělávání existuje značné množství různých pedagogických přístupů promítajících se do výuky ve školách i mimo školu. Při sběru dat bylo sledováno především jakým způsobem a pokud vůbec se odlišuje výuka na soukromých základních školách v organizaci předmětů. Na většině veřejných základních školách probíhá výuka rozdělená do předmětů a výukových hodin po 45 minutách. První zřetelnou odlišností je **absence zvonění**. I v případě, že škola dodržuje časový rozvrh, který se řídí jednotlivými předměty, absence zvonění ve třídě umožňuje učitelům nerušeně pokračovat dál, pokud jsou děti zaujaté prací a umožňuje to pedagogům větší možnosti při práci s časem.

Dalším znakem objevujícím se mezi školami je organizace předmětů a časové uspořádání dne. Pouze přibližně čtvrtina škol upřednostňuje klasickou výuku členěnou do **předmětů**. Zbytek škol se snaží o doplnění, případně substituci předmětů novými přístupy. Zpravidla se jedná o **projektové vyučování**. Více jak třetina škol uváděla, že pracuje s projektovým vyučováním, nicméně podoba této práce se může od sebe velice odlišovat. Některé školy mohou využívat projektové dny jako doplněk ve výuce, respektive jako jednu z vyučovacích metod, kterou využijí například v rámci projektových dnů organizovaných pravidelně, či náhodně. Některé školy ale projektové vyučování využívají jako základní kámen výuky, pomocí kterého organizují veškerou výuku. Dále školy uvádí, že pracují s **průřezovými tématy**. Bohužel nebylo u využívání průřezových témat možné zjistit, zda školy pracují pouze s povinnými průřezovými tématy, která jsou stanovena ve školním vzdělávacím programu, nebo zda se jedná i o další propracovanější využívání těchto témat. Zde se může chápání průřezových témat křížit s projektovým vyučováním. Posledním sledovaným přístupem byla **bloková výuka**. Bloková výuka souvisí s časovým rozložením vyučovaných předmětů/témat. Klasické 45minutové hodiny jsou nahrazovány delšími úseky, během nichž mají žáci více času ponořit se do výuky a nejsou rušeni zvoněním. Další

typy organizace dne ve školách jsou upřednostňovány ve spojitosti s alternativními pedagogickými přístupy a programy na školách. Například pro vzdělávací program Začít spolu jsou typická tzv. centra aktivit, pro waldorfskou školu je zase typické využívání epoch.

Obecně se dá říci, **že at' školy volí jakoukoliv formu organizace výuky, snaží se o to, aby učení bylo pro děti záživné, aby se vyučovalo v souvislostech a aby to, co se děti naučily, bylo využitelné v jejich budoucím životě.** Zjištění bližších informací a způsobů práce s identifikovanými přístupy by v každém případě vyžadovalo hlubší výzkum.

Limitem těchto dat je samozřejmě informace o tom, do jaké míry se školám opravdu daří výuku organizovat dle zmiňovaných přístupů. Vezměme si příklad tematického provázání předmětů. Nelze a priori usuzovat, že výuka například v předmětech s projektovými dny je horší, než je samotná projektová výuka a naopak. U každého způsobu výuky se kvalita odvíjí od reálné situace na školách, využívaných metod, od osob pedagogů, jejich spolupráce a mnohých dalších faktorů. Cílem zkoumání této oblasti bylo poukázat na významný odvrát od tradiční organizace, která se vyskytuje na většině základních škol, ačkoliv i některé průkopnické školy razící podobnou cestu můžeme nalézt i ve veřejném systému škol.

#### *8.2.8. Nové výzvy a cíle vzdělávání*

Různé metody a přístupy, pomocí kterých se školy snaží dosáhnout svých cílů, byly již zmíněny. Napříč školami můžeme vidět podobné tendence, které směřují k podobným metodám a přístupům, ačkoliv jejich využití může být ve školách odlišné. Otázkou ale je, nakolik jsou si u zkoumaných škol podobné i vzdělávací cíle. Při sběru dat bylo možné pozorovat, že školy při prezentaci své školy nezmiňují konkrétní znalosti a vědomosti, kterým se děti naučí, ale **školy staví do popředí svých cílů spíše kompetence, které mnozí označují jako měkké dovednosti.** Školy často upozorňují na to, že s rychle se měnícím světem, nelze dnes odhadnout, co v budoucnosti budou dnešní školáci potřebovat k běžnému životu nebo pro uplatnění na trhu práce. Školy proto kladou důraz na to, aby děti získaly kladný vztah k učení, aby se „naučily učit“, poznávat své slabé a silné stránky, díky čemuž budou schopny rozvíjet sebe samy, a tak i reagovat na nové výzvy, které je v průběhu života budou čekat. Některé z těchto dovedností jsou zmíněny přímo v tabulce č. 10.

### 8.2.9. Proměna role učitele

Poslední částí v této kapitole je učitel a jeho role v soukromých základních školách. Osoba učitele je základním prvkem, který zásadně ovlivňuje způsob výuky a prostředí ve třídě. Dosud byly popisovány pouze školy a to, jakým způsobem fungují, čím jsou si podobné a čím jsou odlišné od veřejných škol. Nesmíme ale opomenout to, že velmi důležitým pilířem pro fungování jsou právě kvalitní učitelé. Tak jako nelze říci, že soukromé základní školy jsou lepší než veřejné základní školy, nemůžeme říci, že v soukromých základních školách se nacházejí lepší učitelé než ve veřejných. Co ale můžeme zmínit, je to, jakým způsobem školy popisují své pedagogy a jakou roli jim přisuzují. V první řadě školy upouští od klasického pojmenování pedagoga – učitel. Učitel je často označován jinými pojmenováními, jako je průvodce, mentor, rádce a kouč. Ačkoliv co učitel, to jiná osobnost, a tedy i styl, kterým pracuje, školy kladou důraz na to, aby tyto osoby doprovázely děti na jejich cestě za poznáním, pomáhali jim, usměrňovali je a inspirovali je. Tyto osoby jsou často spojovány s autoritou a charismatem, které jsou jim od přírody dány a není za potřeby je uměle vytvářet jinými způsoby, jako například vykááním. I z tohoto důvodu není výjimkou, že na školách se děti i učitelé oslovují křestními jmény a tykají si.

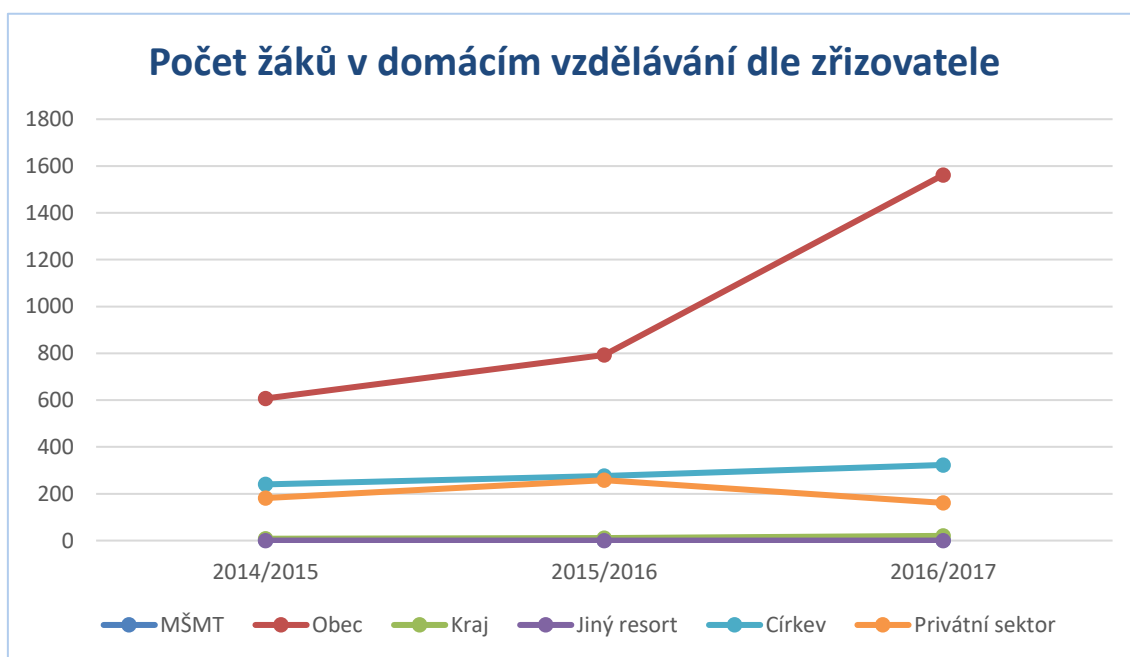
### 8.3. Domácí vzdělávání a sdružené školy

V teoretické části bylo vysvětleno, že rodiče mají na výběr hned z několika možností vzdělávání pro své děti, které jsou ve věku plnění povinné školní docházky. Vzdělávání v soukromých základních školách má spojitost i s uskutečňováním domácího (individuálního) vzdělávání a také se sdruženými (komunitními) školami. Není výjimkou, že školy, které jsou dnes již zapsané v Rejstříku, původně fungovaly jako **sdružené školy**. Bohužel při sběru dat nebylo možné vždy dohledat, zda škola zahájila svou působnost nejprve jako sdružená škola a až později byla oficiálně zapsána jako základní škola do Rejstříku. I přes tento fakt byla tato informace, pokud se vyskytovala v jednom ze zdrojů dat, zaznamenána do tabulky. Bylo možné tak sledovat, že některé školy bývaly po určitou dobu sdruženou školou, nebo ještě v aktuálním školním roce jako sdružená škola fungují (například částečně, kdy sdružená škola funguje na druhém stupni).

Vzhledem k tomu, že sdružené školy nejsou oficiálně uznanou formou základního vzdělávání, tak děti navštěvující sdružené školy, musí plnit školní docházku v individuálním vzdělávání a vykonávat přezkoušení na jiné registrované základní škole. Výkonové



ukazatele ve statistické ročence školství sledují počet žáků plnících školní docházku tímto způsobem podle zřizovatele a podle území. Data řazená podle zřizovatele jsou v nich uvedena od roku 2014/2015. K dnešnímu dni máme dostupná data za tři roky a jejich vývoj můžeme sledovat na následujícím grafu. Je zajímavé, že **celkový počet žáků zapsaných v domácím vzdělávání se jako počet žáků navštěvujících soukromé základní školy za poslední roky navyšuje**. Pokud se podíváme na data dle jednotlivých zřizovatelů, vidíme, že ve většině případů (zřizovatelem je obec, církev a kraj) se počet žáků navyšoval, nebo zůstal stejný (zřizovatelem je MŠMT). Pouze u zřizovatelů v privátním sektoru se během let vývoj proměňoval. Nejdříve došlo ke zvýšení a poté ke snížení. Chybějící longitudinální data nám znemožňují podat informaci o tom, zda se toto dělo i v předešlých letech. Nabízí se zde ale prostor k dalšímu sledování a k případnému zmapování tohoto jevu.



**Obrázek 10: Počet žáků v domácím vzdělávání dle zřizovatele** (Data: Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele MŠMT, 2017b a MŠMT, 2017d)

Mezi vyžádanými daty od MŠMT se také nacházela data o počtu žáků, kteří jsou zapsaní v **individuálním vzdělávání** a dochází na přezkoušení do sledovaných soukromých základních škol. Bohužel jsou tato data uvedena v součtu spolu s dalšími dvěma kategoriemi žáků (§38 školského zákona – žáci, kteří plní povinnou školní docházku v zahraničí a §42 školského zákona – vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením). Z tohoto důvodu byla vyhledána poslední dostupná data, která monitorují celkové zastoupení těchto žáků v základních školách se zřizovatelem v privátním sektoru. Skupina žáků s hlubokým mentálním postižením byla ve školním roce 2016/2017 zanedbatelná a tvořila pouze pět

žáků.<sup>25</sup> Žáci vzdělávající se v zahraničí tvoří skupinu 274 žáků, kteří jsou evidováni k přezkoušení v soukromých školách. Z dat tedy není možné vyvodit, jací žáci jsou více zastoupeni ve školách sledovaných touto diplomovou prací. Může se jednat jak o žáky zapsané k povinné školní docházce v individuálním vzdělávání, tak o žáky, kteří navštěvují školy v zahraničí. I přesto považuji za důležité zmínit, že některé školy jsou otevřeny i pro takovéto žáky. Škol s alespoň jedním zapsaným žákem dle jednoho ze zmiňovaných paragrafů je ve školním roce 2017/2018 celkem 28 a tvoří téměř jednu třetinu ze sledovaných škol. Počet těchto žáků u některých škol dokonce dosahuje téměř stejného počtu žáků, kteří jsou běžně zapsáni na sledovaných školách (např. Heřmánek Praha, základní škola, kde je poměr celkového počtu žáků k žákům zapsaných dle paragrafů 69 : 63) u některých dokonce tento počet převyšuje „stálé“ žáky (např. Základní škola Vlášnický dvůr s poměrem 14 : 15, nebo Základní škola Ježek bez klece s poměrem 17 : 38).

---

<sup>25</sup> Otázkou zde zůstává, jak se tento počet vyvinul v následujícím školním roce v souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělávání, ačkoliv dříve právě soukromé základní školy mohly figurovat jako místo, ve kterém tyto děti byly vzdělávány spíše než ve veřejných školách.

## 9 DISKUSE VÝSLEDKŮ A ZJIŠTĚNÍ

### 9.1. Užití teoretických východisek

Při popisu ekonomických pohledů na vzdělávání jsem nastínila, že mnozí autoři se klaní k rozličnému vymezení vzdělávání jako soukromého, či veřejného statku a že jeho zařazení se v průběhu historických etap proměňuje. Vzdělávání u nás bylo vnímané po dobu velmi dlouhé historické etapy jako věc veřejná. Byla a stále je povinnost státu zajistit, aby se dětem dostalo řádného a kvalitního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že tato úloha byla přesunuta čistě na stát, tak i stát určoval, co bylo považováno za kvalitní. **Vznik soukromých základních škol ale ukazuje, že v tomto bodě dochází k proměně.** Vstupem nových aktérů do vzdělávací politiky se **posiluje role především rodičů, kteří se stávají na poli základního vzdělávání aktivními aktéry.** Jejich tlak rok od roku roste a nachází si cesty k prosazování vlastního vnímání kvality na školách.

**Soukromé základní školy jsou jasným projevem volby exitu dle teorie Hirschmana,** a to jak z řad rodičů, kteří své děti umisťují na soukromé školy, tak z řad těch, kteří tyto školy zakládají. Jak bylo v první kapitole uvedeno, Samuelson spojuje vznik soukromých statků v souvislosti s neschopností zajistit poskytování těchto statků veřejným sektorem. V této práci byl ale ukázán opačný přechod, tedy že **veřejný sektor není schopen v dostatečné kvalitě zajistit poskytování veřejných statků, tak aby byla uspokojena poptávka po nich.** Síla poptávky po kvalitním vzdělávání nabývá nových rozměrů. Výrok Showa (2010) o síle poptávky, která by byla uspokojena i v případě, kdy by neexistovalo veřejné školství, nyní můžeme transformovat do následující podoby. Poptávka po kvalitním vzdělání může být tak vysoká, že dojde k jejímu uspokojení i za cenu vystoupení z veřejného školství a vzniku nových forem vzdělávání ve formě neveřejných škol, domácího vzdělávání a sdružených škol.

Teorie Exit, Voice and Loyalty vysvětluje důležitý rámec pro chování jednotlivců i skupin, kteří se snaží svým konáním artikulovat své požadavky na to, jak by vzdělávání mělo vypadat a na co by se mělo soustředit. Zároveň odkazuje na to, že velká část rodičů je dnes stále nečinná (v terminologii Hirschmana loajální) a jejich zájem o nějakou změnu zůstává buď nevyřčen, nebo vůbec neexistuje. Jak sám Hirschman zmiňoval, to může vést k **odlivu aktivních jedinců, kteří by se v případě jejich setrvání ve veřejných školách mohli zasazovat o změnu systému zevnitř.**

## 9.2. Diskuse nad výsledky výzkumu

Provedený výzkum nabízí ucelený a hloubkový přehled soukromých základních škol vznikajících v posledních letech a informace o jejich fungování. Můžeme vidět, že **i přestože se na první pohled může jednat o diferencované školy s různými kapacitami, odlišnými pedagogickými přístupy a metodami, spojuje velké množství z nich jeden stěžejní prvek**. Tím je ať už přiznané, nebo latentní **vyhranění se proti jednotlivým prvkům veřejného vzdělávacího systému**. Společným bodem je individuální přístup k dětem, který je založen na menších kapacitách tříd a výukových skupinách. I školy, které navenek neprezentují výuku pomocí inovativních nebo alternativních pedagogik toto považují za svou přednost, včetně otevřené komunikace směrem k rodičům. Jedná se téměř o všechny sledované školy. Na základě sebraných dat si dovoluji odhadnout, že škol, které staví na progresivních pedagogických principech, a tedy nabízejí něco, co není běžnou záležitostí uvnitř veřejného vzdělávacího systému je přibližně až 90 %.

Výzkum dále ukázal, že **nedostatečné kapacity v místě působnosti uvádějí školy na svých webových stránkách jako důvod vzniku zřídka**. Zajímavé je, že tato informace byla zpozorována až v posledním školním roce, kdy se MŠMT rozhodlo zabránovat vzniku škol, které neměly tento důvod ve své žádosti o zápis do Rejstříku škol a školských zařízení opodstatněný. **Zdá se tedy, že se jedná spíše o formální reakci škol na nastavení systému než o reálné důvody, které stojí za jejich vznikem**. Procentuálně se tak jedná o pouhých 5 % z celkového počtu, reprezentující pouze čtyři školy. Je však možné, že těchto škol bude více a některé pouze tuto informaci neprezentují na svých stránkách. Zároveň tři z těchto škol můžeme zařadit ke školám, které využívají alternativní a inovativní pedagogické metody. Otázkou tedy zůstává, co stálo primárně za jejich vznikem – zda kapacita, či kvalita okolních škol. Podobně se můžeme ptát i u ostatních škol otevřených ve školním roce 2017/2018. Postoj MŠMT nevidím v tomto směru za vhodný, neboť **primární důvod vzniku škol může být školami zastřen v boji a argumentaci o zápis do Rejstříku**. Toto zároveň vzbuzuje i otázku, jestli ve skutečnosti soukromé školy nedostatečné kapacity ostatních škol v okolí opravdu řeší, nebo jestli se do škol nesjíždějí děti z širšího okolí?

Na vzniku nových škol také **vidíme, že se začíná proměňovat strana nabídky**, která reaguje na nevyslyšenou poptávku rodičů. **Otázkou nicméně stále zůstává, jakou poptávku dnešní generace rodičů mají a jaké nedostatky v kvalitě veřejných škol vidí**.

Podobné prvky objevující se v nově zakládaných soukromých školách nám mohou nastínit, které oblasti jsou pro rodiče důležité a ve veřejných školách jim chybí. Mohou to být nové přístupy ke vzdělávání, zapojení rodičů do výuky a otevřená komunikace s nimi. Právě tyto atributy mohou být důvodem k odchodu z veřejného školství. Je ovšem důležité, aby se toto téma stalo oblastí kvalitativního výzkumu, který by mohl očekávání rodičů a důvody k odchodu přiblížit.

**Ve chvíli, kdy není poptávka uspokojena ve veřejném systému, hledají rodiče jiné varianty, které jsou dostupné v okolí, nebo se rodiče sami stanou hybateli ovlivňující nabídku škol.** To se může dít buď prostřednictvím zakládání vlastních škol, případně vyhledáním prostředků a pomoci osob, které školy můžou založit. Zároveň se tak utváří různé skupiny a organizace, které dále sdílí své zkušenosti se zakládáním škol. Kolem škol také vznikají organizace, které si kladou za cíl podporovat a sdílet své zkušenosti a znalosti o progresivních pedagogických přístupech. Můžeme tak pozorovat **vliv nových aktérů, kteří se podílí na procesu vzdělávání.**

Na počátku výzkumu bylo stanoveno několik hypotéz reflektujících možné příčiny vzniku. Vzhledem k limitům sběru dat nebylo možné tyto hypotézy jednoznačně ověřit nebo vyvrátit. K tomu bychom potřebovali také další data, zejména pak informaci od samotných rodičů. I přesto se zdá, že **provedený výzkum podporuje některé hypotézy více než jiné.** Mezi ně bych zařadila zmiňovanou **nespokojenost s veřejným školstvím**, která jde ruku v ruce s **nárůstem zájmu rodičů o vzdělávání a změnou jejich požadavků.** Ostatní hypotézy tato práce jistě nevyvrátila, ale nastínila, že se nejedná o primární důvody vzniku soukromých základních škol. Zaměříme-li se na tvrzení, které říká, že důvodem vzniku je snaha o vznik elitářských škol, tak hned z několika důvodů můžeme říci, že většina těchto škol nevzniká za tímto účelem. Prvotním znakem může být důraz na bezstresový prostor, který indikuje, že **pro většinu škol není primárním cílem důraz na výkon a vylepšení startovní pozice žáků do života.**

Za velmi důležité považuji zdůraznit možné **implikace pro rovný přístup ke vzdělání.** V naprosté většině případů rodiče platí školné za docházku svých dětí do školy. To může způsobit určité **znevýhodnění pro žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí**, jejichž rodiče si nemohou dovolit další náklady spojené s jejich vzděláváním. Ačkoliv výzkum prokázal, že dnes vznikající soukromé základní školy se záměrně neřadí k „elitářským“ školám a většina soukromých škol se odlišuje od prvotního vnímání

soukromých škol typického pro některé zahraniční státy. **Pojem soukromé školy tak v České republice není v souvislosti se zapojením občanské společnosti dostačující** a je nutné brát v potaz, že **většina škol není zakládána se ziskovým záměrem**. Nemůžeme ale opomenout, že v budoucnu se tato situace nezmění a elitářské školy se objeví. **Riziko vzniku elitářských škol** bych viděla především u dvou typů škol, které jsem identifikovala. Dá se říci, že u obou typů je klíčovým vodítkem nadprůměrné až vysoké školné. Do první skupiny řadím ty, které mohou by mohly být již dnes označeny některými za elitářské, vyznačují se vysokým školným, důrazem na výuku v anglickém jazyce (což je mnohdy patrné již z jejich názvů) a některé z nich mají na škole zavedené uniformy. Většina z nich na svých stránkách staví do popředí také individuální přístup, nicméně alternativní nebo inovativní pedagogické metody nejsou centrem jejich pozornosti. Druhou skupinou jsou naopak školy, které staví do popředí progresivní pedagogické metody, zároveň je ale pro mnohé žáky taková škola nedostupná, protože školné je ve většině případů nadprůměrné až vysoké. Celkově tyto školy, kterým, dle mého názoru hrozí možnost elitářství a vzniku pozičních statků, tvoří přibližně 20 % a větší zastoupení v nich mají školy z druhé skupiny.

Zaryté **tvrzení veřejných představitelů a MŠMT, že veřejný systém je schopen poskytnout kvalitní vzdělání dostupné všem, by mohlo způsobit závažné problémy projevující se v budoucnosti**. V souvislosti s neaktuálnějším děním na politické sféře v České republice<sup>26</sup> opět zdůrazňuji to, co ukázal tento výzkum. **Soukromé školy ve většině nevznikají jako reakce na nedostatečné kapacity škol, ale jsou důsledkem neuspokojené poptávky směřující ke kvalitě škol**. Pokud tvůrci veřejných politik budou ignorovat diskusi nad tím, jak by se mělo transformovat školství (to, že by se mělo transformovat je, jak bylo v práci nastíněno, mnohými nadnárodními organizacemi prezentováno jako fakt), by mohlo pro Českou republiku do budoucna znamenat neblahé důsledky. Neměli bychom tedy „usnout na vavřínech“ a zapomenout na debatu o kvalitě dnešních škol, která se může zdát zastíňovaná jinými tématy, které více rezonují společností. Vždyť jak uvádí OECD (2006) je velmi pravděpodobné, že vyslyšená poptávka povede k větší kvalitě škol.

---

<sup>26</sup> Blíže viz vyjádření nového premiéra Andreje Babiše (in Kopecký, 2017) k existenci a financování soukromých škol: „Byl jsem ubezpečen, že stát má dostatečné kapacity na to, aby všichni žáci měli kam chodit do školy.“

Jako další zjištění této práce **považují nalezení souvislostí mezi různými sledovanými dimenzemi**, a tedy i **nabídkou typologie škol**. Jednotlivé typy a závislosti zobrazuje následující tabulka. S přihlédnutím k rozmanitosti škol samozřejmě nemůžeme do jednotlivých kategorií rozřadit všechny z nich. Zároveň i vliv geografického umístění komplikuje vytvoření typologie (např. to co je v Praze považováno za střední školné může být v jiné části republiky považováno za vysoké). Některé školy by tak mohly stát na průsečíku více kategorií.

**Tab. 12 Navrhovaná typologie soukromých základních škol**

ŠKOLNÉ	PRÁVNÍ FORMA	ZŘIZOVATEL	ZAKLADATEL/INI CIÁTOR	ALTERNATIVNÍ A INOVATIVNÍ PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY/KOMBI NACE	PŘÍKLADY ŠKOL
nižší	<u>š.p.o.</u> ústav o.p.s.	<u>zapsaný spolek</u> o.p.s. více fyzických osob	rodíče komunita -> větší počet osob	ano	ZŠ Letokruh ZŠ Parentes ZŠ Devětsil ZŠ ZaHRAda
nižší/střed	š.p.o.	<u>fyz. os.</u> <u>více fyz. os.</u> (spolek)	pedagog/pedagogové	ano	ZŠ Školamyšl ZŠ Na rovině ZŠ Hučák ZŠ Jedna Radost
nižší/střed	<u>s.r.o.</u> š.p.o.	<u>s.r.o.</u> fyz. os. zapsaný spolek	pedagog/pedagogové -> iniciativa od rodičů z MŠ, návaznost na MŠ	ano	MŠ a ZŠ U vrbiček Začít spolu ZŠ a MŠ Kadaň MŠ Montessori Beroun a ZŠ MŠ a ZŠ Monte
střed	s.r.o.	s.ro.	pedagog/pedagogové fyz. os.	spíše ne/ne	školy s návazností na SŠ ZŠ Moudrá sova
nadprůměr	s.r.o.	s.r.o.	fyz. os.	ano	Scio Školy ZŠ Heuréka ZŠ Livingston
vyšší	s.r.o.	s.r.o.	fyz. os.	spíše ne/ne	Victoria School ZŠ PRIGO Wonderland Academy Smart Academia ZŠ VĚDA

*Zdroj: vlastní zpracování*

## ZÁVĚR

Předkládaná práce se jako první v České republice věnuje novému fenoménu vzniku soukromých základních škol. Kvůli dosavadnímu nedostatku dat a jiné odborné literatury mapující toto téma se práce snaží popsat a porozumět novému jevu. Nabízí systematické a objektivní zhodnocení toho, jaké školy u nás vznikají a jak fungují. Zároveň se snaží také poukázat na hlavní důvody, které stojí za jejich vznikem.

Novost tématu a zvolený typ výzkumu s sebou ovšem nese jisté limity, které nelze zastírat. Především se jedná o absenci kvalitativních dat, které by umožnily nahlédnout do konkrétních postojů rodičů, iniciátorů a zakladatelů škol k nastalé situaci. Zároveň také neposuzuje realitu škol, která se může lišit od sesbíraných kvantitativních dat. Naopak přínosem práce je především rozsah, protože výzkum nevybírá pouze vzorek škol, ale zkoumá všechny otevřené školy v období školních let 2014/2015 a 2017/2018. Tak krátký časový úsek nicméně nemůže poskytnout dostatečné množství dat vhodných pro zobecňování a případné prognózování vývoje budoucnosti.

Existence soukromých škol je v současné době nestálá a jejich fungování závisí na velkém množství okolností v různých dimenzích. Ať už od individuální úrovně poptávky rodičů, přes národní úroveň reprezentované demografickým vývojem a přístupem MŠMT, až po globální úroveň a měnící se svět, který může proměňovat požadavky na obsah vzdělávání. Těžko lze tedy předvídat, zda nové školy budou existovat ještě za 10 - 15 let, až odrostou děti, které do škol dnes nastupují.

Mapování výskytu podobného fenoménu v zahraničí a případná komparace je velice obtížná. Toto příkládám především dvěma zásadním důvodům – odlišnosti vzdělávacích systémů a novosti tématu. V zahraničí můžeme bezesporu sledovat debaty o kvalitě a proměně obsahu kurikula a vzdělávacích metod. Tyto požadavky jsou předmětem nové poptávky po vzdělání a poptávka se zároveň ukazuje jako katalyzátor změn. Z výzkumu vyplývají společné znaky a profilace škol, které mohou být považovány za to, co rodiče hledají a co majoritnímu veřejnému školství chybí.

Pokud není uspokojena poptávka, hledají rodiče cesty vedoucí k jejímu naplnění. To může zajisté představovat přínosy pro vzdělávací systém v rámci veřejných škol, které budou schopny reflektovat novou poptávku. Zároveň ale existuje velké riziko nevyslyšení poptávky, která povede k hledání cest mimo vzdělávací systém za jakoukoliv cenu. Mohou



to být školy soukromé, ale jak vidíme na současné situaci, rodiče si najdou cestu i v případě, že vznik soukromé školy není povolen. Pak vznikají sdružené školy, které stojí naprosto mimo systém a jejich sledování a evidence je v tuto chvíli téměř nemožná.

Tato práce otevírá nová témata, kterým by bylo vhodné věnovat dále bližší pozornost. Můžeme se například bavit o hlubším prozkoumání motivů zřizovatelů k založení škol či postojů místních municipalit k jejich vzniku. Dále to mohou být výzkumy zaměřené na rodiče a pedagogy. Ačkoliv se objevují informace o tom, že skupinu rodičů volící exit tvoří lidé se zájmem o vzdělávání, vysokoškolsky vzdělaní a z vyšších socioekonomických skupin, neexistuje žádný rozsáhlý výzkum, který by tyto hypotézy potvrzoval. Velmi důležitým tématem jsou také důvody rodičů a pedagogů, kteří volí exit a proč tomu tak je. Kde vidí hlavní nedostatky? V neposlední řadě by bylo vhodné pozorovat dlouhodobý dopad vzniku soukromých základních škol na žáky, jejich přestupy do navazujících stupňů a uplatnitelnost na trhu práce. Vznikající alternativní a inovativní metody, případně pedagogické přístupy a jejich různorodé kombinace totiž nemusí vždy splňovat prospěšnost pro dítě, záruku kvalitního vzdělání a úspěchu v budoucím životě.

## **SUMMARY**

This thesis is first of its kind in the Czech Republic to tackle the new phenomenon and is wholly devoted to the emergence of new private elementary schools. The lack of data, research and literature regarding this subject is clearly evident and makes it somewhat difficult to describe and fully understand. It also offers a systematic and objective evaluation of these newly established schools in the country and how they work. In addition to this, it also seeks to highlight the main reasons behind their creation.

Due to the brief history of this phenomenon, as well as the type of research carried out, this paper has some limitations on the lack of public information available to the author. In particular, an absence of qualitative data that would provide a better understanding of the specific attitudes opinions of parents, initiators and founders of these new schools. At the same time, it does not assess the reality of schools, which may differ from the collected quantitative data. On the contrary, the benefit of this work is above all the scope, as the research has not been conducted on a small sample of schools, but examines all schools opened in the interval of school years 2014/2015 and 2017/2018. However, such a short period of time cannot provide sufficient data for generalizations and possible forecasts of future developments.

The existence of private schools is currently unstable and their future depends on a large number of circumstances in different dimensions, whether from the individual level of parental demand, across national levels represented by the demographic development and approach of the Ministry of education, to a global level and a changing world that can transform the demands on the required content of education. It is difficult to predict whether these new schools will continue to exist in 10 or 15 years' time, when the current students are all grown up.

Mapping the occurrence of a similar phenomenon abroad and possible comparison is very difficult. This can be justified in particular by two fundamental reasons - the different educational systems and the novelty of the topic. Abroad, we can undoubtedly watch debates about the quality and transformation of curriculum content and educational methods. These requirements are the subject of new demand for education and demand is also a catalyst of change. The research reveals the common features and profiles of schools that can be considered as what parents are looking for and what is lacking in the majority of public education.

If this demand is not met, parents will seek ways to achieve it. This can certainly represent benefits for the education system within public schools that will be able to adapt to this new demand. However, at the same time there is a high risk of unheeded demand, this could lead parents to search for solutions outside of the education system at whatever cost. Such routes can be private schools, although as we can see in the current situation, parents find their way even if private schools are not allowed. Then there are community schools, that are standing totally separated from the system, so any tracking and recording of these establishments is almost impossible at this time.

This work opens up new possibilities, ideas and concerns, which all demand further attention. For example, we can talk about a deeper exploration of the founder's motives to set up such schools, or about local municipalities' perception of newly emerged private elementary schools. There could also be also parent-centred and teacher-centred research, although there appears to be an existing discourse which claims, that a group of parents choosing the exit is consisted of people with an interest in education, university education or people from higher socio-economic groups, there is no research available to confirm these hypotheses.

Last but not least, it would be appropriate to observe the long-term impact of the establishment of these new private elementary schools on pupils. In particular, the pupils transition to higher education degrees through mainstream school and university, and their subsequent suitability to the labour market. These emerging alternatives and their diverse combinations does not always have to be beneficial for a child, neither guarantee a quality of education or success in a future life.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Alternativní školy. Domáci (individuální) vzdělávání. [online]. ©2001-2017 [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/domacivzdelavani/>
- ARNSWALD, Ulrich. *Hirschman's theory of Exit, voice, and loyalty reconsidered*. Heidelberg: European Institute for International Affairs, 1997. ISBN 3933179009.
- ČERNÝ, Karel, David GREGER, Eliška WALTEROVÁ a Martin CHVÁL. Pohledy na budoucnost české školy: rodiče a veřenost. *Orbis scholae*. 2010, 4(3), 93-109. ISSN 1802-4637.
- Český statistický úřad (ČSÚ). Historie a vývoj soukromého školství – 2010: Mezinárodní srovnání podílů žáků soukromých škol [online]. Praha: ČSÚ, 2011a [cit. 2017-27-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20534652/w-3316-11a1.pdf/3fe4373a-b5ab-4285-9fd4-d8e29871691e?version=1.0>
- Český statistický úřad (ČSÚ). Historie a vývoj soukromého školství – 2010: Soukromé školství na jednotlivých úrovních vzdělávání [online]. Praha: ČSÚ, 2011b [cit. 2017-27-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20534652/w-3316-11a1.pdf/d050ded2-b530-46ba-ab0e-4c5c8a429dc9?version=1.0>
- DAVIET, B. Revisiting the Principle of Education as a Public Good. *Education Research and Foresight Series*, No. 17. 2016. Paříž: UNESCO. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-theinternational-agenda/rethinking-education/erf-papers/>
- DRONKERS, Jaap a Silvia AVRAM. What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? *Comparative Education* [online]. 2014, 51(1), 118-132 [cit. 2017-12-06]. DOI: 10.1080/03050068.2014.935583. ISSN 0305-0068. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2014.935583>
- EDUin. Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2014) [online]. Praha: EDUin, 2014 [cit. 2017-08-12]. Dostupné z: [http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin\\_Audit\\_vzdelavani\\_2014.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin_Audit_vzdelavani_2014.pdf)
- EDUin. Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2015) [online]. Praha: EDUin, 2015 [cit. 2017-08-12]. Dostupné z: [http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/12/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2015.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/12/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2015.pdf)
- EDUin. Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2016) [online]. Praha: EDUin, 2016 [cit. 2017-08-12]. Dostupné z: [http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2016.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2016.pdf)
- EDUin. O nás [online]. Praha: EDUin, 2017a [cit. 2017-08-12]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/o-nas/>
- EDUin, Tisková zpráva: MŠMT omezuje vznik neveřejných škol v rozporu s vlastním prohlášením [online]. Praha: EDUin, 2017b [cit. 2017-08-12]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-msmt-omezuje-vznik-neverejnych-skol-v-rozporu-s-vlastnim-prohlasenim/>

- FEŘTEK, Tomáš. Ministryně Valachová rozhodne o osudu soukromých škol: Jak udržet ve veřejných školách vzdělané a iniciativní rodiče. *Respekt* [online]. Praha, 2017, 8.2.2017 [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/spolecnost/stopka-pro-soukrome-skoly-tem-verejnym-nepomuze>
- GREGER, David. Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v postsocialistických zemích. *Orbis scholae*. 2011, 5(1), 9-22. ISSN 1802-4637.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HIRSCHMAN, Albert O. *Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970. ISBN 0674276604.
- HRONOVÁ, Markéta. Ministerstvo brzdí zakládání škol. Ve veřejných základkách je míst dost, tak proč by měly vznikat soukromé, argumentuje. *Hospodářské noviny* [online]. Praha: Economia, 2017, 28.2.2017 [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-65640430-ministerstvo-brzdi-zakladani-skol-do-potirani-soukromeho-skolstvi-se-nepoustime-brani-se>
- JACKSON, P. M. a C. V. BROWN. *Ekonomie veřejného sektoru*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Ekonomie (Eurolex Bohemia). ISBN 80-86432-09-2.
- KARTOUS, Bohumil. Elity na útěku ze státních škol. *Hospodářské noviny* [online]. Praha: Economia, 2015 [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-64531020-elity-na-uteku-ze-statnich-skol>
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOCIÁNOVÁ, Ilona. *Veřejné statky v ČR*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Právnická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. Vedoucí práce Ing. Eva Tomášková, Ph.D.
- KOPECKÝ, Josef. Babiš kritizoval, jak stát dává miliardy na inkluzi a soukromým školám. *iDNES.cz* [online]. Praha: MAFRA, a.s., 2017 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: [https://zpravy.idnes.cz/uvadeni-novych-ministru-plaga-smid-milek-dostalova-fxb-domaci.aspx?c=A171218\\_080904\\_domaci\\_kop](https://zpravy.idnes.cz/uvadeni-novych-ministru-plaga-smid-milek-dostalova-fxb-domaci.aspx?c=A171218_080904_domaci_kop)
- KUNC, Tomáš. Grafika: Připlatit za vzdělání pro dítě? Rodiče souhlasí. *Aktualne.cz* [online]. Praha: Economia, 2015 [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/grafika-priplatit-za-vzdelani-pro-dite-rodice-souhlasi/r~5ba4e0ee4fbd11e594170025900fea04/>
- KUBÍNOVÁ, Marie. Projekty ve vyučování. *RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2005 [cit. 2017-12-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html/>
- LEVIN, Henry M. Education as a Public and Private Good. *Journal of Policy Analysis and Management* [online]. 1987, 6(4), 628- [cit. 2017-11-09]. DOI: 10.2307/3323518. ISSN 02768739. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3323518?origin=crossref>
- MAAYTOVÁ, Alena. *Veřejné finance*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2014. ISBN 9788086730905.
- Mendelova univerzita v Brně (MENDELU). Tržní selhání. [online]. [cit. 2017-12-12]. Dostupné z: [https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz\\_cast.pl?cast=55938](https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz_cast.pl?cast=55938)

- Ministerstvo financí (MF). Aktualizovaný přehled municipálních koncesních projektů v ČR - leden 2017, [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <http://www.mfcr.cz/cs/verejny-sektor/podpora-z-narodnich-zdroju/partnerstvi-verejneho-a-soukromeho-sekto/hodnota-koncesnich-smluv-ppp/2017/aktualizovany-prehled-municipalnich-konc-27244>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Chceme kvalitní veřejné školy. Soukromé jsou dobrý doplněk. Tisková zpráva [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017a, 8.2.2017 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/chceme-kvalitni-verejne-skoly-soukrome-jsou-dobry-doplnek>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Informace o postupu při založení nové školy [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/informace-o-postupu-pri-zalozeni-nove-skoly>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Statistické ročenky školství výkonové ukazatele [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017b [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). MSMT-20602/2017 – Žádost o poskytnutí informace – seznamu mateřských, základních a středních škol v ČR [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017c [cit. 2017-07-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-20602-2017-zadost-o-poskytnuti-informace-seznamu>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). MSMT-31384/2017 – Žádost o poskytnutí informace – seznamu základních škol se zřizovatelem v privátním sektoru [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017d [cit. 2017-07-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-31384-2017-zadost-o-poskytnuti-informace-seznamu>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Rejstřík škol a školských zařízení. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>
- MLČOCH, Lubomír. Ekonomie a štěstí: proč více někdy není lépe. *Politická ekonomie* [online]. 2007, **55**(2), 147-163 [cit. 2017-11-13]. DOI: 10.18267/j.polek.594. ISSN 0032-3233. Dostupné z: <http://www.vse.cz/polek/594>
- MONTESORI ČR. Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou. *Montessori ČR* [online]. Praha: Montessori ČR [cit. 2017-12-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>
- NEKOLA, Martin, Hana GEISLER a Magdalena MOURALOVÁ, ed. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024618654.
- OECD. *Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*. Paris: OECD Publishing, 2006. ISBN 9789264028418.
- OECD. Private schools: Who benefits? *PISA IN FOCUS* [online]. OECD, 2011, **2011**(7), 1-4 [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48482894.pdf>

- PATRINOS, Harry Anthony, Felipe BARRERA OSORIO a Juliana GUÁQUETA. *The role and impact of public-private partnerships in education*. Washington, DC: World Bank, c2009. ISBN 978-0-8213-7866-3. Dostupné z: <http://documents.worldbank.org/curated/en/453461468314086643/pdf/479490PUB0Role101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>
- PAWLAK, Robert. School Reforms and Educational Inequalities in Post-Communist Poland. *Philosophy of Education* [online]. 2016, 2(19), 189 - 205 [cit. 2017-11-11]. ISSN 2309-1606. Dostupné z: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/PhilEdu\\_2016\\_2\\_17.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/PhilEdu_2016_2_17.pdf)
- PEKOVÁ, Jitka, Jaroslav PILNÝ a Marek JETMAR. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2005. ISBN 8073570521.
- PERKNEROVÁ, Kateřina. Nedostali razítko. Tak založí pseudoškolu: Rodiče a učitelé, kteří nezískali souhlas se založením soukromé školy, budou zatím děti vzdělávat doma. *Deník.cz* [online]. Praha: VLTAVA LABE MEDIA, 2017, 8.2.2017 [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: [https://www.denik.cz/z\\_domova/nedostali-razitko-tak-rodice-a-ucitele-zalozi-pseudoskolu-20170806.html](https://www.denik.cz/z_domova/nedostali-razitko-tak-rodice-a-ucitele-zalozi-pseudoskolu-20170806.html)
- PLANK, David. *Understanding the Demand for Schooling*. Report to the OECD, 2005. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/cei/35393937.pdf>
- POTŮČEK, Martin. *Veřejná politika*. Upr., dopl. a aktualiz. vyd. v českém jazyce. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 80-86429-50-4.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PUTKIEWICZ, Elbieta, Anna WILKOMIRSKA. State and private schools in Poland—summary of the main research results. *Instytut Spraw Publicznych*, 2004. Dostupné z: <http://www.isp.org.pl/files/4550771190611377001127466657.pdf>
- SAMUELSON, Paul Anthony a William D. NORDHAUS. *Ekonomie: 18. vydání*. Přeložil Martin GREGOR. Praha: NS Svoboda, 2007. ISBN 9788020505903.
- SCOTT, Cynthia Luna. The Futures of Learning 1: Why must learning content and methods change in the 21st century? *ERF Working Papers Series* [online]. Paříž: UNESCO Education Research and Foresight, 2015, 2015(13), 1-16 [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234807E.pdf>
- SHAW, Jane S. Education-A Bad Public Good? *Independent Review* [online]. 2010, 15(2), 241-256 [cit. 2017-11-11]. ISSN 10861653.
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2., dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- SVOBODOVÁ, Karolína. Zájem o „jiné“ školy v Brně roste. Rodiče si zakládají vlastní. *IDNES.cz* [online]. Brno: MAFRA, 2014 [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: [https://brno.idnes.cz/waldorf-montessori-skoly-v-brne-da4-/brno-zpravy.aspx?c=A140920\\_2101219\\_brno-zpravy\\_kol](https://brno.idnes.cz/waldorf-montessori-skoly-v-brne-da4-/brno-zpravy.aspx?c=A140920_2101219_brno-zpravy_kol)

- ŠTEFAN, Václav. Škola jako byznys. Počet soukromých základek raketově roste, zřizují je i nespokojení rodiče. *Irozhlás.cz* [online]. Praha: Český rozhlas, 2016 [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/skola-jako-byznys-pocet-soukromych-zakladek-raketove-roste-zrizuji-je-i-nespokojeni-rodice\\_201608141111\\_jpiroch](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/skola-jako-byznys-pocet-soukromych-zakladek-raketove-roste-zrizuji-je-i-nespokojeni-rodice_201608141111_jpiroch)
- ŠVANCAR, Radim a Petr HUSNÍK. Bludiště školské právnické osoby. *Učitelství noviny* [online]. 2004, 2004(38) [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3953>
- ŠTEFFL, Ondřej. FAQ ScioŠkoly: Odpovídá Ondřej Šteffl. *ScioŠkola* [online]. Praha: SCIO, 2017 [cit. 2017-12-17]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/download/Scioskola/SCIO-FAQ.pdf>
- TRACHTOVÁ, Zdeňka. Státní škola je nesvobodná, dětem založíme vlastní, rozhodli se rodiče. *IDNES.cz* [online]. Praha: MAFRA, 2014 [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: [https://zpravy.idnes.cz/rodicovske-skoly-0z1-/domaci.aspx?c=A141024\\_114353\\_domaci\\_zt#utm\\_source=sph.idnes&utm\\_medium=richtext&utm\\_content=t\\_op6](https://zpravy.idnes.cz/rodicovske-skoly-0z1-/domaci.aspx?c=A141024_114353_domaci_zt#utm_source=sph.idnes&utm_medium=richtext&utm_content=t_op6)
- TRYNER, Miroslav. Partie o pětinu soukromých škol. Ministerstvo prý brání jejich vzniku. *Euro.cz: Ekonomika, byznys, finance* [online]. Praha: Mladá fronta, 2017 [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: <https://www.euro.cz/byznys/partie-o-petinu-soukromych-skol-ministerstvo-pry-brani-jejich-vzniku-1334507>
- UNESCO. *Rethinking Education: Towards a global common good?*. Francie: UNESCO, 2015. ISBN 978-92-3-100088-1. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- VALENČÍK, Radim a Petr WAWROSZ. Co by měla řešit angažovaná společenská věda. In *Nové Trendy 2015. 10. ročník mezinárodní vědecké konference*. Znojmo: Vysoká škola Ekonomická Znojmo s.r.o., 2015. s. 107 – 118, 12 s. ISBN 978-80-87314-76-0.

Listina základních práv a svobod

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

Zákon č. 106/1999 Sb., zákon o svobodném přístupu k informacím

Zákon č. 247/2014 Sb., Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů

Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením

Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání

Zákon č. 513/1991 Sb., obchodní zákoník

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

*Zelená kniha: o partnerství veřejného a soukromého sektoru a právu společenství o veřejných zakázkách a koncesích*, český překlad. Brusel: Komise evropských společenství, 2004, ročník 2004, COM (2004) 327. Dostupné z: <http://www.mfcr.cz/cs/verejny-sektor/podpora-z-narodnich-zdroju/partnerstvi-verejneho-a-soukromeho-sekto/spoluprace-s-evropskou-unii>



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Návrh typologie škol.....	32
Obrázek 2: Počet základních škol se zřizovatelem v privátním sektoru .....	44
Obrázek 3: Školy platné k 30.9.2017 podle roku vzniku .....	45
Obrázek 4: Počet žáků ve školách se zřizovatelem v privátním sektoru.....	46
Obrázek 5: Mapa soukromých škol .....	61
Obrázek 6: Mapy soukromých škol podle roku vzniku.....	62
Obrázek 7: Celková kapacita vs naplněnost sledovaných škol .....	64
Obrázek 8: Rozdělení škol dle otevřených stupňů .....	66
Obrázek 9: Měsíční školné .....	70
Obrázek 10: Počet žáků v domácím vzdělávání dle zřizovatele .....	81

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kvantitativní a kvalitativní výzkum .....	55
Tabulka 2 Typy právnických osob zakládající SŠ .....	57
Tabulka 3 Zapojení ředitelů/ředitelek při zakládání s.r.o.....	58
Tabulka 4 Zřizovatelé školských právnických osob.....	58
Tabulka 5 Zapojení ředitelů/ředitelek při zakládání s.r.o.....	60
Tabulka 6 Nejvyšší povolené počty žáků .....	63
Tabulka 7 Školy vykazující nulový počet žáků.....	64
Tabulka 8 Počty navýšení kapacit škol mezi roky 2015/2016 a 2016/2017 .....	66
Tabulka 9 Návaznost škol na jiný stupeň vzdělávání.....	67
Tabulka 10 Průměrná výše školného .....	70
Tabulka 11 Hodnoty a východiska, přístupy a cíle na zkoumaných školách .....	73
Tabulka 12 Navrhovaná typologie soukromých základních škol.....	87

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Tradiční a nová škola podle Oliviera Reboula.....	100
Příloha 2: Tradiční a projektové vzdělávání podle Kubínové .....	101
Příloha 3: Slabiny vzdělávacího systému podle EDUinu.....	102
Příloha 4: Hrozby vzdělávacího systému podle EDUinu .....	104
Příloha 5: Seznam analyzovaných škol .....	106
Příloha 6: Seznam vyřazených škol.....	109

## PŘÍLOHA 1

### Tradiční a nová škola podle Oliviera Reboula

TRADIČNÍ ŠKOLA	NOVÁ ŠKOLA
Soustředěnost na učební osnovy	Soustředěnost na žáka
Autoritativní	Svoboda a autonomie
Napodobování vzorů	Tvořivost žáka
Motivace skrze odměny a tresty	Motivace skrze zkušenosti a spontánní zájmy
Soutěživost, sobectví, individualismus	spolupráce
Abstraktní, knižní vědění	Prožívaná zkušenost a analogie k životu

*Zdroj: Olivier Reboul in Strouhal, 2013: 51-52, upraveno autorkou*

## PŘÍLOHA 2

### Tradiční a projektové vzdělávání podle Kubínové

	Tradiční školní vzdělávání	Projekt jako vzdělávací strategie
<b>Poznání</b>	předáváno jako hotový soubor pokud možno předem utříděných poznatků a dovedností, založené na transmisi a instrukci směrem od učitele k žákovi	konstruováno a rekonstruováno, poznávací struktury se během učení mění, založené na experimentování a objevování, které řídí žák
<b>Žák</b>	pasivní přijímání a reprodukce hotových poznatků, vyžaduje minimální aktivitu	aktivní, neboť musí využívat existující kognitivní struktury a to, co je mu zprostředkováno ve škole ke konstrukci nových struktur nebo přebudování starých
<b>Učitel</b>	dominantní postavení učitele, určuje rozsah a tempo vyučování	ovlivňuje průběh vyučování pouze implicitně
<b>Školní a mimoškolní svět</b>	navzájem separovány	snahy o integraci
<b>Rozvíjení individuálních vzdělanostních předpokladů žáků</b>	potlačováno (zdůvodňováno nutností zachovat rovné podmínky pro všechny učící se žáky)	preferováno
<b>Vzdělávací trajektorie</b>	určována učitelem	určována žákem pod vedením učitele
<b>Motivace</b>	formální a jednostranná	vnitřní, individualizovaná, založená na sebepoznávání a přijímání osobní odpovědnosti
<b>Schéma vyučovacího procesu</b>	uniformní, založené na frontálních metodách práce	různorodé, reagující na individuální potřeby žáků, aktuální stav jejich poznání a poskytující jim účinnou podporu, pokud to potřebují
<b>Hodnocení</b>	založené na hodnocení okamžitého výkonu žáka	respektující osobnost žáka
<b>Vztahy mezi učiteli a žáky</b>	neosobní, negativně poznamenané pasivitou a kompeticí	založené na partnerství

Zdroj: Kubínová, 2002

## PŘÍLOHA 3

### Slabiny vzdělávacího systému podle EDUinu

SLABINY		
2014	2015	2016
Podprůměrná úroveň financování veřejného školství	ANO	<b>S tendencí k navýšení</b>
Nekoncepční řízení provázené častými politicko-personálními změnami a nekompetencí odpovědných lidí	ANO	<b>V některých případech</b>
Nadprůměrně nerovný přístup ke vzdělávání	ANO	ANO
Zastaralá struktura školské soustavy, zejména na úrovni středoškolské, a rezistence vůči změnám	Zastaralá struktura školské soustavy <b>a podoby výuky</b> , zejména na úrovni středoškolské	<b>Diskutabilní</b> struktura školské soustavy, zejména na úrovni středoškolské, <b>nejasná vize rozvoje středoškolské soustavy</b>
Otázka přípravy učitelů a s ní spojený nízký zájem o učitelství mezi potentními studenty	Nedostatečná úroveň přípravy učitelů, která adekvátně nereaguje na aktuální změny na poli vzdělávání a na potřeby měnících se požadavků	S vnitřně iniciovanými náznaky změny
	Nízký zájem o učitelství mezi potentními studenty, legislativa efektivně omezující přístup pedagogicky nadaných lidí bez pedagogického vzdělání do škol. A genderově nevyrovnaná skladba učitelů (především na ZŠ)	Genderově nevyrovnaná skladba učitelů (především ZŠ) a <b>stárnoucí učitelská populace</b>
Neexistence řízení kvality a systémové podpory rozvoje učitelů na školách	Chybějící řízení kvality učitelů <b>a ředitelů</b> (na úrovni systému)	Neexistence systémového řízení kvality učitelů a ředitelů ve školách, <b>slabá podpora ředitelů zejména v oblasti pedagogického řízení</b>
Částečný přechod vysokého školství v rámci tzv. Boloňského procesu	Částečný přechod vysokého školství v rámci tzv. Boloňského procesu	Částečný přechod vysokého školství v rámci tzv. Boloňského procesu, s předpokladem větší diverzifikace s novým přístupem k akreditacím
Nízká míra sledování výkonnosti vzdělávacího systému a řízení procesu sledování	Nedostatečně rozpracovaný a nesystematický způsob zjišťování výkonnosti vzdělávacího systému (včetně zjišťování kvality procesů a výstupů)	Nedostatečně rozpracovaný a nesystematický způsob zjišťování kvality vzdělávacího systému a <b>monitoringu zavedených opatření</b> (včetně zjišťování kvality procesů a výstupů), <b>omezený pedagogický výzkum</b>
Nejasná efektivita institucí ovlivňujících a regulujících český vzdělávací systém	<b>Nízká</b> efektivita institucí ovlivňujících a regulujících český vzdělávací systém	<b>Neznámá</b> efektivita institucí ovlivňujících a regulujících český vzdělávací systém
Neschopnost sdílet vzdělávací vizi a vytvořit z ní společenské téma		

	Vysoká míra selektivity ve vzdělávacím systému na úrovni povinného vzdělávání	S částečnou tendencí k narovnání
	Systémově nezdařené reformy regionálního vzdělávání	
	Nedostatečná, opožděná, někdy i nejasná informovanost učitelů a veřejnosti o konkrétních krocích a záměrech MŠMT při realizaci školské politiky	ANO
	Nedostatečná podpora zavádění efektivních, ale méně tradičních přístupů, neochota mnoha učitelů k netradičním a inovativním přístupům	ANO
		Absence širší shody na žádoucích cílech /popřípadě prostředcích) vzdělávání
		Systémové reformy regionálního vzdělávání bez podpory samotných učitelů, bez analýz ex ante a ex post, případně nerespektování jejich závěrů.

*Zdroj: Audity vzdělávacího systému 2014-2016, EDUin (vlastní zpracování)*

## PŘÍLOHA 4

### Hrozby vzdělávacího systému podle EDUinu

HROZBY		
2014	2015	2016
Zaostávání vzdělávacího systému za aktuálními společenskými požadavky	Zaostávání vzdělávacího systému za aktuálními společenskými požadavky „opt out“ části rodičů z veřejného vzdělávacího systému	Zaostávání vzdělávacího systému za aktuálními společenskými požadavky, „optout“ části rodičů z veřejného vzdělávacího systému: <b>významný nárůst počtu neveřejných škol</b>
Nekoncepčnost řízení systému, chybějící	ANO	Nekoncepčnost řízení systému a další prohlubování nedůvěry v efektivitu systému
Další snižování kvality učitelů nepromyšlenou regulací učitelství místo stimulace	<b>Omezování</b> kvality učitelů nepromyšlenou regulací místo stimulace	
Udržování zastaralé struktury školského systému	ANO	
Neschopnost integrovat mimoškolní vzdělávání do vzdělávacích výstupů systému	ANO	Trvajících neschopnost a neochota integrovat mimoškolní vzdělávání do vzdělávacích výstupů systému
Neschopnost sledovat vzdělávací výstupy systému a rozhodovat se na základě reálií	ANO	
Nekompetence v rozhodování o zásadních krocích směrem k rozvoji vzdělávací soustavy na státní, krajské i obecní úrovni	<b>Nízká kompetentnost</b> politické reprezentace v rozhodování o zásadních krocích směrem k rozvoji vzdělávací soustavy na státní, krajské i obecní úrovni	
Rigidní postoje veřejnosti a nízká míra povědomí o řešení aktuálních problémů, nenaplněná očekávání vůči přínosu školy		
Politická marginalizace témat spojených se vzděláváním		
	Neschopnost (neochota) naplňovat přijaté strategické cíle (přijaté strategie, kariérní řád)	
	Zrušení původního konceptu kariérního řádu a jeho nahrazení zjednodušenou verzí	
	Reálné riziko nepovedené implementace inkluze a povinného předškolního roku vzdělávání	
	Netransparentnost při správě vzdělávacího systému	S určitou snahou o nápravu
		Možnost čerpání ze zdrojů EU
		Jen částečná snaha naplňovat přijaté



		strategické cíle (netečnost k přijaté digitální strategii, odsouvání kariérního řádu).
		Přetrvávající nejistota, nakolik se zdaří realizace legislativní reformy na podporu společného vzdělávání v praxi.
		Zavedení plošných přijímacích zkoušek
		Udržování současné struktury školského systému (středních škol) místo snahy o promyšlenou reformu. <sup>4</sup>

*Zdroj: Audity vzdělávacího systému 2014-2016, EDUin (vlastní zpracování)*

## PŘÍLOHA 5

### Seznam analyzovaných škol (vznik mezi školními roky 2014/2015 a 2017/2018)

Název:	REDIZO	Datum zahájení činnosti
Victoria School, s.r.o., základní škola a mateřská škola	691005826	1. 9. 2014
Základní škola a mateřská škola Didaktis s.r.o.	691005958	1. 9. 2014
Základní škola Letokruh	691006172	1. 9. 2014
Základní škola Ježek bez klece	691006270	1. 9. 2014
Základní škola PRIGO, s.r.o.	691006326	1. 9. 2014
Montessori Zlín - základní škola a mateřská škola Motýlek	691006334	1. 9. 2014
Základní škola Montessori Plzeň	691006351	1. 9. 2014
Základní škola speciální Neratov	691006377	1. 9. 2014
Základní škola JEDNA RADOST Pňov-Předhradí	691006474	1. 9. 2014
Základní škola Wonderland Academy s.r.o.	691006482	1. 9. 2014
Základní škola COMPASS s.r.o.	691006512	1. 9. 2014
Základní škola Galaxie s.r.o.	691006547	1. 9. 2014
Střední škola Podnikatelská akademie a základní škola, s.r.o.	600005356	1. 9. 2014
VĚDA základní škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky s.r.o.	691006806	1. 9. 2014
Soukromá střední škola a základní škola (1. KŠPA) Praha s.r.o.	600006310	1. 9. 2014
Základní škola, Střední odborná škola a Gymnázium BEAN, s.r.o.	600008835	1. 9. 2014
Mateřská škola a Základní škola Klíček	691001081	1. 9. 2014
Mateřská škola a Základní škola U vrbiček s.r.o.	691002177	1. 9. 2014
Základní škola a mateřská škola Parentes Praha	691000549	1. 9. 2014
Mateřská škola a Základní škola Na rovině v Chrudimí	691006903	1. 9. 2014
Základní škola ScioŠkola a Mateřská škola Meruzalka, o.p.s.	691004145	1. 9. 2014
Mateřská škola a Základní škola Duhový svět, s.r.o.	691004358	1. 9. 2014
Základní škola a Lesní mateřská škola Jurta	691004668	1. 9. 2014
Waldorfská základní škola Dobromysl o.p.s.	691005648	1. 9. 2014
ZAČÍT SPOLU Základní škola a Mateřská škola Kadaň	691004714	1. 9. 2015
Mateřská škola a Základní škola Slunečnice	691003831	1. 9. 2015
Univerzitní základní škola a mateřská škola Lvíčata	691002860	1. 9. 2015
AKADEMIA Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola, s.r.o.	600024938	1. 9. 2015
DELTA - Střední škola informatiky a ekonomie, Základní škola a Mateřská škola, s.r.o.	600012417	1. 9. 2015
Základní škola Livingston s.r.o.	691007039	1. 9. 2015

Základní škola a Mateřská škola VIA LIBERTATIS, z.ú.	691007420	1. 9. 2015
Základní škola ZaHRAda	691007586	1. 9. 2015
Lesní mateřská škola a základní škola Devětsil	691007632	1. 9. 2015
Svobodná základní škola, o.p.s.	691007641	1. 9. 2015
Základní škola SMART	691007659	1. 9. 2015
1. Scio škola - základní škola, s.r.o.	691007713	1. 9. 2015
Montessori mateřská škola a základní škola s.r.o.	691007977	1. 9. 2015
Základní škola Krasohled	691008094	1. 9. 2015
Základní škola a mateřská škola Donum Felix s.r.o.	691008167	1. 9. 2015
Anglofonní základní škola, z.ú.	691008345	1. 9. 2015
Základní škola Na Pohodu	691008370	1. 9. 2015
Táborské soukromé gymnázium a Základní škola, s.r.o.	600008835	1. 9. 2015
Mateřská škola a Základní škola NEMO	691004293	1. 9. 2015
Heřmánek Praha, základní škola	691008426	1. 9. 2015
Mateřská škola a základní škola MONTE	691005290	1. 9. 2015
Mateřská škola a základní škola GAIA	691005567	1. 9. 2016
Mateřská škola Montessori Beroun a Základní škola s.r.o.	691005265	1. 9. 2016
Základní škola, mateřská škola a dětské jesle Moudrá sova s.r.o.	691004269	1. 9. 2016
EDUCATION INSTITUTE základní škola, mateřská škola, s.r.o.	691003581	1. 9. 2016
Základní škola a mateřská škola Bambinárium	662104307	1. 9. 2016
Soukromá mateřská škola a základní škola Petrklíč	661102513	1. 9. 2016
Základní škola Five Star Montessori, s.r.o.	691008698	1. 9. 2016
Základní škola a Mateřská škola Montessori Kampus, s.r.o.	691008710	1. 9. 2016
ScioŠkola Brno - základní škola, s.r.o.	691008736	1. 9. 2016
Základní škola Hučák	691008931	1. 9. 2016
Základní škola Mraveniště	691008949	1. 9. 2016
Montessori Institut, základní škola, s.r.o.	691009015	1. 9. 2016
2. ScioŠkola Praha - základní škola, s.r.o.	691009031	1. 9. 2016
Naše základní škola, z.ú.	691009040	1. 9. 2016
Základní škola Na Radosti	691009058	1. 9. 2016
Základní škola Těptín s.r.o.	691009066	1. 9. 2016
Základní škola TRNKA	691009082	1. 9. 2016
Základní škola V Oboře	691009139	1. 9. 2016
Základní škola Kairos, z.ú.	691009155	1. 9. 2016
3. základní škola Heuréka, s.r.o.	691009180	1. 9. 2016
Základní škola Erudio Orlicko	691009228	1. 9. 2016
Základní škola V Pohybu	691009244	1. 9. 2016

ScioŠkola Olomouc - základní škola, s.r.o.	691009279	1. 9. 2016
Soukromá základní škola Dobré nálady, školská právnická osoba	691009287	1. 9. 2016
Základní škola ŠKOLAMYŠL	691009317	1. 9. 2016
Základní škola Marché Montessori s.r.o.	691009341	1. 9. 2016
Základní škola Arkáda	691009350	1. 9. 2016
Soukromá základní škola OPTIMA s.r.o.	691009406	1. 9. 2016
ZÁKLADNÍ ŠKOLA PROSPERITY	691009481	1. 9. 2016
2. základní škola Heuréka, s.r.o.	691009538	1. 9. 2016
Smart Academia základní škola, s.r.o.	691009597	1. 9. 2016
LABYRINTH - základní škola, s.r.o.	691009627	1. 9. 2016
Klasické gymnázium Modřany a základní škola, s.r.o.	600005267	1. 9. 2016
Základní škola Otevřeno, z. ú.	691009724	1. 9. 2016
Soukromá základní škola a mateřská škola, Ulíbice, okres Jičín	691009473	1. 9. 2017
Základní škola Labyrint Lhota, s.r.o.	691010153	1. 9. 2017
Základní škola Záškola, s.r.o.	691010293	1. 9. 2017
Global Minded mateřská škola a základní škola s.r.o.	691010323	1. 9. 2017
Základní škola Orangery s.r.o.	691010331	1. 9. 2017
Základní škola Vlášnický dvůr	691010439	1. 9. 2017
Základní škola Pivoňka	691010544	1. 9. 2017
Waldorfská základní škola Mistra Jana	691010579	1. 9. 2017
Montessori základní škola Úsměv	691010609	1. 9. 2017
Základní škola Na Dvoře z.ú.	691010633	1. 9. 2017
Základní škola Volyňka, z.s.	691010650	1. 9. 2017
Základní škola Křišťál	691010668	1. 9. 2017
Základní škola a mateřská škola Montessori Slaný s.r.o	691010684	1. 9. 2017
Základní škola Světlo s.r.o.	691010889	1. 9. 2017
Základní škola Hůrka	691010901	1. 9. 2017
3. ScioŠkola Praha - základní škola, s.r.o	691011117	1. 9. 2017
Boleslavská soukromá střední škola a základní škola, s.r.o.	600007464	1. 9. 2017
Základní škola a mateřská škola Svět, Chomutov s.r.o.	691011133	1. 9. 2017

*Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení (vlastní zpracování)*

## PŘÍLOHA 6

### Seznam vyřazených škol

Název:	Datum zahájení činnosti	Datum výmazu z rejstříku
Soukromá základní škola T.V.O.R.	1. 9. 2014	1. 9. 2014
Základní škola Na horu	1. 9. 2014	1. 9. 2014
AFRIKANA s.r.o.	1. 9. 2014	1. 9. 2014
Mateřská škola a Základní škola G.A.B.I.	1. 9. 2014	1. 9. 2014
Základní škola a mateřská škola Těptín s.r.o.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Soukromá základní škola Hannah Grey Academy s.r.o.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Nová škola v Olomouci, základní škola, z.ú.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Základní škola a priori, z.ú.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Základní škola Arkáda	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Základní škola Živá škola spol. s r.o.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Základní škola Prwosenka	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Základní škola KinderGarten, s.r.o.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Škola Můj Projekt - základní škola Jesenice, s.r.o.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Soukromá základní škola Annoor, s.r.o.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Základní škola a Mateřská škola Rosenka	1. 9. 2015	1. 9. 2015
Škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, Základní škola, Střední odborná škola, s.r.o.	1. 9. 2015	1. 9. 2015
2. základní škola Heuréka, s.r.o.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
Základní škola Heuréka Hradec Králové, s.r.o.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
LABYRINTH - základní škola, s.r.o.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
Základní škola a Mateřská škola VŠEM, s.r.o.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
ScioŠkola Praha 5 - základní škola, s.r.o.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
Základní škola Prostor	1. 9. 2016	1. 9. 2016
1. základní škola Heuréka, s.r.o.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
Základní škola Vlášnický dvůr	1. 9. 2016	1. 9. 2016
Montessori základní škola Na Horu	1. 9. 2016	1. 9. 2016
OMNIVEDA School s.r.o.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
LIGNOMAX s.r.o.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
Nová škola v Olomouci, základní škola, z.ú.	1. 9. 2016	1. 9. 2016
Základní škola PROŽITKEM	1. 9. 2017	1. 9. 2017
Základní škola EDUCAnet Brno, s.r.o.	1. 9. 2017	1. 9. 2017
1. zlínská soukromá základní škola s.r.o.	1. 9. 2017	1. 9. 2017
1. Moravskoslezská ScioŠkola - základní škola, s.r.o.	1. 9. 2017	1. 9. 2017
1. Západočeská Scioškola - základní škola, s.r.o.	1. 9. 2017	1. 9. 2017
Základní škola a Mateřská škola SEN, spol. s r.o.	1. 9. 2017	1. 9. 2017

Základní škola GORDIC	1. 9. 2017	1. 9. 2017
Soukromá základní škola s rozšířenou výukou jazyků a mateřská škola Czech-English Elementary School and Kindergarten	1. 9. 2017	1. 9. 2017
Základní škola a mateřská škola SPIRÁLA s.r.o.	1. 9. 2017	1. 9. 2017
Základní škola Jeden strom	1. 9. 2017	1. 9. 2017
Základní škola Dítě v lese s.r.o.	1. 9. 2017	1. 9. 2017
Základní škola Dalton s.r.o.	1. 9. 2017	1. 9. 2017
Mateřská škola a Základní škola Na cestě, s.r.o.	1. 1. 2018	dosud neplatný záznam

*Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení (vlastní zpracování)*